

---

**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

**Programa de Doutoramento em História**

Tese de Doutoramento

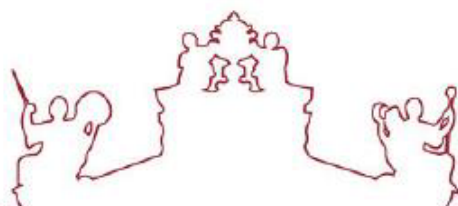
**Práticas de promoção da leitura nas bibliotecas públicas  
municipais da Área Metropolitana de Lisboa (2008-2013)**

Vera Maria da Silva

Orientador(es) | Francisco António Lourenço Vaz

Évora 2022





---

**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

**Programa de Doutoramento em História**

Tese de Doutoramento

**Práticas de promoção da leitura nas bibliotecas públicas  
municipais da Área Metropolitana de Lisboa (2008-2013)**

Vera Maria da Silva

Orientador(es) | Francisco António Lourenço Vaz

Évora 2022





A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Hermínia Maria Vilar (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Isabel Alves Vieira Novo Guimarães (Universidade Aberta)  
Carlos Guardado da Silva (Universidade de Lisboa - Faculdade de Letras)  
Fernanda Maria Guedes de Campos (Centro de Humanidades (CHAM – NOVA FCSH))  
Francisco António Lourenço Vaz (Universidade de Évora) (Orientador)  
Tiago CP. dos Reis Miranda (CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades) Évora 2022

Évora 2022

---

---

---

---

---

Usa-se a ortografia portuguesa anterior ao acordo de 1990.

Volume I

## EPÍGRAFE

Meu Amigo como me vedes Bibliotecário [...] entendeis que eu vos posso dar notícias das Bibliotecas da Nação; contudo mal sei da que tenho a cargo, quanto mais das outras. Por vos servir porém com as poucas notícias que disto tenho aqui vos mando alguns apontamentos.

(Excerto de carta de António Ribeiro dos Santos, a destinatário desconhecido,  
cit. in Maria Luísa Cabral, 2013, 343)

## **DEDICATÓRIA**

Às bibliotecas públicas, seus bibliotecários e outros profissionais de leitura, documentação e informação, pelo seu histórico e presente contributo para a apropriação social da leitura e ampliação de leitores informados, reflexivos e activos, factores associados à sustentabilidade da sociedade humana no meio natural e societal para a transmissão social de conhecimento, e das suas bases materiais, culturais, simbólicas e tecnológicas, que alimentam a continuidade da passagem no mundo das actuais e futuras gerações.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade de Évora, que inscrevo no meu percurso escolar e relembra-me o quão grata estou às instituições e professores que me apoiaram no caminho de aprendizagem e consolidação educativa e pessoal, e ao Senhor Professor Francisco Vaz, o meu orientador, que incluo na minha longa e feliz lista de mestres. Ele foi incansável a dispensar-me úteis conselhos, assertivas sugestões e correcções. Sem a sua pertinente orientação e compreensão esta investigação dificilmente seria concluída. Estou-lhe deveras agradecida.

Aos Professores José Manuel Paquete de Oliveira, Saul Martínez Bermejo, Gisélia Felício, Pedro Sousa, Manuela Barreto Nunes, João Luís Lisboa, José António Calixto, Paulo Leitão, Cristina de Sousa Pimentel, e a José Manuel Cortês, Margarida Oleiro, Maria Carlos Loureiro, Manuela Prates, e Catarina Fernandes, pelos seus contributos e ensinamentos na fase preparatória da investigação.

Aos meus colegas de trabalho, sempre presentes e esforçados, que me acompanharam na criação e desenvolvimento da Biblioteca Municipal do Seixal. Com eles, e o apoio de sucessivas administrações, partilhei o grato desígnio de a inscrevermos no quotidiano das pessoas desta comunidade, visão que desejaram prosseguir e acrescentar. Aos bibliotecários e técnicos das bibliotecas públicas, pelas oportunidades de reflexão e contagiante empolgação pelo projecto nacional de leitura pública. Um incontornável e muito expressivo agradecimento é devido aos colegas que acederam ser entrevistados para esta investigação. A necessidade de preservar o seu anonimato impede-me de os nomear, mas posso destacar, pela colaboração amigável, aqueles que, nas entrevistas exploratórias, contribuíram para a concretizar – Francisco Lopes, Goretti Cascalheira, Júlia Leite, Paulo Câmara e Sérgio Mangas, não esquecendo neste agradecimento o apoio da DGAB, do CIDEHUS e da Biblioteca da Universidade de Évora.

Aos investigadores de cujos estudos e conhecimentos me socorri e às pessoas ligadas a outros domínios técnicos e criativos pela sua inspiração e apoio ao longo do meu percurso profissional e que muito contribuíram para que esse caminho tivesse mais sentido e oportunidades de concretizar objectivos sociais e culturais que se cruzaram com o de promover a leitura no concelho do Seixal. Aos autores das obras que ao longo da vida li, vi e ouvi. Elas ajudaram-me, decisivamente, a reflectir, modelar e aprofundar o desafiante e sempre incompleto conhecimento do mundo e de mim própria. Papel que, igualmente, tem cabido aos meus amigos, tão duradouramente presentes com a sua sólida e estimulante amizade.

À minha família, destacando neste agradecimento o quanto devo aos já ausentes e aos felizmente presentes. Muito particularmente aos meus filhos, Ricardo Manuel Sequeira e Sérgio Miguel Sequeira, pelo seu inquestionável carinho, inquebrantável apoio e permanente acréscimo que me oferecem. Estar-lhes-ei, sempre, grata pela sua presença na minha vida e por eles serem as pessoas que são.

## **Resumo**

A leitura é de inequívoca importância numa cultura da informação. Importa, então, saber o que as Bibliotecas Públicas Municipais portuguesas fazem para a promover no quadro de uma realidade informacional globalizada. A investigação procura inscrever práticas de promoção da leitura na sua diacronia histórica, e tem por finalidade: i- saber o que são e como se como se processam as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas públicas municipais da Área Metropolitana de Lisboa entre 2008-2013; ii- conhecer os seus objectivos e destinatários; iii- discernir os resultados que atingem. Usa metodologia mista, com particular enfoque qualitativo, e entrevistas presenciais semi-estruturadas. Ao optar por uma distinta recolha de dados, selecção de novos tópicos, abordagem do enforme local dado à promoção da leitura, os resultados obtidos permitem concluir que a investigação: i- complementa os resultados de anteriores estudos extensivos quantitativos; ii- acrescenta conhecimento ao fenómeno; iii- afere que as práticas de promoção da leitura da amostra não apresentam um quadro consolidado e que coexistem distintos estágios na concepção, metodologias, operacionalização, mediação e avaliação das práticas; iv- constata que nalgumas práticas ocorrem reflexos tributários do percurso da História da leitura e, também, descontinuidades inovadoras com potencial benefício social para a formação, e o desenvolvimento, dos leitores de uma “cultura da informação”.

**Palavras-chave:** História da leitura, promoção da leitura, públicos da promoção da leitura, cultura de informação, bibliotecas públicas.



## **Abstract**

### **Reading promotion practices in the municipal public libraries on the Lisbon Metropolitan Area (2008-2013)**

Reading is of great importance in a culture of information. Therefore, it is important to know what Portuguese public libraries are doing to promote it in a global informational reality setting. This research aims to set reading promotion practices in their historical diachrony, with the goal of: i- know what are the reading promotion practices in the municipal public libraries, on the Lisbon metropolitan area, and how they were applied between 2008-2013; ii- know their objectives and publics; iii- understand who they target and the results achieved. A mixed methodology was used, with a qualitative focus, and semi-structured in person interviews were carried out. By choosing a specific data collection method, new topic selection and an approach using the local form to promote reading, the results allowed us to conclude that this research: i- complements the previous quantitative studies extensive results; ii- adds knowledge to the topic; iii- demonstrates that the sample's reading promotion practices do not demonstrate a consolidated setting and that several conception stages, methodologies, operationalization, mediation and evaluation of practices coexist; iv- it shows that tributary reflexes of the history of reading occur in some practices as well as innovative discontinuities with potential social benefits for the formation, and development, of "information culture" readers.

**Keywords:** Reading history, reading promotion, reading promotion audiences, information culture, public libraries.

## **Siglas e abreviaturas**

AASL	American Association of School Librarians
ACRL	Association of College & Research Libraries
ALA	American Library Association
AML	Área Metropolitana de Lisboa
APBAD	Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas
APRI	Angel Policy Research Incorporated
APSDI	Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação
BAD	[Associação Portuguesa] de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas
BE	Biblioteca Escolar
BNF	Bibliothèque Nationale de France
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
CEE	Consejo Escolar del Estado
CIES	Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa
CITCEM	Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória
CNC	Centro Nacional de Cultura
DGECCE	Direcção Geral de Educação e Cultura das Comunidades Europeias
DGLAB	Direcção-Geral do Livro, Arquivos e Bibliotecas
EAFIT	Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico
ECIL	European Conference on Information Literacy
EUROSTAT	Gabinete de Estatísticas da União Europeia
FAEBA	Faculdade de Educação do Estado da Bahia
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
FNAT	Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
IGOT	Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPL	Instituto Português do Livro
IPLB	Instituto Português do Livro e das Bibliotecas
IPLL	Instituto Português do Livro e da Leitura

IPPC	Instituto Português do Património Cultural
ISBN	International Standard Book Number
ISCTE	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa
IST	Instituto Superior Técnico
JAS	Junta de Acção Social
JCCP	Junta Central das Casas do Povo
LILAC	Librarians' Information Literacy Annual Conference
ME	Ministério da Educação
MIT	Massachusetts Institute of Technology
NBER	National Bureau of Economic Research
OAC	Observatório das Actividades Culturais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
RBE	Rede de Bibliotecas Escolares
RBFIFCG	Rede de Bibliotecas Fixas e Itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RLP	Rede de Leitura Pública
RNBP	Rede Nacional de Bibliotecas Públicas
SCONUL	Society of College, National and University Libraries
SGB	Subdirecció General de Biblioteques de la Generalitat de Catalunya
SNI	Secretariado Nacional de Informação
SOPCOM	Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação
TEPSIE	Theoretical, Empirical and Policy Foundations for Social Innovation in Europe
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNEAB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, A Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USA	United States of America

## ÍNDICE GERAL

### PRIMEIRO VOLUME

Epígrafe	I
Dedicatória	II
Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Siglas e abreviaturas	VI
Índice geral do primeiro volume	VIII
Índice de gráficos	X
Índice de grelhas e quadros	XII
Índice de imagens	XIII

### INTRODUÇÃO

1	Apresentação e enquadramento da investigação	1
2	Estrutura	5
PARTE I	Desenho e metodologia da investigação	8
1	O estado da arte e o marco teórico sobre o tema da investigação	9
2	Hipótese e problemática da investigação	16
2.1	Objectivos gerais e específicos da investigação	18
2.2	A amostra e o marco cronológico da investigação	19
3	Opções e visões metodológicas subjacentes à investigação	21
3.1	A abordagem metodológica	26
3.2.	O guião da entrevista	32
3.3	O trabalho de campo	33
PARTE II	Enquadramento teórico da investigação	38
Capítulo I	Panorama teórico conceptual da promoção da leitura	39
1	O corpo conceptual em torno da promoção da leitura	39
1.1	Alfabetização e leitura	40
1.2	Promoção da leitura, elevação de níveis de leitura e de competências sociais	53
1.3	Promoção da leitura, animação, animação sociocultural	55
Capítulo II	A leitura e a sua promoção no tempo	65
1	Promoção da leitura, uma realidade histórica recente?	65
1.1	Práticas e usos da leitura: um processo em transformação	68
2	Contextos sociais na historicidade da leitura	71
2.1	Práticas de leitura textual: em voz alta e mental	74
2.2	Cultura da escrita, circulação de informação e esfera pública	78
3	Perfis de leitura e de leitores	82
3.1	A difusão da literatura popular e o acréscimo de pequenos leitores	85
3.2.	Inesperados grandes leitores	90
3.3	Categorizações socioculturais em torno da leitura	91
3.4	Práticas e usos de leitura entre o expectável e o inesperado	100
4	Escolarização e bibliotecas, adjuvantes históricos para a promoção da leitura	106
4.1	Escolarização universal, condição prévia para modernas sociedades leitoras	108
4.2	Bibliotecas públicas e acesso social à leitura	116
4.3	A visão das bibliotecas da rede da Fundação Calouste Gulbenkian	140
5	Promoção da leitura, uma emergência difusa	148
5. 1	Promoção social da leitura e o surgimento do conceito	159
5. 2	Interrogações e problematizações sobre promoção da leitura	166
Capítulo III	Leitura, informação, conhecimento e o actual cenário sociocultural	173
1	Observações sobre transformações do presente	173
1.1	Leitura e bibliotecas no novo contexto societal	177
2	Registos de diversidade discursiva sobre leitura, cultura e conhecimento	185
2.1	Potencialidades e riscos da revolução tecnológica e mutações na leitura	192

PARTE III	Cartografia dos procedimentos investigativos de tratamento, análise e interpretação	206
Capítulo I	Enquadramento da trajectória dos procedimentos de tratamento e análise	207
Capítulo II	Tratamento, análise e interpretação dos dados e informação	217
1	O que é uma prática de promoção da leitura?	217
1.1	Fins e características das práticas de promoção da leitura	223
1.2	Regularidade das práticas de promoção da leitura face a outras actividades	231
1.3	Procedimentos estruturantes conferidos às práticas de promoção da leitura	239
1.4	Responsabilidade pela selecção das práticas propostas de promoção da leitura	263
2	Caracterização das práticas de promoção da leitura	267
2.1.	Práticas de promoção da leitura destacadas e seus objectivos	268
2.2	Metodologias e abordagens mobilizadas nas práticas de promoção da leitura	276
2.3	Enquadramento activo dos públicos das práticas de promoção da leitura	296
2.4.	Popularidade, interesse e promoção de “boas e más leituras”	331
3	Resultados visados com as práticas de promoção da leitura	318
3.1	Competências associadas às práticas de promoção da leitura	324
4	Estratégias de mediação, articulação, continuidade e descentralização	341
4.1	Articulação e continuidade das práticas de promoção da leitura	342
4.2	Descentralização de práticas e espaços de promoção da leitura	346
5	Mediação e ampliação do acesso sociocultural à leitura	355
5.1	A mediação nas práticas de promoção da leitura	358
6	Os públicos das práticas de promoção da leitura	380
6.1	Perfil sociocultural dos públicos das práticas de promoção da leitura	386
6.2	Acesso local a materiais de leitura e apropriação social da biblioteca	405
6.3	Tipologia e características de práticas oferecidas a públicos-alvo	405
7	A avaliação das práticas de promoção da leitura	414
7.1	Instrumentos e fontes de informação utilizados na avaliação	415
7.2	Leituras da amostra à avaliação das práticas	422
7.3	Resultados alcançados pelas práticas de promoção da leitura	428
7.4	Considerações críticas e perspectivas para as práticas de promoção da leitura	439
8	Caracterização do perfil dos entrevistados	460
9	A promoção da leitura em fontes documentais institucionais	466
9.1	Promoção da leitura nos regulamentos das bibliotecas	467
9.2	Promoção da leitura nos planos de actividade e orçamentos dos municípios	497
	Contributos e limitações da investigação	524
	Conclusões e reflexões finais	529
	Bibliografia	543
	Sumário de conteúdos	574
SEGUNDO VOLUME		
	Índice do segundo volume	I
	Índice de gráficos em apêndice	II
	Índice de quadros em apêndice	II
	Índice de imagens em apêndice	V
	Índice de sinopse e resumos de documentos previsionais em apêndice	V
	Índice de gráficos e imagens em anexo	V
PARTE I		
	Apêndice de documentos de suporte à orientação metodológica e preparação do trabalho de campo	1
	Apêndice dos materiais do tratamento e análise de informação e dados	15
	Sinopse e resumos de fontes documentais municipais	146
PARTE II		
	Apêndice de sugestões para futuras investigações	157
	Glossário de termos e expressões relacionados com promoção de leitura	168
PARTE III – Anexo de documentos apensos		
	Índice onomástico dos volumes I e II	223

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Comparação do peso percentual entre as seis categorias	221
Gráfico 2- Percentagem de ocorrências nas subcategorias	221
Gráfico 3- Percentagem de práticas de promoção da leitura em relação à totalidade das actividades realizadas	232
Gráfico 4- Procedimentos estruturantes das práticas de promoção da leitura	240
Gráfico 5- Responsabilidade pela selecção das práticas	263
Gráfico 6- Promoção activa da leitura associada a actividades de animação	268
Gráfico 7- Objectivos visados pelas práticas nas bibliotecas da AML entre 2008-2013	270
Gráfico 8- Tipo de leitura promovida nas práticas das bibliotecas da AML entre 2008-2013	274
Gráfico 9- Recursos metodológicos aplicados às práticas de promoção da leitura entre 2008-2013	277
Gráfico 10- Critérios metodológicos focalizados em escolhas subjectivas e circunstanciais	280
Gráfico 11- Critérios metodológicos focalizados na modelação das práticas	280
Gráfico 12- Critérios metodológicos focalizados nas finalidades das práticas	280
Gráfico 13- Recursos instrumentais privilegiados nas práticas destacadas entre 2008-2013	285
Gráfico 14- Estratégias de abordagem às práticas de promoção da leitura	287
Gráfico 15- Estratégias de enquadramento prévio às práticas de promoção da leitura	287
Gráfico 16- Estratégias de abordagem e enquadramento no decurso das práticas de promoção da leitura	290
Gráfico 17- Tipologias de critérios para seleccionar e priorizar as práticas de promoção da leitura	293
Gráfico 18- Critérios de selecção focalizados no planeamento e programação das práticas	293
Gráfico 19- Critérios de selecção focalizados nos públicos	294
Gráfico 20- Critérios de selecção focalizados no conteúdo das práticas de promoção da leitura	294
Gráfico 21- Tipos de fundamentação da intervenção activa dos públicos	298
Gráfico 22- Conhecimento prévio dos públicos das práticas de promoção da leitura	307
Gráfico 23- Competências associadas às práticas de promoção da leitura	325
Gráfico 24- Nível de complexidade de articulação das práticas entre 2008-2013	342
Gráfico 25- Frequência da itinerância das práticas de promoção da leitura	347
Gráfico 26- Espaços focalizados para as práticas destacadas pela amostra entre 2008-2013	346
Gráfico 27- Frequência de mediação técnica especializada nas práticas de promoção da leitura	359
Gráfico 28- Frequência das actividades complementares às práticas de promoção da leitura	366
Gráfico 29- Frequência da produção de documentos de apoio para as práticas de promoção da leitura	372
Gráfico 30- Frequência da produção de materiais de apoio para as práticas de promoção da leitura	375
Gráfico 31- Frequência da produção de contextos cénicos de apoio para as práticas de promoção da leitura	378
Gráfico 32- Práticas previstas para público-alvo e para público geral/ público-alvo	381
Gráfico 33- Escalões etários dos grupo-alvo das práticas de promoção da leitura entre 2008-2013	382
Gráfico 34- Distribuição das classes socioeconómicas dos públicos-alvo das práticas de promoção da leitura	390
Gráfico 35- Tipologias de práticas de promoção da leitura oferecidas aos públicos-alvo	407
Gráfico 36- Caracterização conferida às práticas de promoção da leitura visando os seus públicos-alvo	408
Gráfico 37- Caracterização conferida às práticas visando oferta adequadas à idade do público-alvo	410
Gráfico 38- Frequência da avaliação global das práticas de promoção da leitura	415
Gráfico 39- Frequência da avaliação sessão a sessão das práticas de promoção da leitura	415
Gráfico 40- Instrumentos e processos usados na avaliação das práticas de promoção da leitura	416

Gráfico 41- Fontes de informação para a avaliação das práticas de promoção da leitura	419
Gráfico 42- Focalização das leituras da amostra na avaliação das práticas de promoção da leitura	422
Gráfico 43- Focalização das leituras de avaliação nos públicos	423
Gráfico 44- Focalização das leituras de avaliação nas práticas de promoção da leitura	426
Gráfico 45- Nível de satisfação da amostra na avaliação das práticas de promoção da leitura	428
Gráfico 46- Valores das variáveis da relevância de factores em termos de resultados	431
Gráfico 47- Fundamentação dos factores mais concretizados nas práticas de promoção da leitura	436
Gráfico 48- Fundamentação dos factores menos concretizados nas práticas de promoção da leitura	438
Gráfico 49- Factores críticos com maior impacto nas práticas de promoção da leitura	440
Gráfico 50- Factores críticos com maior impacto nas práticas relacionados com recursos humanos	441
Gráfico 51- Possíveis soluções – locais, externas e internas – a mobilizar para melhorar as práticas de promoção da leitura	445
Gráfico 52- Soluções a mobilizar a nível supra concelhio para a melhoria das práticas de promoção da leitura	449
Gráfico 53- Função da amostra na orgânica da biblioteca a nível da promoção da leitura	461
Gráfico 54- Tipo de responsabilidade da amostra ao nível das práticas de promoção da leitura	461
Gráfico 55- Funções da amostra em práticas de promoção da leitura	462
Gráfico 56- Duração da permanência da amostra em funções de promoção da leitura	462
Gráfico 57- Habilitações académicas da amostra	463
Gráfico 58- Idades da amostra	464
Gráfico 59- Géneros da amostra	464

## ÍNDICE DE GRELHAS E QUADROS

Grelha 1- Actividades vocacionadas para a promoção da leitura	14
Grelha 2- Formas de incentivo à leitura por parte das bibliotecas	15
Grelha 3- Concelhos da Área Metropolitana de Lisboa: superfície, população, freguesias e sub-região	21
Grelha 4- Número de bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian por quinquénios	140
Quadro 1- Interrogações e relações a desenvolver	30
Quadro 2- Dimensões e tipologias de fontes para recolher indicadores	30
Quadro 3- Questões fonte de indicadores para responder às interrogações da problemática	31
Quadro 4- Dimensões e temas indagados e respectiva identificação nas questões do guião	32
Quadro 4a- Número de bibliotecas da FCG entre 1959-1994 e de leitores e empréstimos em 1959 e 1961	142
Quadro 4b- Profissões dos utilizadores das bibliotecas da Fundação Caloste Gulbenkian em 1963	148
Quadro 5- Categorias e subcategorias, antecedidas da frequência de unidades de contexto nas respostas à Questão 1	220
Quadro 6- Finalidades das práticas de promoção da leitura	224
Quadro 7- Características de práticas de promoção da leitura identificadas nas respostas à Questão 1	225
Quadro 8- Procedimentos de base estratégica	241
Quadro 9- Procedimentos de base conceptual operativa	246
Quadro 10- Classificações categoriais recolhidas na subcategoria procedimentos de base formal	250
Quadro 11- Objectivos das práticas de promoção da leitura destacadas pela amostra	269
Quadro 12- Tipo de leitura promovida nas práticas de promoção da leitura destacadas pela amostra	273
Quadro 13- Recursos metodológicos que enquadram as práticas de promoção da leitura destacadas	277
Quadro 14- Categorização da fundamentação das metodologias utilizadas	279
Quadro 15- Recursos instrumentais privilegiados nas práticas de promoção da leitura destacadas	285
Quadro 16- Valoração da potencial relevância de factores associados às práticas de promoção da leitura	319
Quadro 17- Nível de rticulação das práticas em programas, projectos, acções entre 2008-2013	342
Quadro 18- Espaços focalizados para as práticas de promoção da leitura destacadas	347
Quadro 19- Materiais, documentos e contextos cénicos para apoiar as práticas de promoção da leitura	371
Quadro 20- Perfil etário dos grupos-alvo das práticas de promoção da leitura	382
Quadro 21- Características socioculturais e tipologia de práticas para públicos até aos três anos de idade	389
Quadro 22- Caracterização socioeconómica dos públicos-alvo das práticas de promoção da leitura	323
Quadro 23- Nível educativo do público-alvo das práticas de promoção da leitura	391
Quadro 24- Síntese da leitura da amostra às avaliações das práticas de promoção da leitura	423
Quadro 25- Valoração da relevância de factores envolvidos nas práticas em termos de resultados	430
Quadro 26 - Regulamentos das bibliotecas públicas municipais da AML disponíveis na internet	467
Quadro 27 - Itens e matérias destacados dos regulamentos das bibliotecas da AML	470
Quadro 28- Referências associáveis à promoção da leitura nos regulamentos das bibliotecas	475
Quadro 29- Relatórios anuais dos municípios da AML disponíveis na internet relativos ao período investigado	478
Quadro 30- Tipo de informação sobre as bibliotecas municipais facultada nos relatórios anuais dos municípios	481
Quadro 31- Identificação dos URL municipais consultados	498
Quadro 32- “Check list” de planos e orçamentos municipais disponíveis e indisponíveis online	499
Quadro 33- População e orçamentos municipais da AML, orçamentos das bibliotecas, dos serviços culturais e para práticas de promoção da leitura	503
Quadro 34- Valores totais e “per capita” dos orçamentos municipais, dos serviços de cultura e das bibliotecas.	504
Quadro 35- Financiamento atribuído em 2013 a rubricas das bibliotecas mais constantes nos orçamentos municipais	506



## ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1- Mapa dos concelhos da a Área Metropolitana de Lisboa	20
Imagem 2- Diagrama do modelo de análise	30
Imagem 3- Diagrama do processo estratégico de interação para a mediação e obtenção de objectivos das práticas	31
Imagem 4- Nuvem ATLAS ti, gerada a partir da contagem de palavras dos entrevistados à Questão 1	217
Imagem 5- Mapa da representação conceptual de promoção da leitura.	219
Imagem 6- Rede de relações, gerada no programa ATLAS ti	220
Imagem 7- Excerto do guião para registar as práticas destacadas, objectivos, metodologias e estratégias enquadradoras	367
Imagem 8- Excerto do relatório municipal relativo à biblioteca de Almada	479
Imagem 9- Excerto do relatório municipal relativo à rede de bibliotecas de Lisboa	483
Imagem 10- Excerto do relatório relativo à biblioteca municipal de .Mafra	484
Imagem 11- Excertos da <i>Prestação de contas 2013</i> relativas à e biblioteca de Palmela	486
Imagem 12- Excertos de quadros da <i>Prestação de contas 2013</i> de Palmela sobre actividades de animação infantil/juvenil e número de participantes	486
Imagem 13- Excerto do quadros da <i>Prestação de contas 2013</i> de Palmela sobre actividades de animação nas áreas para crianças, jovens e/adultos e quantitativos globais de participantes	486
Imagem 14- Excertos de quadros da <i>Prestação de contas 2013</i> de Palmela s relativos a actividades de animação juvenil/adultos e número de participantes	487
Imagem 15- Excerto do relatório municipal sobre o número de presenças nas bibliotecas de Vila Franca de Xira	489
Imagem 16- Excerto do relatório municipal sobre o número de presenças nas actividades das biblioteca de Vila Franca de Xira	489
Imagem 17- Mapa do orçamento da despesa de 2013 da Câmara Municipal de Sintra para a biblioteca	500
Imagem 18- Grandes Opções do Plano do ano 2013, Município do Seixal para a biblioteca	501
Imagem 19- Excerto da tabela de selecção para avaliação documental apresentada na Portaria nº 1253/2009	518

## Introdução

### 1 Apresentação e enquadramento da investigação

Toda arte e toda investigação, assim como toda acção e toda escolha, têm em mira um bem qualquer.  
(Aristóteles, in *Ética a Nicômaco*, Livro I, 1)

Procurar conhecer e compreender melhor o que se passa na realidade natural ou social é uma boa razão para empreender uma investigação, acção que consiste em explorar um campo pré- definido a fim de promover o seu conhecimento e estimular pensamento sobre ele. Esta tem por objecto o estudo de actuais práticas<sup>1</sup> de promoção da leitura, ainda que sem deixar de as inscrever na História da Leitura, na missão e acção social das bibliotecas públicas e de posicionar a promoção da leitura no contexto societal do início do século XXI.

Motivou esta escolha a curiosidade e o interesse em minorar o desconhecimento sobre o tema, dada a relativa ausência de estudos sobre promoção da leitura (vd. Silva & Vaz, 2014b). Sustenta-se esta consideração na parca documentação disponível, como confirmado no estado da arte. A situação encontrada – e a relevância social da promoção da leitura, tão associada ao contributo das Bibliotecas Públicas para a sociedade, as comunidades e a vida das pessoas – justificam esta investigação. Dispor de maior informação sobre o assunto será útil para apoiar a reflexão e actuação de decisores, cidadãos e bibliotecários. Saber mais sobre a promoção da leitura nas bibliotecas permitirá, ainda, aferir se ela estará ajustada às transformações sociais e mutações que ocorrem no acesso à leitura e nas suas práticas e usos, fenómenos que precisam de ser considerados na oferta pública de práticas de promoção da leitura.

Esta escolha não é alheia ao interesse pessoal e profissional da investigadora. As bibliotecas públicas foram, por mais de 35 anos, o seu campo de trabalho e, durante este período, constatou não conhecer, para além da biblioteca onde trabalhava, a realidade mais extensiva da promoção da leitura. Tal poderá ter decorrido de insuficiência de estudo sobre a matéria e de limitada circulação de informação – mesmo em encontros profissionais – sobre as práticas de promoção da leitura desenvolvidas nas bibliotecas, dos seus objectivos, enquadramento, operacionalização e avaliação. Existem estudos extensivos, com enforme metodológico quantitativo, sobre leitura e bibliotecas nas áreas da sociologia da leitura, ciências da informação e documentação. O seu objectivo – produzir informação com vasta cobertura de campo sobre grandes amostras com representatividade

---

<sup>1</sup> Escolheu-se o termo “prática” – realização, fazer existir – por, sem perda de rigor conceptual e de conteúdo, ele poder captar a realidade da promoção da leitura face à eventual diversidade subjacente às ofertas, quer estas se apresentem como programas, projectos ou acções. Ele tornou-se também comum na área da história cultural, em particular, na história do livro e da leitura, e é usado por vários autores como, por exemplo, Roger Chartier, Robert Darnton e Dorothea Kraus.

estatística – é necessário para conhecer e avaliar a situação da leitura pública e de utilidade para desenhar estratégias nacionais e regionais. Mas eles não fornecem informação sobre as realidades que enformam a promoção da leitura e de literacias nas bibliotecas (vd. adiante exemplos, Grelhas 1-2), situação que esta investigação pretende minorar. Por via das suas opções metodológicas, condução e desenvolvimento do processo investigativo, ela poderá contribuir para melhorar a situação no panorama do conhecimento sobre promoção da leitura nas bibliotecas públicas portuguesas, começando por o investigar nas da Área Metropolitana de Lisboa (AML), a fim de acrescentar informação à coligida em estudos anteriores. Alguns destes sinalizam as actuais limitações de conhecimento. Em *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*, sobre Portugal afirma-se: “A identificação dos objectivos específicos poderá exigir a mobilização de mais informação, para lá da que se fornece no âmbito do presente estudo” (Neves; Lima & Borges, 2007, 72). Em *Promoção da leitura nas bibliotecas públicas*, reitera-se a constatação de lacunas:

“Apesar de a informação disponível nas fontes consideradas anteriormente ser vasta e relevante [...] não permite uma caracterização de determinados aspectos das bibliotecas públicas municipais, nem das actividades desenvolvidas, em particular as de animação da biblioteca e os projectos de promoção da leitura” (Neves; Lima, 2009, 101).

Para além dos poucos estudos extensivos qualitativos realizados, existem alguns artigos e comunicações sobre práticas específicas de promoção da leitura que indicam, genericamente, os destinatários, número de participantes e tipologia genérica das práticas. Uns e outros são trabalhos úteis mas insuficientes para conhecer o panorama do quadro da promoção da leitura nas bibliotecas públicas municipais, limitação que pode contribuir para relativizar o papel das bibliotecas na paisagem social, apesar de a sua acção prever a promoção da leitura. Este relativo vazio, que importará minorar, poderá decorrer de um histórico de rarefacção de estudo sobre leitura pública e promoção da leitura. E de os estudos publicados, por exemplo, as investigações de Neves e Lima (2009), de Santos (2007), ou a de Ana Benavente (1996), não permitirem aferir cabalmente o que nas bibliotecas públicas se entende por promoção da leitura ou como nelas esta se processa (vd. adiante grelhas 1-2). O que poderá, também, decorrer de inexistência de formação específica sobre esta matéria e de falta de directrizes orientadoras para enquadrar práticas de promoção da leitura, apesar de já em 1985 alguns bibliotecários instarem a BAD a facultar actividades de formação contínua, bem como a desenvolver “a componente de leitura pública nos Cursos de Especialização em Ciências Documentais e de Técnicos Auxiliares de BAD, assim como nos cursos médios que venham a ser criados” (Nunes, Portilheiro & Cabral, 1985, I, 98) e recomendarem a organização de concursos para a realização de material de apoio à animação de bibliotecas, desenvolvimento da leitura e

publicar estudos sobre bibliotecas públicas. Passados mais de 30 anos, não só estas necessidades ainda não foram superadas como não existe suficiente informação sobre o trabalho das bibliotecas na promoção da leitura, pelo que é necessário produzir investigações que facultem informação mais abrangente e focalizada, tanto mais que os estudos espelham uma realidade nacional de fracas competências leitoras.

Uma pesquisa internacional (vd. OCDE, 2000) confirmou os dados do estudo nacional sobre literacia de 1994 (vd. Benavente 2006). Este constatara que: 72,4% da população entre os 16 e os 64 anos estava abaixo do nível três de literacia, nível mínimo de capacitação para usar competências de leitura, escrita, cálculo; apenas 12,7% atingia o nível médio; só 7,9% alcançava o nível quatro, o de superiores competências de literacia. É certo que passaram 20 anos e os níveis de alfabetização, de qualificação académica, e de literacia progrediram entre os mais jovens. Mas partes daquelas pessoas terão, agora, 40 anos<sup>2</sup>, podendo supor-se que bastantes permaneçam com baixos níveis de literacia. Se as jovens gerações estão praticamente libertas do analfabetismo, tal não significa que todos sejam leitores competentes (vd. Palma, [1966?]; Prole, 2005, 2009 e Glossário). Em estudos internacionais de literacia<sup>3</sup> os resultados dos alunos portugueses foram, em média e até há pouco, inferiores aos da OCDE. Apesar do progresso registado, a “tendência para a melhoria desses resultados [do PISA 2012], (vd. Anx. Grf. 1) não nos deve deixar descansados. Aproximarmos [...] da média da OCDE, sendo positivo, não constitui uma tendência irreversível” (Justino, 2014, 10).

O diferencial de competências de leitura tem impactos sociais. O estudo *A dimensão económica da literacia em Portugal* (APRI, 2009)<sup>4</sup> alertava para os baixos níveis nacionais de leitura num contexto em mudança. Este requer continuada actualização informativa, formativa. Castells e Cardoso afirmam que a sociedade, assente num modelo de desenvolvimento informacional – que valoriza menos umas competências cognitivas do que outras, literacia formal e literacias tecnológicas – não é uma sociedade em cisão social: “Todas elas são competências adquiridas e não inatas, como tal não há lugar a uma inevitabilidade de cisão social, antes existe um processo de transição em que os protagonistas são os que dominam essas competências mais facilmente” (2006, 53), mas se estas competências não se desenvolverem e generalizarem podem introduzir discrepâncias entre certificações e efectivos níveis de literacia e limitar o desenvolvimento social. Domínio ou não domínio de leitura textual e outras, acesso social a materiais e suportes de leitura

---

<sup>2</sup> A esperança média de vida em 2021 era de 76,9 anos para a população masculina e 82,8 para a feminina (fonte: Pordata, a 28.05.2021); não obstante melhorias registadas persiste a necessidade de desenvolver em paralelo a qualificação literária destes adultos.

<sup>3</sup> PISA (*Programme for International Student Assessment*) em 2000, 2003, 2006 e seguintes. Vd. <http://iave.pt/np4/12.html>

<sup>4</sup> Estudo da Angel Policy Research Incorporated editado pelo GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

e capacitação para os ler, usar e aplicar reflectem, também, o entendimento social do valor das expressões e manifestações que impliquem o uso deste e de outros códigos de leitura<sup>5</sup> e a valia de instituições educativas e culturais, como escolas, bibliotecas e outras.

Actuais práticas de promoção da leitura disponibilizadas nas bibliotecas públicas enquadram-se no direito à leitura, à cultura, à informação, direitos que surgiram associados a diferentes necessidades e percepções sociais sobre eles. Um marco no seu reconhecimento ocorreu em meados do séc. XVII, com a noção de sociedade ordenada a partir da razão, ideia consolidada pelo movimento iluminista do séc. XVIII. A partir daí as bibliotecas públicas passaram a ser consideradas como instrumentos que contribuíam para a “maioridade dos indivíduos” (Kant, 1853) ao facultarem acesso a materiais de leitura e de estes permitirem às pessoas exercitar e desenvolver hábitos e práticas de leitura, o que as levaria a adquirir maiores competências leitoras e sociais. Na sociedade contemporânea, em processo de mudança estrutural para uma sociedade informacional em rede (Castells, 1999b), hábitos e competências leitoras têm maior reflexo social, cultural e económico. Mas persistem fenómenos de baixa literacia, e aliteracia (Justino, 2014, 2016), o que reitera o interesse de promover a leitura, dado que, no quadro nacional de competências de leitura, a oferta de práticas para a sua promoção tem acrescida importância para os indivíduos e a sociedade. Neste contexto, e face a níveis desconformes entre escolaridade e competências literárias de parte da população, o que pode criar novos processos de marginalização social, a promoção da leitura carece de continuado investimento.

Perante esta situação importava conhecer o trabalho das bibliotecas públicas municipais na promoção da leitura. O potencial do tema inscreve-se, então, num contexto de insuficiente conhecimento sobre ele e esta investigação, parafraseando Aristóteles, tem em mira um bem, assumidamente social: o de contribuir para ampliar conhecimento e difundir informação sobre a realidade da promoção da leitura nas bibliotecas municipais portuguesas, começando por fazê-lo nas 18 bibliotecas do território da Área Metropolitana de Lisboa (AML).

---

<sup>5</sup> Leitura – capacidade básica, ou desenvolvida, de compreensão dos códigos humanos, palavras, símbolos, signos, sons, gestos e sobre eles projectar um entendimento e fazer uso assertivo, com pertinência e objectividade adequadas ao contexto e finalidades visadas. Se ela, com frequência, é associada ao texto escrito, transcende este código, ainda que ele se tenha revelado de enorme importância cultural e social para a humanidade. (vd. p.40 e Glossário).

## 2 Estrutura

A dissertação apresenta-se em dois volumes. O primeiro concerne ao enquadramento teórico, preparativos, desenvolvimento da investigação e conclusões. O segundo contém o glossário, os apêndices produzidos, os anexos apensos à investigação e o índice remissivo onomástico.

O primeiro volume é formado por três partes, antecedidas da respectiva introdução. Nesta, expõe-se o tema objecto de estudo, fundamenta-se o seu interesse e apresenta-se a estrutura da dissertação. Na primeira parte, “Desenho e metodologia da investigação”, dá-se conta do enquadramento teórico e metodológico que lhe foi conferido. Organizou-se esta parte em torno de três secções. Na primeira aborda-se o estado da arte e o marco teórico sobre o tema da investigação. Na segunda apresenta-se: a questão e a hipótese da investigação; os seus objectivos gerais e específicos; identifica-se a amostra e o marco cronológico da investigação. Na terceira faz-se uma síntese sobre as opções e visões metodológicas e a abordagem metodológica decidida para conduzir a investigação, a produção do guião da entrevista e a condução do trabalho de campo.

A segunda parte, designada por “Enquadramento teórico da investigação”, é constituída por três capítulos: I- Panorama teórico conceptual da promoção da leitura; II- Paisagens culturais da leitura no tempo; III- Leitura, informação, conhecimento e actual cenário sociocultural. A opção de incluir estes segundo e terceiro capítulos foi inspirada por Roger Chartier (2012, 12-15), investigador da história do livro e da leitura, e por Olga Pombo (2012), investigadora de filosofias das ciências. Reteve-se de Chartier que ele cruza a sua prática investigativa com contributos de outras ciências sociais, filosofia, literatura e crítica literária, e a recomendação de Olga Pombo sobre não se dever investigar, seja em que domínio for, sem articulação disciplinar, procedimento que permite compreender melhor a complexidade do campo do conhecimento que enquadra uma investigação e obter maiores resultados.

No primeiro capítulo expõe-se o referencial em torno da promoção da leitura<sup>6</sup>, identifica-se o conceito e outros a ela associados e precisa-se o seu conteúdo. O segundo capítulo é dedicado à abordagem histórica da promoção da leitura para permitir a compreensão sociocultural do fenómeno e as actuais configurações que a promoção da leitura pode assumir nas bibliotecas públicas. O terceiro capítulo foca-se no quadro sociocultural e tecnológico em transição para uma sociedade e economia informacional global (Castells & Cardoso, 2006, 8) onde se desenrolam as práticas de promoção da leitura oferecidas pelas bibliotecas.

---

<sup>6</sup> Esta informação encontra-se ampliada no Glossário sobre estes e outros conceitos associados à promoção da leitura.

Os capítulos da segunda parte têm distintas finalidades. O primeiro, balizar o recorte e o conteúdo conceptual atribuído à promoção da leitura para compreender-se melhor o entendimento que dela tem a amostra e aferir se, entre este e o referencial teórico identificado, ocorreriam convergências e/ou divergências conceptuais. O segundo traçar o pano de fundo sociocultural que enquadró o surgimento histórico de actuações sociais que possam prefigurar-se como contributivas para o surgimento de políticas para a promoção da leitura, e a tessitura de ideias estruturantes ocorridas neste percurso até ao seu actual enforme modelador. O terceiro visa fornecer informação e reflexões interdisciplinares caracterizadoras do quadro societal onde ocorrem as práticas de promoção da leitura da amostra. Com a articulação disciplinar histórica e sociológica desenvolvidas no segundo e terceiro capítulos procurou-se: compreender os contextos históricos e sociais em que se desenrolaram distintas práticas e usos da leitura; conhecer as raízes da sua promoção social em bibliotecas públicas; recolher informação passível de poder sinalizar eventuais emergências de anteriores e actuais realidades que possam ter algum eco no discurso projectado pela amostra e eventual reflexo nas práticas de promoção da leitura oferecidas nas suas bibliotecas.

A terceira parte, “Cartografia dos procedimentos investigativos de tratamento, análise e interpretação”, tem dois capítulos. No primeiro faz-se o “Enquadramento explicativo da trajectória dos procedimentos de tratamento e análise”. O segundo, mais extenso, “Tratamento, análise e interpretação dos dados e informação”, debruça-se sobre as práticas destacadas pela amostra e as respostas às questões colocadas para conhecer-se o seu entendimento sobre promoção da leitura e como esta se processa. Estas matérias apresentam-se em oito secções: i- “O que é uma prática de promoção da leitura?”<sup>7</sup>; ii- “Caracterização das práticas de promoção da leitura” nas bibliotecas da amostra<sup>8</sup>; iii- “Resultados visados com as práticas de promoção da leitura”; iv- “Estratégias de mediação, articulação, continuidade e descentralização” das práticas; v- “Mediação e ampliação do acesso sociocultural à leitura”; vi- “Os públicos das práticas de promoção da leitura”<sup>9</sup>; vii- “A avaliação das práticas”<sup>10</sup>, secção que comporta considerações críticas e perspectivas da amostra sobre as práticas<sup>11</sup>; viii- “Caracterização do perfil dos entrevistados”<sup>12</sup>. Dá-se depois, numa secção

---

<sup>7</sup> Expõe-se em 21 subsecções, onde se enquadram as suas finalidades, características, critérios enquadadores, procedimentos, responsabilidade pelas escolhas.

<sup>8</sup> Em 35 subsecções, onde se identificam as PPL (prática de promoção da leitura) seleccionadas pela amostra, os seus objectivos, metodologias, abordagens e estratégias usadas, recursos convocados, espaços das PPL, papel atribuído aos públicos, envolvimento que lhes é dispensado, mediação conferida às PPL, competências de leitura estas visam promover, factores mais valorizados pela amostra em termos do seu potencial resultado.

<sup>9</sup> Em 11 subsecções, identifica-se o seu perfil etário, sociocultural, e participação em tipos de actividades; e, tipologias de PPL para públicos-alvo

<sup>10</sup> “A avaliação das práticas de promoção da leitura” em 7 subsecções, envolvendo os procedimentos, instrumentos, fontes de informação usadas, resultados alcançados nas PPL, entre eles os melhores e menos concretizados.

<sup>11</sup> “Considerações críticas e perspectivas sobre as práticas de promoção da leitura” em 3 subsecções, informação sobre o que a amostra considera serem factores críticos às PPL, perspectivas sobre o que as pode melhorar localmente e prospectivas para a sua consolidação a nível mais amplo.

suplementar, informação sobre a pesquisa complementar que nos foi sugerida realizar sobre os regulamentos das bibliotecas, planos de actividades e documentos previsionais municipais disponíveis online para ampliar a exploração do tema em fontes documentais e procurar encontrar e recolher informação sobre as práticas de promoção da leitura das bibliotecas da AML

No desdobramento destas nove secções em níveis de subsecções expõe-se o processo de tratamento e análise a que foi submetida a informação recolhida nas entrevistas presenciais realizadas nas 18 bibliotecas, a triangulação dos dados e informação apurada e a interpretação e inferências sobre os resultados. As três partes do primeiro volume são pontuadas por notas que servem diversos propósitos: “fazer indicações bibliográficas e explicar, esclarecer ou ampliar o que vem no texto [...] [ser um] complemento que contém algo de importância, mas que, não necessariamente, deveria integrar o corpo do texto” (Richardson, 1985, 262-263).

O primeiro volume termina com as conclusões da investigação, enquadrando nesta: uma síntese crítica reflexiva; a teoria produzida; os contributos do estudo para facultar novas ferramentas de análise e a ampliação do conhecimento sobre o tema; potenciais perspectivas que emergiram no processo investigativo para eventual desenvolvimento de outros estudos que possam vir a melhorar a compreensão da promoção da leitura e ampliar o conhecimento do fenómeno. O volume encerra-se com o índice de assuntos.

O segundo volume é formado por três partes. A Parte I contém documentos relacionados com o suporte metodológico da investigação e preparação do trabalho de campo, guião, modelos de folha para transcrição de gravações sonoras e agradecimentos dirigidos às administrações municipais e aos entrevistados. Apresenta também materiais produzidos no desenvolvimento da investigação para o tratamento e análise de informação e dados, check lists, registos da análise de conteúdo, quadros de unidades de registo e de contexto<sup>13</sup> discursivo, gráficos e quadros produzidos cuja extensão dificultava a sua inclusão no corpo da dissertação. A Parte II apresenta as “Sugestões para futuras investigações e o “Glossário”, documentos expressamente produzidos. A Parte III, “Anexos”, é constituída por materiais de diversas fontes apensos à investigação.

---

<sup>12</sup> “Caracterização do perfil dos entrevistados”, numa secção única, faz-se uma súmula da função desempenhada na biblioteca; nível de responsabilidade na orgânica municipal; responsabilidades a nível das PPL; duração da permanência nesse desempenho; habilitações académicas; formação específica para concepção e/ou desempenhos em PPL; experiências consideradas relevantes no âmbito das PPL; idades e géneros dos entrevistados.

<sup>13</sup> Unidade de contexto corresponde a segmentos de mensagem com maior dimensão do que a de unidade de registo – unidade base de significação a codificar, uma palavra ou frase, para categorizar e obter contagem frequencial – e serve, a compreensão e codificação da unidade de registo (vd. Bardin, 2008, 130-133).



## **PARTE I – Desenho e metodologia da investigação**

## 1. O estado da arte e o marco teórico sobre o tema da investigação

A mercê que de vós quero he que cuideis bem nisto, e saibais dos físicos cada dia o que sabem delia, e torneis a ver os capitules [...]. E isto he bom, porque o que oje nam sabemos, amanhã saberemos. (Garcia da Orta<sup>14</sup>, 1891)

Iniciou-se processo de levantamento do estado da arte no final de 2012. Ele foi mais desenvolvido em 2013 mas não se excluiu a consulta pontual de estudos posteriores identificados e de nova bibliografia relacionada com o tema. Começou-se por pesquisar informação para clarificar os conceitos de leitura<sup>15</sup>, literacia (vd. Glossário) e alfabetização<sup>16</sup> (Pike, 1994; ALA, 2000; Nascimento, 2006; Azevedo & Sardinha, 2009; Silva & Vaz, 2014). Aferiu-se existir no uso destes conceitos algumas situações de imprecisão, ambiguidade, metonímia, indiferenciação semântica e sentido diverso em diferentes línguas. Surgiram expressivas focalizações reflexivas sobre literacia da informação, cultura da informação (Baltz, 1998; Juanals, 2003; Le Deuff, 2009; Chante, 2010; Delamotte & Cordier, 2014), leitura e paradigmas educativos (Jones, 2003; Magalhães, 2014; Justino, 2014, 2016; Veiga, 2016). Destacou-se a centralidade dada nos últimos 20 anos ao conceito “literacia da informação”, com particular enfoque na aquisição e uso de competências<sup>17</sup> tecnológicas. Alguns autores, valorizando literacia cultural, científica e tecnológica, usam o conceito “cultura da informação”, que considera a tecnologia digital e o “mix” de conhecimentos como algo indispensável aos actuais desafios educativos, informativos e societais, e o interesse de abordagens transdisciplinares sobre a cultura da informação, paradigmas educativos e a valia de múltiplas literacias (Juanals, 2003; Le Deuff, 2009; Cordier, 2012; Furtado, 2012; Delamotte & Cordier, 2014).

Sobre promoção da leitura nas bibliotecas municipais existe escassez de informação. Sustenta-se esta consideração na revisão da literatura, desenvolvida a partir de pesquisas e consultas em documentos impressos, e digitais na: B-On; RCAAP; Google Académico; SCIELO; repositórios das universidades portuguesas com cursos de ciências da informação e documentação; actas dos Congressos da BAD no período a investigar (vd. Ap. Img.1) e gestão de alertas na Internet.

<sup>14</sup> Excerto de diálogo entre Ruano e Orta, *Colóquios dos simples e drogas [e coisas medicinais] da Índia*, ilustrativo do continuado processo de ampliação de conhecimento, o que é expectável que também ocorra na promoção da leitura.

<sup>15</sup> “Is an interactive process in which readers use information from the printed text [e, diríamos, acrescido com outros formatos e expressões de comunicação] along with what is in their heads to construct meaning in a given situational context [leitura e escrita] are related, and certain types of reading activities promote growth in write and vice versa” (Pike, 1999, 22-43).

<sup>16</sup> Alfabetização decorre das aquisições elementares da frequência escolaridade básica formal. A UNESCO considera “pessoa letrada” (functionally literate) “a person is who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning in is group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community’s development” (1986, [s.p.]).

<sup>17</sup> O termo “competências” generalizou-se a partir da difusão na literatura profissional anglo-saxónica da palavra “skills”, habilidades. Durante algum tempo “habilidades de informação” foi tão ou mais usada pelos profissionais de bibliotecas do que competências, até que este termo se consolidou no vocabulário das bibliotecas. De acordo com Aristóteles: “existe uma faculdade que se chama habilidade, e tal é a sua natureza que tem o poder de fazer as coisas que conduzem ao fim proposto e a alcançá-lo. Ora, se o fim é nobre, a habilidade é digna de louvor, mas se o fim for mau, a habilidade será simples astúcia” (1991, V. I, 12).

Observou-se que idêntica lacuna ocorre no enquadramento legal (Nunes, 1996; Santos & Bicas, 1999) e em normativos orientadores<sup>18</sup>. Directrizes da IFLA são relevantes (Lau, 2007; Yarrow, Clubb & Lynn-Draper, 2009; Koontz & Gubbin, 2010) mas não se centram em promoção da leitura. Relatórios da DGLAB (2012)<sup>19</sup> facultam informação numérica, registos seriais quantitativos, designação de práticas por tipologias genéricas mas, à semelhança de outros textos – (Nunes, 1996; Teixeira, 1999; Gomes, 2006; Loureiro, 2008; Costa, 2007) – e de estudos sobre leitura e literacia – (Benavente et al.<sup>20</sup>, 1996; Gomes M. et al., 2000; Lages, Liz, António & Correia, 2007; Lopes (org.) 2007; Santos, 2007; Neves & Lima, 2008b; Neves, 2009, 2015; Costa, 2011; Costa J., 2011; Lopes, P. C. 2011; CIES, 2012; Lopes, 2015 – não fornecem mais esclarecimento nem enquadram processos de concepção, operacionalização e avaliação das práticas disponibilizadas.

Para procurar ultrapassar esta lacuna pesquisou-se, também, nas referências bibliográficas de livros e artigos científicos consultados. Não se encontraram menções de estudos extensivos de enfoque qualitativo sobre promoção da leitura nas bibliotecas municipais portuguesas<sup>21</sup>. Para a conceber e operacionalizar existe uma obra já clássica, *A orientação à leitura* (Palma, [1966?])<sup>22</sup> e trabalhos genéricos centrados na promoção de leitura textual (Costa, 2007; Prole, 2009; Taquelim, s.d) e da literacia (Azevedo & Sardinha, 2009), destacando-se a obra de Pike (1994) com focalização teórica e prática sobre promoção da literacia.

São mais significativas na literatura continuadas reflexões teóricas e estudos sobre o papel educativo e cívico da leitura (Kant, 1853; Freire, 1989), o acesso à cultura, à informação e promoção social da leitura (Betancur, 2002; Rebelo, 2002; Delgado-Martins, Ramalho & Costa (org.), 2007; Braga & Lopes, 2009; Cabral, 2013). E existe elevada produção sobre literacia da informação e alguma dela tornou-se referencial teórico<sup>23</sup> (ALA, 1989, 2000; Johnston & Webber, 2005; Markless & Streatfield [2007]; UNESCO, 2007; Prensky, 2009; SCONUL, 2011;

---

<sup>18</sup> Nas 170 bibliotecas, inquiridas por Neves e Lima (2009), quando indagadas sobre a existência de documento escrito orientador, apenas 7 (4,1%) afirmaram ter um programa específico de promoção da leitura. Delas, 112 (65,9%) disseram que não o ter e 8 (4,7%) não sabiam ou não responderam. Confirmámos que as restantes 43 (25,29%) apontaram como documento orientador: Agenda; Cartaz; Plano de Actividades, Panfletos, Regulamento Interno, e outros documentos não identificados. Nas conclusões do seu estudo os autores referem, expressamente, a falta de modelos orientadores.

<sup>19</sup> Veja-se em <http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/ServProf/Estatistica/Paginas/default.aspx>, acessado em Mai, 20, 2012.

<sup>20</sup> Veja-se a reflexão crítica sobre este estudo em *O estudo nacional de literacia: do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca*, de Maria da Graça Pinto (1996).

<sup>21</sup> Catarina Fernandes, da Biblioteca da Universidade de Évora, apoiou-nos ao desenvolver, em 2013, uma pesquisa paralela, cujos resultados corroboraram a nossa constatação.

<sup>22</sup> “A iniciação e a orientação na leitura confunde-se assim com a formação da pessoa ou da personalidade e aparece, primeiro, como uma pedagogia, depois como uma didáctica” (Palma, [1966?], 60). Data estimada, cf. regras de catalogação

<sup>23</sup> Ainda que sobre ela Le Deuff se interroge: “est-elle une nouvelle vision quelque peu améliorée de notre compréhension habituelle de la littéracie? Ou est-ce en train de devenir une transformation d'un principe d'éducation à la lumière de l'évolution des réflexions dans la théorie de l'apprentissage? S'agit-il d'un concept ou d'un processus? Est-ce l'intégration d'habiletés essentielles dont le nom a simplement changé au cours des décennies? Ou bien est-ce une nouvelle littéracie qui a été formée à partir des littératies existantes en complément des technologies émergentes pour lesquels les étudiants de l'âge de l'information doivent être qualifiés” (2010, 185-186).

The BIG 6, 2014; Manifesto E-Skills, 2015). E, também, trabalhos sobre o papel educativo das bibliotecas com distinto enfoque no acesso, difusão e promoção social da leitura, literacias e estímulo à construção de atitudes positivas e o interesse pela leitura poder levar ao acréscimo de competências leitoras e enquadrar a complexa multidimensionalidade de motivações para a leitura independentemente de distintas linguagens, suportes, práticas e usos (Calixto, 2003; Nunes, 2007; Ávila, 2008; Butlen, 2008; Mendinhos, 2009; Costa, 2011; Mesquita, 2012; Cabral, 2013; Lopes, 2015), e sobre literacia emergente (Gomes & Santos, 2005) e aprendizagem ao longo da vida (Thorhauge, 2005; Cruz, 2011). E, ainda, sobre o papel cívico, social e cultural de bibliotecas e outras instituições educativas – (Hooper-Greenhill, 1999; Usherwood, 1999; Silva, 2003; Barroco, 2004; Costa, 2010; Silva, 2013; Chabault, 2014) e sobre diversas problemáticas associadas ao acesso e promoção da leitura e da literacia (Cabral, 1996; Ferreira, 2004; Prole, 2005; Butlen, 2008; Darnton, 2008; APRI, 2009; Costa, 2011; Lai, 2011; Balça & Souza, 2012;) e, nalguns casos, sobre múltiplas literacias (Silva & Filipe, 2010; Silva, 2011)<sup>24</sup>.

Consultou-se literatura sobre práticas de animação sociocultural (Ander-Egg, 2000; Trilla, 2004). Alguma, de forma genérica, refere a leitura, porventura pela influência que a visão de promoção sociocultural ganhou no espaço das bibliotecas públicas (Atienza, 2012) como recurso para diminuir desigualdades sociais e por algumas bibliotecas terem-se assumido como centro disseminador de acesso a materiais de leitura, a informação e formação (Suaidin, 1995). Como esta base teórica terá enquadrado, de forma fundamentada ou intuída, algumas práticas, este assunto poderia contribuir para compreender melhor as práticas da amostra, caso elas expressassem facetas de enformes da animação cultural, democratização cultural, promoção sociocultural (Reynolds, 1984; Chacón, 2010; Batista, 2014). E, também, para compreender eventuais perspectivas que surgissem sobre o contributo das práticas da amostra para a democratização de acesso à leitura ou para a emancipação pessoal e social, facetas que aparecem no âmbito da mediação cultural (Hooper-Greenhill, 1999; Silva, 2001; Quintela, 2011), ainda que possa verificar-se alguma indefinição entre promoção de leitura e da literacia (Azevedo & Sardinha, 2009; Sucena & Castro, 2010), e entre promoção da leitura, promoção do livro e/ou a das próprias bibliotecas. Estas matérias em alguns autores e práticas podem, como Prole alerta (2009), surgir confundidas mas Neves e Lima (2009) distinguem actividades de animação e de promoção da leitura. Ainda que restringindo esta à leitura textual, e a associem à promoção do acervo da biblioteca, consideram que promoção da leitura “designará as

---

<sup>24</sup> As perspectivas destes e outros autores sobre o papel das bibliotecas, a promoção da leitura e literacias, e outras matérias, serão abordadas ao longo da dissertação. Esta opção, em vez da de fazer sínteses prévias, porventura algo abstractas e desligadas da realidade a investigar, permite fazer a sua apresentação de forma articulada e contextualizada e aferir melhor o interesse das reflexões e conclusões destes autores com o que concerne a esta investigação.

actividades mais especificamente direccionadas para a dinamização do acervo documental e a leitura do ponto de vista das competências e, ou, das práticas. [...]cujo fulcro é a leitura, seja ela de livros, de jornais, de suportes multimédia, etc.” (idem, 33).

A promoção social da leitura, universo mais vasto que o das bibliotecas públicas, justificou o interesse de enquadrar outras áreas do conhecimento social, como estudos e reflexões sociológicas que abordam o fenómeno da leitura e emolduram possibilidades da sua promoção social e facultam abrangência interdisciplinar. Considerando a promoção da leitura como fenómeno sociocultural importava, então, consultar literatura sobre a sociedade da Era da Informação e as suas produções tributárias da indústria cultural (Adorno,2001). Alguns autores consideram que parte dos produtos desta promoverão o efémero (Martel<sup>25</sup>, 2010), desvalorizarão a aprendizagem, conhecimento de referências culturais e reduzirão a cidadania<sup>26</sup> (Lipovetsky, 2012; Melman, 2012) e que o contexto sociológico actual pode ser adverso à promoção da cultura, de conhecimento validado e de leitura competente (Marçal & Fiolhais, 2012; Soriano, 2012; Vargas Llosa, 2012; Murad, 2013a; 2013b; Marçal, 2014; Bauman, 2016; Eco, 2016; Pereira, 2016a, 2016b, 2016c; Alter, 2017). Outros pensam não estarem a ser empreendidas abordagens ajustadas a novas realidades tecnológicas, sociais e culturais da leitura (Berzosa, 2000; Harland & Kinder, 2006). Le Deuff (2009) julga necessário “percevoir l’information non pas selon le paradigme informationnel qui consiste à faire de l’information une valeur marchande qui ne cesse de décroître, mais de développer la formation à l’œuvre dans l’information pour aller vers la société des savoirs dont la valeur se maintient” (2009, 408). Esta compreensão pode contribuir para demarcar fronteiras entre sociedade da informação e sociedade do conhecimento, ou como o autor prefere, entre cultura da informação e sociedade da informação: “L’information de la culture de l’information diffère donc de celle de la société de l’information. [...] elle devient surtout ratio, c’est-à-dire calcul. [...] [na sua lógica] tout devient mesurable si bien que la quantité prime sur la qualité” (Le Deuff, 2009, 408).

Novas condições sociais apontam para a necessidade de inovar criticamente a promoção da leitura, o que poderia representar para as bibliotecas públicas municipais uma oportunidade para abertura de campo, diversificação de práticas e para projectarem no espaço público novas configurações de promoção da leitura ajustadas às mutações do novo contexto societal e

---

<sup>25</sup> Martel, em *Mainstream*, estudo extensivo transnacional e intercontinental, demonstra o gosto predominante por uma “cultura do entretenimento, apesar de “la culture historique et patrimoniale, élitiste souvent, anti-mainstream aussi, n’est plus forcément en phase avec le temps de la mondialisation et le temps numérique” (2010, 11).

<sup>26</sup> Uma “sobredeterminação” (Althusser, 1980) que dificultará a construção de memória colectiva sobre património cultural, identidade e participação crítica informada dos indivíduos numa sociedade que alguns consideram transfigurada em “sociedade do espectáculo” (Debord, 1992), “civilização do espectáculo” (Vargas Llosa, 2012), “cultura de entretenimento” (Melman, 2005). A valorização do efémero limitará uma apropriação com significado e poderá levar à “sociedade da decepção” (Lipovetsky, 2012) Nesta, dominada pelo “mainstream” (Martel, 2010), a substituição do real pelo virtual seria a “nouvelle économie psychique”, não estimularia a leitura reflexiva, crítica, e poderia favorecer a indução de um “fascismo voluntário” (Melman, 2005).

tecnológico. Para posicionar o recorte de promoção activa da leitura, um campo recente segundo Yepes (2013), importava procurar conhecer: i- como é que a leitura textual se desenvolveu na História como prática cultural e social; ii- o perfil de práticas e usos da leitura no tempo; iii- a raiz do conceito de promoção da leitura; iv- visões sociais epocais sobre esta.

Consultaram-se estudos sobre a diacronia e sincronia da história da leitura e da sua difusão, acesso, práticas e usos, nomeadamente: Darnton (1992); Chartier (2003); Hébrard e Chartier (2000); Rebelo (2002); Candeias (2004), Vaz (2016); Grafton (2007); Blair (2010); Manguel (2010); Melo (2010, 2011); Leduc (2011); Lisboa e Miranda (2011); Campos (2013); Norte (2014). Sobre cruzamentos mais recentes entre história, sociologia e sociologia da cultura no percurso /mutações socioculturais da leitura pesquisou-se em Williams (1961); Bourdieu (1977); Mónica (1980); Viegas (1986); Ramos (1988); Habermas (1991); Ventura (2002); Candeias (2004); Chartier (2007); Cook-Gumperez (2008); Neves e Lima (2008a); Neves (2015). Sobre leitores e hábitos de leitura consultou-se: Freitas e Santos (1991); Brasão, Domingos e Santos (2004); Silva (2004); Nóvoa (2009); CIES (2010); Silva (2016). Sobre literacias e literacia da informação procurou-se em Araujo, Silva & Silva (2010); Silva e Marcial (2010); Sanches (2013); Magalhães (2014) e para aferir relações com pedagogia e didáctica da leitura recorreu-se a Delamotte e Cordier (2014) que pensam: “pour cerner la complexité d’un rapport à l’information-communication, il convient d’aborder la Culture informationnelle par la distinction entre éducation ‘par’ et ‘à’ l’information pour poser la question de ‘l’intention éducative’ dans la mise en place de cette éducation” (idem, 104).

A consulta de literatura histórica e sociológica permitiu encontrar sinais de que, no tempo, a promoção da leitura terá tido diversas configurações e enfoques. E que a dimensão cultural e social da leitura é um denominador algo comum aos autores que se debruçam sobre a História da leitura e aos que a observam na sociedade contemporânea. Estudos e reflexões que enquadram o fenómeno da leitura, e emolduram possibilidades da sua promoção social, sinalizam mutações ao longo do seu percurso. Elas, hoje, apontarão a necessidade de novas configurações ajustadas a um quadro societal e tecnológico onde novas formas de interacção social e de produção e prestação de serviços conferem acrescida relevância à leitura e a novas competências literácitas, o que leva a que o “questionnement sur la littéracie est aujourd’hui renouvelé [...] l’écriture s’inscrit dans de nouveaux dispositifs socio techniques et de nouveaux modes d’édition sociale et individuelle. Le questionnement est [...] modifié par l’analyse des nouveaux dispositifs d’expression [...] le mobile et les réseaux sociaux” (Delamotte & Cordier, 2014, 100).

Não obstante permanecer na discursividade corrente a apologia da promoção da leitura, das bibliotecas públicas, e do seu expectável valor e papel social numa cultura da informação, a

literatura disponível não permite conhecer e caracterizar suficientemente a realidade do que são e como se processam as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas portuguesas. Na revisão da literatura não se encontrou estudos qualitativos extensivos sobre o tema e que elucidem como, efectivamente, elas promovem a leitura. Estudos quantitativos existentes são contributos relevantes mas insuficientes para conhecer a realidade das práticas de promoção da leitura. Estes, exceptuando algumas abordagens de práticas singulares (Eiras, 2010) afirmam, em regra, o conceito que os seus autores têm de promoção da leitura (vd., por exemplo, Azevedo & Sardinha, 2009), mas não informam o conceito que dela têm os inquiridos nem como, localmente, elas são entendidas, apesar de a visão destes poder condicionar a selecção e enformar as características de operacionalização, análise e resultados das práticas oferecidas para promover a leitura. Estes estudos quantificam ocorrências e tipos de práticas, mas não abordam os processos da sua conceptualização e como elas se processam (vd. exemplos Grelhas 1-2 infra). Nem informam sobre o que são as práticas desenvolvidas nas bibliotecas portuguesas, que referenciais orientadores são usados, o que diferencia as práticas de promoção da leitura de outras actividades, aspecto que, também, não são muito esclarecidos nas “guidelines” da IFLA (vd. Silva & Vaz, 2014a, 109-114).

Tipo	2007		2008	
	Número	Percentagem	Número	Percentagem
Ateliê	137	41,0	105	36,3
Espectáculo	36	10,8	19	6,6
Acção de Formação	33	9,9	16	5,5
Exposição	28	8,4	15	5,2
Comunidade de Leitores	4	1,2	7	2,4
Curso Breve de Literatura	1	0,3	0	0,0
Outros tipos	84	25,1	105	36,3
Não é possível classificar	11	3,3	22	7,6
<i>Total</i>	<i>334</i>	<i>100,0</i>	<i>289</i>	<i>100,0</i>

Grelha 1: Actividades vocacionadas para a promoção da leitura. Fonte: Neves & Lima (2009,95).

	Factor 1	Factor 2
<b>Lúdicas e culturais</b>		
Possibilitar o acesso a vários suportes multimédia (Internet, CD, etc.)	0,791	0,241
Possibilitar o empréstimo domiciliário de livros, CD's, vídeos, etc.	0,786	0,151
Associar a leitura a outras actividades culturais (teatro, conto, etc.)	0,747	0,242
Oferecer um ambiente atractivo	0,740	0,380
Ter uma selecção de livros adequada à idade	0,680	0,429
Satisfazer o interesse e a curiosidade pessoais	0,604	0,577
Promover actividades com escritores	0,525	0,477
<b>Instrumentais (apoio à escola)</b>		
Dar apoio à realização dos trabalhos de casa	0,125	0,906
Oferecer condições para desenvolver projectos escolares	0,438	0,783

Percentagem de variância explicada = 68%.

Grelha 2 - Formas de incentivo à leitura por parte das bibliotecas. Fonte: Santos (2007, 210)

Sobre o tema desta investigação inferiu-se da revisão da literatura que as práticas de promoção da leitura disponibilizadas nas bibliotecas municipais não têm sido investigadas, seja no território da amostra ou noutros, não obstante na discursividade corrente fazer-se a apologia de bibliotecas públicas, da leitura e da sua promoção, ainda que alguns destes discursos possam parecer uma enunciação mântica com similitude à de recitativos ritualizados (vd. Lopes, 2015).

Apesar da lacuna identificada, a revisão da literatura contribuiu para consolidar bases metodológicas. No caso de estudos consultados permitiu observar a aplicação prática de metodologias, processos de condução e desenvolvimento de trabalho investigativo, e: i- forneceu contributos informativos do referencial teórico sobre leitura e sua promoção; ii- facultou clarificação conceptual sobre alfabetização, leitura, literacia e entre actividades de animação, socioculturais, educativas e lúdicas; iii- permitiu identificar significados e projecções sociais sobre a leitura. Estes contributos seriam úteis para enquadrar a compreensão da visão e significados atribuídos pelos entrevistados a práticas de promoção de leitura e para a análise e interpretação do “corpus”. Firmaram, ainda, o horizonte teórico da investigação no quadro do conhecimento sobre a leitura e conduziram a cruzamentos com algum pensamento, apologético (Johnston & Webber, 2005; Koontz & Gubbin, 2010;) ou crítico (Melman, 2012; Lipovetsky, 2012), sobre o contexto societal que, em algumas dimensões, pode promover ou condicionar leitura reflexiva e crítica.

Perante o estado da arte considera-se existir escassez de informação sobre práticas de promoção da leitura. Elas serão, como Certeau afirma sobre a leitura, “uma actividade desconhecida” (1998, 262), apesar de as práticas e usos da leitura cruzarem-se com necessidades e lógicas de saberes tecidas em práticas quotidianas. A situação do conhecimento sobre o tema da investigação apresenta similitudes com a sua observação: “A abundante literatura consagrada à leitura só fornece precisões fragmentárias [...] se referem sobretudo ao ensino da leitura. E se aventuram mais discretamente pelo lado da história e da etnologia” (1998, 265). E diz que em sociologia os estudos de leitura “são geralmente de tipo estatístico, calculam as correlações entre objectos lidos, lugares sociais e lugares de frequência ao invés de analisarem a própria operação de ler, suas modalidades e sua tipologia” (Certeau idem), o que o leva a concluir que “a história das andanças do homem através de seus próprios textos está ainda em boa parte por descobrir” (idem).

Esta lacuna em relação ao quadro societal leitor – que diversos estudos apontam carecer de ser melhorado – (Sim-Sim & Viana, 2007; Silva & Marcial, 2008; European Union, 2009; DGLAB, 2012; INE, [2012?]; Serrão, 2013) – pode reflectir outros hiatos, como o



descontinuado investimento social (Waldstrøm & Svendsen, 2008) na permanente necessidade de leitura e da sua promoção. Estas também precisam de investimento e de estudos sobre a sua monitorização e a aferição dos resultados que ambas aportam às pessoas para o acréscimo individual e social de “capital humano” mais informado (vd. Keeley, 2007).

Sendo a promoção da leitura, literacias e acréscimo de leitores competentes necessidades sociais relevantes, importava conhecer melhor o trabalho das bibliotecas na promoção da leitura. Ele é um duradouro objectivo inscrito nas finalidades da sua missão (UNESCO, 1949, 1972, 1994), e um dos seus expectáveis papéis sociais numa cultura da informação. A literatura disponível não permitiu, todavia, conhecer e caracterizar o que são e como se processa a promoção da leitura nas bibliotecas municipais portuguesas. Ela é uma realidade relativamente desconhecida, não obstante competências de leitura e de literacia assumirem inédita centralidade no quadro de transformação societal que impõe novos desafios e não é isento de incertezas (Castells, 2014; Cordier, 2012; Schmidt & Cohen, 2013; Sucena & Castro, 2010; Braga & Lopes, 2009). Ainda que sobre práticas de promoção da leitura – e outros fenómenos naturais e sociais – o estado do conhecimento esteja marcado pelo signo da incompletude, este desafia a criação de novo conhecimento e alimenta expectativas de continuidade da expansão do horizonte científico, pressupostos que levam a confiar, como Garcia da Orta ([1563]; 1891) aspirava, que novos trabalhos investigativos permitam que possa saber-se amanhã o que hoje se desconhece.

## **2. Hipótese e problemática da investigação**

Importa, efectivamente, termos bem clara a distinção que é necessário fazer entre aquilo que são as respostas ou as soluções que um pensador [ou investigador] com todas as suas limitações pessoais, sociais e históricas, apresenta e aquilo que é o fundamento ou a direcção objectiva do seu interrogar”. (Barata-Moura, 1979, 584--585)

Identificada a lacuna de estudos sobre práticas de promoção da leitura nas bibliotecas municipais partiu-se para a investigação focando-a nos anos de 2008-2013 e colocando como hipótese saber que práticas ofereceram às suas comunidades as bibliotecas municipais da Área Metropolitana de Lisboa (AML) durante este período e como as implementaram.

Considerou-se, ao responder à interrogação “o que são e como se processam as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas públicas da Área Metropolitana de Lisboa?”, que se poderia contribuir para melhorar o estado do conhecimento sobre o assunto e, a partir deste “fio condutor”

(Quivy & Van Campenhoudt, 2008, 88), visar a possibilidade<sup>27</sup> de a investigação ser bem-sucedida nos objectivos descritivos de conhecer o quadro da promoção da leitura nestas bibliotecas, e nos objectivos analíticos de saber como elas se processam.

Construiu-se a problemática<sup>28</sup> da investigação, “a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida” (idem, 2008, 89), sinalizando possíveis questionamentos de identificação e delimitação do problema em torno do estado do conhecimento sobre o assunto. Decidido o tema, a questão a responder, efectuada a revisão da literatura, explicitados os conceitos fundamentais em torno da promoção da leitura, e identificada a realidade onde iria desenvolver-se a investigação, conviria, para consolidar a sua problemática, considerar outras possíveis interrogações que a questão comportasse e estruturá-las de maneira a poder compreender melhor o fenómeno a investigar e escolher a orientação teórica para conduzir a investigação.

Segundo Damásio, “a menos que se trabalhe numa escala suficientemente grande, a maior parte das teorias não passam de hipóteses. [...] Aquilo que pretendemos explicar é demasiado complexo para que o tentemos abordar com uma única hipótese” (2010, 34-35). Apercebemo-nos, e em conformidade com a sua observação, que a resposta à pergunta de partida da investigação implicava diversas interrogações: o que se entendia por promoção da leitura nas bibliotecas da amostra? Que enquadramento conceptual e valores lhe davam significado? Que relação havia entre promoção da leitura e as práticas desenvolvidas? Haverá entre estas uma estrutura básica comum? A existir, qual era? Inexistindo um denominador comum, que instâncias singulares predominavam? Que fundamentos teóricos e operativos enquadravam as práticas destas bibliotecas? Como era feita a articulação destes fundamentos e como é que eles se projectam nas suas práticas? Que objectivos visavam alcançar com elas? Como faziam a sua aferição?

Para responder a estas interrogações, ponderou-se fazer desdobramentos sobre: como eram concebidas as práticas de promoção da leitura; o enquadramento que as envolvia – paradigmático, ideológico, histórico ou outros; os modelos nelas predominantes – actividades de animação de leitura, educativas, culturais, lúdicas, de entretenimento ou outras; quem eram os seus destinatários e como estes eram enquadrados nas práticas; que competências de leitura as práticas procuravam

---

<sup>27</sup> “La possibilité, dit Bergson n’est que le réel avec, en plus, un acte de l’esprit qui en projecte l’image dans le passé une fois qu’il s’est produit”, ajoute Deleuze, dans la mesure où le possible se propose à la “realization” (Tiqqun, 2009, 161). Tiqqun, um epónimo inspirado no termo hebraico “tikkoun olaam” (reparação, restituição), escolhido por um colectivo de autores activistas, filósofos e sociólogos para designar a revista onde publicam os seus textos. O termo também é usado para a identificação comum dos autores.

<sup>28</sup> Segundo Barata-Moura a “problemática da ciência e do saber, em geral, começa desde logo por colocar-se nos termos de um processo de inteligibilidade para o real. É a realidade objectiva que nos seus diferentes aspectos naturais, sociais, de pensamento, etc., se apresenta como problema e como suscitadora de problemas, nomeadamente no que diz respeito à compreensão e domínio do seu devir, da sua multiplicidade, das suas contradições” (1979, 584)

promover; como se processava a avaliação das práticas; aferir a consonância/dissonância entre referenciais teóricos, objectivos e o que resultava das práticas oferecidas; identificar eventuais obstáculos às práticas de promoção da leitura e, a existirem, conhecer as perspectivas da amostra para os superar. Para consolidar a problemática da investigação, considerou-se estabelecer possíveis relações entre as questões, os seus desdobramentos e o contexto local e societal.

Estruturada a abordagem de problemas e questionamentos a responder, a perspectiva teórica a adoptar deveria orientar a investigação para as fontes e os problemas. Considerou-se a possibilidade de, através de uma investigação exploratória, com recurso a entrevistas presenciais, poder conhecer e descrever os contornos da moldura conceptual das práticas existente nas bibliotecas da amostra durante o período referido. Para isso seria preciso ouvirmos o que os promotores das práticas de promoção da leitura das bibliotecas da amostra tinham a dizer sobre elas, mas colocando-nos numa posição de conhecer, não de “julgar”, ainda que, perante as realidades que emergissem no terreno, pudesse ter de vir a desenvolver-se um questionamento reflexivo. Para isso seria útil ter uma perspectiva sobre como a promoção da leitura se inscreve na diacronia histórica das práticas e usos da leitura e na paisagem sociocultural. É nesta que se geram as problemáticas que, hoje, se colocam à promoção social da leitura e às práticas que a apoiam. A informação sobre o panorama histórico e o da sociedade do início do século XXI permitiria melhorar a análise e a compreensão das respostas da amostra sobre as práticas de promoção da leitura oferecidas nas suas bibliotecas.

## **2.1. Objectivos gerais e específicos da investigação**

Não existe vento favorável para o marinheiro que não sabe a onde ir.  
(Sêneca, *Sobre a brevidade da vida*)

Saber o que são e como se processam as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas públicas municipais da Área Metropolitana de Lisboa é o objectivo geral desta investigação. Ela tem como objectivos específicos:

- Conhecer o que a amostra considera ser a promoção da leitura;
- Conhecer o conteúdo que estas bibliotecas conferem ao conceito de promoção da leitura e valores que dão significado aos seus fundamentos teóricos e operativos;
- Identificar, caracterizar e descrever as práticas de promoção da leitura disponibilizadas
- Saber o que inspira as práticas e como elas são conceptualizadas, operacionalizadas e enquadradas;
- Saber que métodos são usados nas práticas e sinalizar os modelos que as enformam;
- Conhecer como é enquadrada a mediação das práticas de promoção da leitura;

- Compreender como é feita a abordagem e desenvolvidas as estratégias de envolvimento dos participantes;
- Indagar que competências de leitura são desenvolvidas nestas práticas;
- Saber como são avaliadas as práticas oferecidas;
- Aferir a relação entre as práticas desenvolvidas e a promoção da leitura, identificando níveis de convergência e divergência entre conceitos teóricos de promoção da leitura, os discursos da amostra e as práticas oferecidas nas suas bibliotecas;
- Identificar o que a amostra considera ser oponentes e/ou adjuvantes às suas práticas;
- Detectar possíveis visões de futuro da amostra para a qualificação e desenvolvimento das suas práticas de promoção da leitura.

Estes objectivos são pertinentes dado: i- a acrescida necessidade de promoção de competências de leitura e de literacias; ii- estas serem áreas onde em estudos nacionais e internacionais Portugal não ocupa um nível satisfatório (Sim-Sim & Viana, 2007; Silva & Marcial, 2008; European Union, 2009; DGLAB, 2012; INE, [2012?]; Serrão, 2013); iii- os estudos disponíveis não permitirem caracterizar as práticas de promoção da leitura. Estas lacunas de conhecimento projectam, também, opacidade sobre a actividade das bibliotecas públicas municipais num domínio onde o seu papel é, social e culturalmente, considerado relevante.

## 2.2. A amostra e o marco cronológico da investigação

J'ai travaillé [...] sans autre objet que de faire ma vision parfaitement acordée avec mes vraies questions, mes vraies forces. (Paul Valéry, *Cahiers 1894-1914*, cf. Peeters, 2016, 11.)

A amostra da investigação é formada pelas 18 bibliotecas dos concelhos da AML (Img.1 infra).

Este universo territorial, restrito em termos nacionais, é expressivo. Comporta um espaço geográfico de 2.962,4 km<sup>2</sup> com 2.821.876 habitantes, cerca de 28% da população portuguesa. Os seus municípios apresentam-se heterogeneamente distribuídos pelos 18 concelhos da AML (vd. Grelha 3 infra) que se localizam em duas unidades territoriais: Grande Lisboa e Península de Setúbal. Apresentam características socioculturais diversas: comunidades urbanas e rurais; realidades cosmopolitas, de periferia e mistas (INE, 2014; Cardoso, 2015). As dissonâncias que, nalguns casos, coexistem dentro de alguns concelhos<sup>29</sup>, poderão constituir factores a considerar na oferta de promoção da leitura disponibilizada nas suas bibliotecas. A amostra é representativa para o objecto

<sup>29</sup> Vd. Vol. II, em materiais anexos, informação sobre a distribuição e qualidade das áreas edificadas na AML que identifica situações de desigualdade habitacional entre e intra concelhos (Img.2); médias de classificação nos exames nacionais do 9º ano e Ensino Secundário na AML; resultados de exames nacionais de Português e Matemática e habilitações académicas da população dos concelhos da AML (Img.3; Grf. 2); desigualdades socioculturais interconcelhias (Img. 4-7; Grf. 3).

da investigação pela dimensão territorial e humana abrangida e por incluir todas as bibliotecas dos 18 concelhos da AML<sup>30</sup>: a Norte, os de Amadora, Cascais, Lisboa, Loures, Mafra, Odivelas, Oeiras, Sintra e Vila Franca de Xira. A Sul, os de: Alcochete; Almada; Barreiro; Moita; Montijo; Palmela; Seixal; Sesimbra e Setúbal.



Imagem 1- Mapa dos concelhos da a Área Metropolitana de Lisboa, constituída por duas unidades territoriais, a Grande Lisboa e Península de Setúbal.

Fonte: [http://www.notapositiva.com/old/pt/trbestbs/geografia/11\\_areas\\_metropolitanas\\_port\\_d.htm](http://www.notapositiva.com/old/pt/trbestbs/geografia/11_areas_metropolitanas_port_d.htm)

Município	Superfície (km <sup>2</sup> )	População (2011)	Densidade populacional (hab/km <sup>2</sup> )	Freguesias	Subregião
<a href="#">Alcochete</a>	132,8	17 565	132	3	<a href="#">Península de Setúbal</a>
<a href="#">Almada</a>	70,2	173 298	2 366	11	<a href="#">Península de Setúbal</a>
<a href="#">Amadora</a>	23,8	175 558	7 232	11	<a href="#">Grande Lisboa</a>
<a href="#">Barreiro</a>	32,0	79 042	2 434	8	<a href="#">Península de Setúbal</a>
<a href="#">Cascais</a>	97,2	205 117	1 937	6	<a href="#">Grande Lisboa</a>
<a href="#">Lisboa</a>	84,6	545 245	5 787	53	<a href="#">Grande Lisboa</a>
<a href="#">Loures</a>	169,0	76 749	1 154	18	<a href="#">Grande Lisboa</a>
<a href="#">Mafra</a>	291,5	70 867	243	17	<a href="#">Grande Lisboa</a>
<a href="#">Moita</a>	54,6	66 311	1 311	6	<a href="#">Península de Setúbal</a>
<a href="#">Montijo</a>	340,5	58 308	122	8	<a href="#">Península de Setúbal</a>
<a href="#">Odivelas</a>	26,6	143 755	5 774	7	<a href="#">Grande Lisboa</a>
<a href="#">Oeiras</a>	45,8	172 063	3 756	10	<a href="#">Grande Lisboa</a>
<a href="#">Palmela</a>	465,9	62 549	135	5	<a href="#">Península de Setúbal</a>
<a href="#">Seixal</a>	95,7	157 981	1 837	6	<a href="#">Península de Setúbal</a>
<a href="#">Sesimbra</a>	195,7	52 371	268	3	<a href="#">Península de Setúbal</a>
<a href="#">Setúbal</a>	193,6	124 459	643	8	<a href="#">Península de Setúbal</a>
<a href="#">Sintra</a>	319,4	377 249	1 396	20	<a href="#">Grande Lisboa</a>
<a href="#">Vila Franca de Xira</a>	323,5	136 510	439	11	<a href="#">Grande Lisboa</a>
<b>Total</b>	<b>2 962,4</b>	<b>2 815 851</b>	<b>952</b>	<b>211</b>	

Grelha 3 - Concelhos da Área Metropolitana de Lisboa: superfície, população, freguesias e sub-região. Fonte: <http://www.aml.pt>

<sup>30</sup> Um entrevistado foi forçado a interromper a entrevista por um acidente com um familiar próximo e não teve oportunidade de reagendar novo encontro. Esta situação inesperada sucedeu já no final da entrevista, pelo que não gerou lacunas informativas relacionadas com questões sobre o entendimento do que é uma prática de promoção da leitura e como são operacionalizadas. A suspensão será sinalizada no ponto em que deixou de contar-se com contributo do entrevistado.

Para acautelar uma recolha de informação que garantisse uma perspectiva sincrónica e assegurar que a amostra já teria disponíveis os dados reunidos sobre as suas práticas de promoção da leitura para os relatórios anuais de 2013, e tido oportunidade de reflectir sobre os resultados, as entrevistas foram iniciadas a 17 de Fevereiro de 2014 e concluídas dois meses depois, a 14 de Abril. O marco cronológico deste estudo exploratório e descritivo cobre o período de 2008 a 2013. Um arco temporal de seis anos permitiria contornar eventuais inconsistências induzidas por: i- ocasionais projectos avulsos e/ou casuísticos; ii- hipotéticos factores decorrentes de alterações recentes nas políticas locais de leitura pública; iii- possíveis mudanças quadrienais de perspectivas e orientação na política municipal para a leitura pública por parte de novas administrações municipais eleitas.

### **3. Opções e visões metodológicas subjacentes à investigação**

Je ne pouvais choisir personne dont les opinions me semblassent devoir être préférées à celles des autres, et je me trouvais comme contraint d'entreprendre moi-même de me conduire. (...) Ce qui fut la cause que je pensai qu'il fallait chercher quelque autre méthode.

(Descartes, *Discours de la méthode*, 1974, 41-43)

Colocada a hipótese, formulado o problema, traçados os objectivos, escolhida a amostra e o período a investigar, era necessário decidir a metodologia a usar. Para isso recorreu-se às obras de Durkheim (1984); Richardson (1985); Graue & Walsh (2003); Charmaz (2006); Quivy & Van Campenhout (2008); Bell (2010); Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2010).

Tipifica-se brevemente, portanto de forma sintética e limitada, os contornos distintivos das duas grandes famílias metodológicas na investigação científica, a quantitativa e qualitativa.

A metodologia quantitativa, inicialmente desenvolvida no campo das ciências exactas e naturais, é tributária do pensamento positivista e assenta em processos dedutivos de raciocínio lógico. Considera possível o conhecimento objectivo e científico da realidade a partir da compreensão/explicação de uma verdade imanente imutável e independente do sujeito que a observa ou nela actua: “le seul exemple de la balance, qui fut le premier instrument de la chimie positive, conduit à penser que l'étude des relations comme pesanteur, chaleur, électricité, entre les corps terrestres, précédait naturellement une investigation concernant leur structure intime, et leurs stables combinaisons” (Alain, 1964, 218). A descrição da natureza seria feita a partir de premissas, princípios reconhecidos como verdadeiros, e a certeza científica alcançável a partir de procedimentos metodológicos regulados e sistematizados de observação, recolha de dados e com a expressão quantitativa apurada no seu tratamento.

August Comte (1798-1897), segundo Alain, pensou no interesse da aplicação desta metodologia a outros campos do conhecimento ao considerar que os estudos sociológicos estavam “assez

préparées pour que l'on fasse rentrer dans l'ordre des sciences naturelles les préceptes de conduite sociale que la sagesse pratique a toujours enseignés, quoi qu'elle les fondât, comme on l'a vu, sur des doctrines tout à fait invérifiables” (1964, 244-245). Apesar da distinta tangibilidade do seu novo campo de aplicação esta metodologia postulava a possibilidade de atingir a verdade explicativa dos fenómenos sociais e traçar leis gerais sobre eles. Estas, desde que não contraditadas pelos dados, eram consideradas válidas para estabelecer conclusões definitivas verdadeiras. “In this sense, a law should always be general” (Lewin, 1951, 242). Novas explicações não refutariam anteriores hipóteses e princípios basilares, ainda que Ernst Cassirer tenha assinalado que o “scientific progress has frequently the form of a change in what is considered to be “real” or “existing” (idem, 189).

Sobre a metodologia quantitativa, Boaventura Sousa Santos, diz: “rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que [...] se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (2008, 63). Considerou-se que esta metodologia seria apropriada para a investigação em ciências sociais, por via do recurso a “sociometric technics, group observations, interview techniques, and others” que facultam “more and more to gather reliable data on the structural properties of groups, on the relations between groups or subgroups, and on the relation between a group and the life of its individual members” (Lewin, 1951, 193).

Estas técnicas assegurariam o rigor do processo de recolha e a quantificação científica das qualidades manifestadas no objecto de investigação. Mas a sua aplicação no campo das ciências humanas e sociais, menos anódino e passível de circunscrever em leis, coloca “the problems of general laws and of individual differences frequently appear to unrelated questions which follow some what opposite lines. Any predictions, however, presupposes a consideration of both types of questions” (1951, 242). Ainda que sobre “ciências duras” Max Weber tenha dito que “aparte de la mecánica pura, ninguna ciencia exacta puede prescindir de las cualidades” (1971, 39), hoje, perante fenómenos físicos de enorme escala cósmica ou microcósmica, na física e mecânica quântica, as quantidades não prefiguram certezas tão evidentes sobre a sua exactidão como no tempo da física clássica, nem os resultados são apresentados dispensando a possibilidade de se constituírem no presente horizonte científico como hipóteses passíveis de confirmação. Sobre o histórico da ciência, Alain já havia sinalizado a dimensão societal que enquadra e baliza as várias ciências:

“L'idée que les sciences les plus avancées, qui sont naturellement les plus abstraites et les plus faciles, ne sont aussi qu'un acheminement aux autres, [...], est mise enfin dans son vrai jour par cette remarque décisive que toutes les sciences sont des faits sociologiques. [...] puisque dans le moindre théorème l'homme y est tout entier et toute la société, et toutes les pressions

du monde. Mais les sciences abstraites, comme ce mot le dit si bien, séparent et isolent leur objet, sans quoi elles se perdraient en cette pensée prématurée que la géométrie est le fruit d'une époque, d'une civilisation, d'un régime de travail, et même d'un climat" (1964, 222).

A metodologia qualitativa, de inspiração construtivista, não considera a realidade como expressão de um imutável e não pretende explicar manifestações de verdades absolutas, pois o construtivismo, segundo Charmaz, é uma “social scientific perspective that addresses how realities are made. This perspective assumes that people, including researchers, construct the realities in which they participate. Constructivist inquiry starts with the experience and asks how members construct it” (Charmaz, 2006, 187). A perspectiva construtivista coloca os fenómenos de forma a ter deles “multiple views of it, and locate it in its web of connections and constraints” (idem) e os investigadores perspectivam que “their interpretation of the studied phenomenon is itself a construction” (idem). No campo social<sup>31</sup>, os métodos qualitativos associam-se à descoberta, descrição e interpretação de fenómenos. A fonte dos dados é o contexto ecológico dos indivíduos, o seu ambiente “natural” em condições espontâneas. E as pesquisas são, geralmente, descritivas, valorizam o sentido, o significado atribuído pela amostra ao fenómeno objecto de pesquisa. O investigador centra-se no processo e os dados carecem da interpretação do investigador recorrendo, em regra, a processos lógicos indutivos.

Abordagens qualitativas admitem que o objecto de estudo e as conclusões aferidas podem ser enformados: pelas condições endógenas/exógenas ao objecto investigado; por construções sociais que possam expressar-se na intangibilidade de valores; por o conhecimento existente reportar-se a um dado horizonte científico e às tecnologias disponíveis para a investigação. Esta é realizada por sujeitos com singularidades próprias, o que pode aportar sentido de relatividade ao conhecimento, em particular nas ciências sociais que têm por objecto indivíduos ou fenómenos associados a seres e sociedades humanas num dado tempo e espaço sociocultural. Este tipo de abordagem assume que “people create social reality(ies) through individual and collective actions. Rather than seeing the world as given, constructionists ask, how is it accomplished?” (Charmaz, 2006, 189).

Para Olga Pombo as ciências humanas distinguem-se das naturais por: desde que se constituíram como ramos científicos, estarem mais clivadas; não lhes ser possível apresentar definições teóricas

---

<sup>31</sup> Kurt Lewin concebeu a “social field”, teoria de campo, “this means that the social happening is viewed as occurring in, and being of, a totality of coexisting social entities, such groups. Subgroups, members, barriers, channels of communication, etc. One of the fundamental characteristics of this field is the relative of the entities, which are part of the field. This relative position represents the structure of the group and its ecological setting. Its express also the basic possibilities of locomotion within the field” (1951, 200). As forças em presença no ambiente do campo social influenciam as dinâmicas e interações das pessoas. Estas, em termos comportamentais e emocionais, podem responder de forma diferente a um mesmo estímulo, por via de interações que se estabelecem entre o campo social e o “campo psicológico”, o “ambiente psicológico” individual que traduz a sua percepção dos estímulos externos.



únicas; a complexidade inerente ao seu objecto de estudo ser incomparável com o de outras ciências; carecer de ser aferido se um princípio geral se aplica a um caso particular, a uma singularidade, e às fases de desenvolvimento que o fenómeno atravessa (Pombo & Ashtoffen, 2012). Consideram as realidades sociais, seja ao nível de estruturas globais ou locais, construídas por pontos de vista e acções no contexto de um dado espaço e tempo, e que elas são investigadas na óptica de como essas construções/desconstruções e novas construções se processam – “no amount of questioning can be a substitute for experiments” (Lewin, 1951, 184). Damásio não reduz as ciências humanas e sociais a dimensões de maior possibilidade indutiva e intuitiva: “Colocar a construção das mentes conscientes na história da biologia e da cultura abre caminho para a reconciliação entre o humanismo tradicional e a ciência moderna” (2010, 48).

A metodologia qualitativa em ciências sociais difere, então, da quantitativa – de base positivista, empenhada em estabelecer generalizações e definição de modelos para a compreensão e explicação de fenómenos naturais e sociais – ao não pretender fornecer uma explicação definitiva e generalizável, antes a compreensão, num dado tempo/contexto, da observação e/ou do ponto de vista dos sujeitos envolvidos na realidade a investigar. Esta pode expressar-se em discursos e/ou práticas: “quando se trata de variáveis qualitativas, a descrição e agregação dos dados podem assumir a forma de uma tipologia” (Quivy & Van Campenhoudt, 2008, 218). Por vezes, o observável e mensurável são palavras, opiniões, o conteúdo/sentido do discurso, o que pode envolver uma medição de intangíveis. A “grounded theory”, teoria fundamentada nos dados, de filiação qualitativa, é um método interactivo usado em investigações qualitativas em que dados, conceitos e significados emergem do processo investigativo:

“What are grounded theory methods? Stated simply, grounded theory methods consist of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data to construct theories 'grounded' in the data themselves. [...] *The Discovery of Grounded Theory* (1967) provided a powerful argument that legitimized qualitative research as a credible methodological approach in its own right rather than simply as a precursor for developing quantitative instruments. [...] [ela] challenged: Beliefs that qualitative methods were impressionistic and unsystematic. Separation of data collection and analysis phases of research. Prevailing views of qualitative research as a precursor to more 'rigorous' quantitative methods. The arbitrary division between theory and research. Assumptions that qualitative research could not generate theory” (Charmaz, 2006, 2-6).

Considerar a realidade social e os fenómenos observados socialmente construídos é o âmbito privilegiado de aplicação da “grounded theory”. A análise e construção da teoria resultarão das

descobertas feitas no terreno, daí a valorização atribuída à produção de memos<sup>32</sup>, revisão da escrita e reflexão, o que lhe confere alguma conexão com a epistemologia construtivista. Enquadra a subjectividade do investigador como parte da investigação – sem o dispensar de rigor perante o objecto observado e da explicitação do processo intuitivo e reflexivo que o conduz à interpretação da significação dos discursos – e pressupõe, como Boaventura Sousa Santos (2008, 82), que o acto de conhecimento<sup>33</sup> e o produto do conhecimento são inseparáveis

Qualquer um dos dois grandes enformes metodológicos, ou métodos e teorias que neles se filiem<sup>34</sup>, podem ser mais adequados ou menos apropriados conforme o objecto e objectivos da investigação, consideração que se aproxima do que Weber (1971) postulara: não existiria argumentação racional que, nas ciências sociais, leve a considerar, aprioristicamente, o poder “legítimo”, o interesse absoluto de um método ao outro, a prescindir da capacidade de discernir racionalidade de determinismo. Podem ocorrer investigações em que seja conveniente recorrer a metodologia mista. Para além da sua finalidade objectiva, a escolha de uma metodologia de investigação pode reflectir opções filosóficas e epistemológicas sobre a realidade e o conhecimento. A produção e o debate intelectual e investigativo sobre os fenómenos não devem, contudo, limitar-se a “discussões metodológicas ou epistemológicas, esquecendo o que deve ser, acima de tudo, produção de novos conhecimentos” (Chartier, 2012, 12). Nem a investigação científica deve, segundo Mattoso, esquecer que o seu objectivo “não é a quantidade, mas a qualidade. Ou seja, além de repertoriar tudo o que se produziu até à data da dissertação, é preciso assimilar o seu conteúdo, e assinalar aquilo que pode servir de apoio para o aprofundamento da questão em causa” (2016 [s.p.]).

Após ter-se ponderado a informação sobre a metodologia mais apropriada a diversos tipos de investigação, e perante a aferição do estado da arte sobre promoção da leitura, considerou-se que a técnica de entrevista permitiria recolher distinta e acrescida informação sobre o tema, e que o tratamento deste “corpus” não dispensaria o recurso a técnicas de metodologia qualitativa, as mais apropriadas a entrevistas. Mas atendendo ao conjunto de questões a colocar, reflectiu-se que seria conveniente não desconsiderar uma metodologia mista, ainda que dando particular valorização ao enforme metodológico qualitativo, decisão que, a seguir, se fundamenta.

---

<sup>32</sup> “Memos provide ways to compare data, to explore ideas about the codes, and to direct further data-gathering. As you work with your data and codes, you become progressively more analytic in how you treat them and thus you raise certain codes to conceptual categories” (Charmaz, 2006, 12).

<sup>33</sup> “A sabedoria deve ser a razão intuitiva combinada com o conhecimento científico” (Aristóteles, 1991, Liv. VI, 7).

<sup>34</sup> A sua filiação remontará à filosofia idealista e materialista, ainda que Valéry observe: “ ‘Existence’ plaît aux philosophes. Ils imaginent que de dire: ‘cette table existe’, c’est dire quelque chose de bien plus que de parler de cette table tout court. Sans doute, qu’elle existe ou non, rien n’est changé dans le fait. Mais ils aiment être les maîtres d’affirmer, s’il le faut, qu’elle est un rêve, en frappant fortement sur elle” (2016, 139).

### 3.1. A abordagem metodológica

Two roads diverged in a wood, and I – I took the one less traveled by,  
And that has made all the difference. (Robert Frost, “The road not taken”)

Ao observar a informação obtida em estudos extensivos sobre bibliotecas públicas, leitura e sua promoção, verifica-se que eles têm por base contagens de ocorrências e frequências. Apesar de esta informação ser importante, ela não permite encontrar padrões explicativos sobre práticas de promoção da leitura que vão além da sua base tipológica e articuladora, o que pode cobrir realidades diferenciadas. Informação baseada em mera análise empírica sobre a diversidade dessas construções, e os dados quantitativos disponíveis, relativos a contagens brutas, não permitem saber o que são as práticas de promoção da leitura produzidas/oferecidas nas bibliotecas, nem conhecer a opção conceptual, conexões articuladoras e operativas para as realizar. Perante o quadro apresentado, esta investigação não podia confrontar-se com anteriores estudos congêneres sobre o tema. Teve-se presente a recomendação de Bell: “A abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter” (2010, 19). Neste estudo exploratório de âmbito regional, ao pretender descrever o fenómeno promoção da leitura a partir do seu contexto, optou-se por não dar continuidade ao quadro teórico e metodológico quantitativo, o usado na generalidade dos estudos extensivos realizados. Decidiu-se usar uma abordagem diversa ao basear a recolha de informação em dados empíricos e recorrer aos contributos de uma metodologia qualitativa, a “grounded theory”.

Para concretizar a investigação, que carecia de elevado investimento em trabalho de campo para conhecer-se melhor a realidade das práticas de promoção da leitura, seria necessário partir para o terreno e obter informação directa das pessoas envolvidas nas ofertas de promoção da leitura. Atendendo a que o âmbito social do tema enquadraria o estudo numa pesquisa qualitativa – o que limita a formulação de hipóteses científicas convencionais – esta metodologia era apropriada para conformar as abordagens e responder à questão a investigar, pois ela serve particularmente a pesquisas que visem descobrir a especificidade e/ou origens e razão de ser dos fenómenos. Ela afigurava-se de interesse para aprofundar o conhecimento sobre o tema, pois iria operar-se com dados qualitativos obtidos no processo de recolha e analisar informação coligida nos discursos da amostra, o que permitia libertar a investigação do enforme quantitativo dos estudos referenciais anteriores<sup>35</sup>. Ao optar-se, preferencialmente, pela metodologia de pesquisa qualitativa não se

---

<sup>35</sup> Caso de estudos com marcado enforme quantitativo, como o de Santos (2007) sobre a leitura em Portugal; os de Neves e outros, (2008b; 2009) sobre promoção de leitura nos países da OCDE e nas bibliotecas portuguesas; o de Cruz (2011) sobre literacia familiar, de Mesquita (2012) sobre bibliotecas públicas e literacia da informação. São excepção a esta abordagem metodológica o estudo de Benavente (1996) sobre a literacia; o de Lopes (2015) sobre literacia mediática, que recorrem a uma prova de

desconsiderou o seu cruzamento com as evidências quantitativas geradas. Há resultados que, a partir de determinada dimensão, assumem carácter qualitativo e expressões qualitativas podem evidenciar-se em dimensões quantitativas: “Dans le domaine de la qualité, l'un n'est pas l'autre, l'un refuse l'autre ; mais aussi l'un a besoin de l'autre. De ce double rapport, [...], le propre du nombre est de se dépasser lui-même” (Alain, 1964, 156). Numa investigação exploratória este cruzamento é pertinente ao observar-se uma relação entre “o qualitativo e o contexto da descoberta e [...] o quantitativo e o contexto da prova” (Lessard-Herbert, Goyette & Boutin, 2010, 96). Perante a rarefacção de estudos transversais sobre promoção da leitura não se faria uma desvalorização radical de qualquer um dos contributos das distintas abordagens metodológicas:

“[...] le progrès des connaissances, quant à l'étendue et à la variété, ne peut porter l'espérance humaine attendu que nous serons toujours infiniment éloignés de savoir tout ce qu'un esprit curieux voudrait saisir; et il serait fou de compter que le miracle d'une découverte intellectuelle pourrait avancer tout d'un coup la solution du problème humain. Par exemple l'explication de quelques miracles suffit pour les éliminer tous; et le bon usage du savoir nous manque plus que le savoir même” (Alain, 1964,233)

A opção mista aportaria relatividade face a engajamento metodológico dicotómico. E podia proporcionar alguma interacção entre distintos tipos de dados, pois “mesmo em exactas medidas quantitativas o que é medido continua a ser uma qualidade” (Richardson, 1985, 38), ainda que qualidades possam ganhar expressividade por via das quantidades que comportem: “ [...] le quelque chose, considéré comme suffisant, c'est la qualité. ‘Une chose est ce qu'elle est, dans sa limite et par sa limite’ ” (Heráclito, cit. in Alain, 1964, 156) [...]“Grandeur, dit Hegel, être variable, mais qui, malgré sa variabilité, demeure toujours le même” (idem). A decisão de enfatizar a metodologia qualitativa não significaria, portanto, contraposição ou despreço pela informação quantitativa que surgisse dos dados. Ambas aportariam informação. Enquanto dados qualitativos expressariam informação identificadora de qualidades, ou características nominais ou ordinais categorizáveis, os dados quantitativos apresentariam informação sobre valores mensuráveis. No seu tratamento emergiriam frequências e expressões quantitativas de categorias, indicadores e variáveis que não deixariam de ser considerados e que forneceriam suporte à análise qualitativa.

Para além dos habituais dados numéricos disponíveis, e não obstante a fragilidade subjectiva que possa apontar-se a indicadores empíricos recolhidos e ao método de análise indutivo – “one should not be blind, however, to the fact that this development offers great opportunities as well as threats”

---

competências de literacia; o de Mendinhos (2009) sobre literacia de informação em escolas, que cruza inquérito por questionário e por entrevista.

(Lewin, 1951, 169) – esperava-se que a abordagem qualitativa descritiva permitisse acrescentar informação aos estudos extensivos anteriores ao tratar, analisar e apresentar amplamente as evidências de registos concretos dos discursos dos técnicos das bibliotecas da amostra sobre as suas práticas de promoção da leitura<sup>36</sup>. A abordagem decidida podia aprofundar o objecto de estudo, enriquecer a mera informação quantitativa existente e permitir vir a desenvolver possíveis comparações com estudos quantitativos. Nas opções metodológicas não se partiu, então, de uma visão dualista entre métodos qualitativos/quantitativos (vd. Ap. Qd.1) ou de que os fenómenos sociais devam ser estudados do exterior e com base em dados estatísticos. Mas se o objecto e a finalidade visada decidem a escolha de uma abordagem metodológica, não será a mera selecção de um método que assegura a fiabilidade e validade dos resultados.

Decidido o método a aplicar, o instrumento usado para recolher informação foi a entrevista presencial semiestruturada e orientada por um guião (vide Ap. Img. 2), assunto que adiante se detalhará. O levantamento de dados e informação sobre as práticas de promoção da leitura, sustentado em bases actanciais e dialógicas, comportava novas possibilidades de resposta e permitiria expressar outra perspectiva epistemológica. Com estas opções esperava-se aclarar o conhecimento do fenómeno acrescentando-lhe pontos de vista, relatos, e detectar possíveis padrões emergentes dos dados e da análise dos discursos. Acresceria à perspectiva metodológica inicial – basear nas entrevistas presenciais da amostra a recolha de informação para concretizar a hipótese da investigação e responder aos seus objectivos – a realização de uma pesquisa a desenvolver sobre fontes documentais disponíveis online. Como se confirmou que as estatísticas e relatórios das bibliotecas não estão presencialmente acessíveis ao público, nem constam nos sites municipais e nos das bibliotecas, iria pesquisar-se nos documentos disponíveis online – regulamentos das bibliotecas, relatórios anuais municipais e documentos previsionais das autarquias da amostra – a possível informação que neles existisse sobre a promoção da leitura e as práticas de promoção da leitura oferecidas nas bibliotecas da AML.

Recorreu-se ainda a estudos no âmbito da História, da Sociologia e da Cultura, pois para analisar e interpretar os dados de uma dada realidade esta não deve ser dissociada dos processos que a geraram e dos que sustentaram a sua evolução, nem dos que enquadram o seu presente. Vitorino Magalhães Godinho, em *Problematizar a sociedade*, considera não haver oposição entre História e Sociologia salvo no caso de se pretender destacar o contraste entre uma e outra. E que embora este seja “superficial, ou melhor só é operatório”, a História sublinharia os processos, as mudanças e a

---

<sup>36</sup> Importará, também, vir a produzir-se estudo sobre os discursos dos participantes nas práticas e realizar investigações sobre outra grande incógnita que se coloca perante as práticas de promoção da leitura: saber o que estas representam de acréscimo para eles.

Sociologia as estruturas, as permanências, e afirma: “A história é intrinsecamente sociológica, a sua trama é tecida pelas estruturas e processos” (Godinho, 2011, 25, 160, cf. Silva, A.S, 2013). Olga Pombo (2012) defende a necessidade de transversalidade entre campos de conhecimento sob risco de este não avançar, e que a interdisciplinaridade permite articular conhecimento e, ainda que a especialidade disciplinar careça de competências específicas, deve fazer-se a ligação entre saberes para produzir conhecimento dentro e entre disciplinas, mesmo entre as de “ciências duras” e “ciências moles”, para poder abarcar melhor a sua complexidade, obter maior compreensão sobre o fenómeno e produzir mais conhecimento. Martin Gilbert (2007) considera que o escritor pode ser o melhor historiador do seu tempo e Chartier afirma:

“A história deve entrar em diálogo com as outras ciências sociais, a filosofia ou a crítica literária [...] estou convencido de que o trabalho dos historiadores pode ajudar a compreender melhor as mudanças do nosso presente, em particular a revolução numérica [digital] cuja especificidade é melhor compreendida quando comparada com outras revoluções da cultura escrita: o aparecimento do códex, a invenção da imprensa, as transformações das práticas de leitura, na Idade Média, no século XVIII ou nas sociedades do século XIX” (2012, 12).

Este processo será conforme com Chatmaz (2006) e com o que Pedro Calafate observa: “não há leituras teoricamente neutras da experiência do mundo e da história” (2016, 8).

### **3.1.1 Construção do modelo de análise**

Aquilo que pretendemos explicar [...] não pode ser justificado por um único mecanismo. Escolhi, por isso mesmo, a expressão “quadro teórico” para me referir ao trabalho desenvolvido.  
(Damásio, 2010, 34-35)

A partir da problemática construiu-se o modelo de análise (Img. 2 infra) articulado em torno: da questão da investigação: o quadro teórico conceptual associado a promoção da leitura; dimensões sociais que enformem práticas históricas de leitura; o seu contexto societal; paradigmas sobre promoção da leitura; realidades processuais, experienciais e consequenciais das práticas de promoção da leitura nas bibliotecas indagadas. Para enquadrar a problemática e construir o modelo de análise que conduzisse a recolha e análise dos dados (cf. Quivy & Van Campenhoudt, 2008, 109) articulou-se o conjunto de interrogações e relações (Qd.1 infra) entre dimensões associadas às práticas de promoção da leitura (PPL), agrupando e sinalizando as questões as fontes de recolha de indicadores (vd, Qd.2 infra).

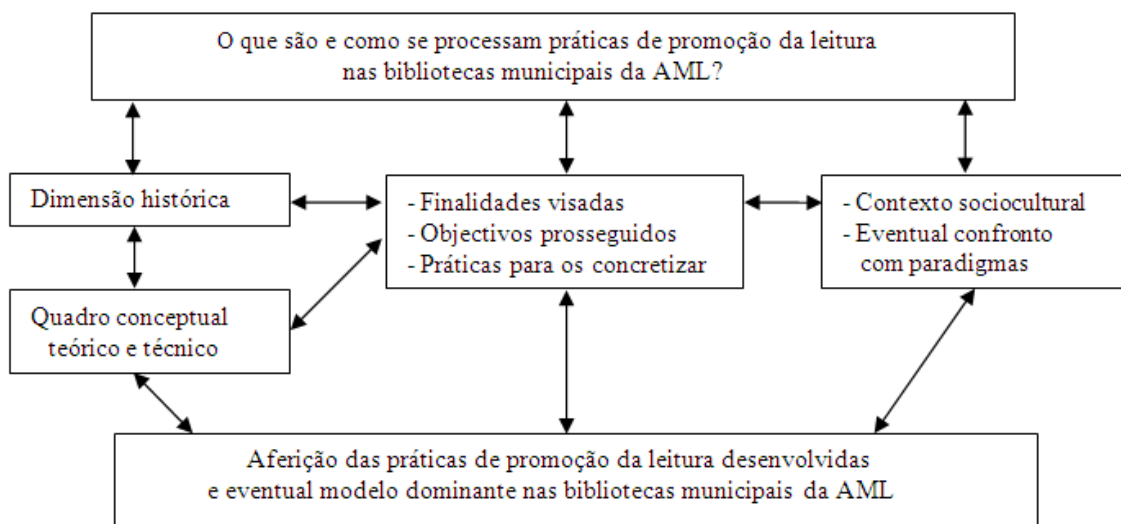


Imagem 2- Diagrama do Modelo de análise. Fonte: Produção própria

INTERROGAÇÕES A RESPONDER	RELAÇÃO A DESENVOLVER
Qual o conceito e modelos referenciais de PPL? Que PPL são oferecidas? Que dimensões emergem dos indicadores? Que participantes são visados nas PPL? Como são enquadrados os participantes? Que necessidades se procuram suprir? Que competências são envolvidas? Que resultados são atingidos? O que são as PPL na AML?	Identificar os referenciais Efectuar o levantamento e análise de PPL Sinalizar dimensões e indicadores Efectuar o levantamento e análise Efectuar o levantamento e análise Efectuar o levantamento e análise Sinalizar as evidências Efectuar o levantamento e análise Aferição entre o paradigmático e o tangível.

Quadro 1 – Interrogações e relações a desenvolver. Fonte: Produção própria

DIMENSÕES	FONTE DE INDICADORES
A – Participativas (os entrevistados)	A1 – Conteúdo informativo das entrevistas
B – Formatos (conteúdos das práticas, documentos e enquadramentos oferecidos)	B1 – Evidências recolhidas
C – Potencial de interação, envolvimento e promoção dos objectivos das práticas	C1 – Triangulação das variáveis e unidades de significação obtidas nas entrevistas com a análise documental e crítica de conteúdo dos documentos e avaliações das BP
D – Audiência de públicos	D1 – Indicadores recolhidos e avaliações coligidas pelas BP
E – Históricas e culturais	E1 – Afiliações, teóricas, conceptuais, ideológicas, usuais

Quadro 2 – Dimensões e tipologias de fontes para recolher indicadores. Fonte: Produção própria

Identificaram-se eventuais questões geradoras de indicadores e foi assegurada a sua presença no guião para, nas entrevistas, procurar obter indicadores geradores de dados a fim de aferir o entendimento existente nas bibliotecas da AML sobre o que nelas é considerado uma prática de promoção da leitura, as características que estas apresentam e o que visam atingir. Para além de “indicadores e categorias naturais” associados à construção das questões e a conceitos, não se pretendeu ter indicadores ou categorias pré-determinadas, antes desenvolver

a sua construção com base na investigação e ancorando-os ao que, no trabalho de campo, pudesse emergir do discurso da amostra (Qd.3).

QUESTÕES-FONTE DE INDICADORES PARA RESPONDER ÀS INTERROGAÇÕES DA PROBLEMÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Conceitos de promoção da leitura</li> <li>▶ Práticas destacadas para a PPL</li> <li>▶ Quadros referenciais inspiradores</li> <li>▶ Conceptualização desenvolvida para PPL (caracterização conferida às práticas desenvolvidas)</li> <li>▶ Métodos usados nas PPL (práticas avulsas ou práticas consolidadas, articuladas e/ou continuadas; público visado; envolvimento dos participantes; práticas enquadradas por mediadores culturais; exploração de actividades complementares; produção de contextos enquadramentos; produção de auxiliares pedagógicos)</li> <li>▶ Potencialidades visadas (desenvolvimento de competências específicas e outras finalidades)</li> <li>▶ Processos de avaliação (resultados alcançados; factores críticos; factores adjuvantes; sugestões para a melhoria das PPL)</li> <li>▶ Caracterização dos entrevistados</li> </ul>

Quadro 3 – Questões fonte de indicadores para responder às interrogações da problemática. Fonte: Produção própria

Para analisar as respostas sobre o eventual enquadramento activo dos públicos na oferta de práticas de promoção da leitura, produziu-se um diagrama (Img. 3 infra) em que pudesse registar-se possíveis conceitos e procedimentos mobilizados nas estratégias de abordagem e mediação desenvolvidas nas práticas de promoção da leitura nas bibliotecas da amostra<sup>37</sup>.

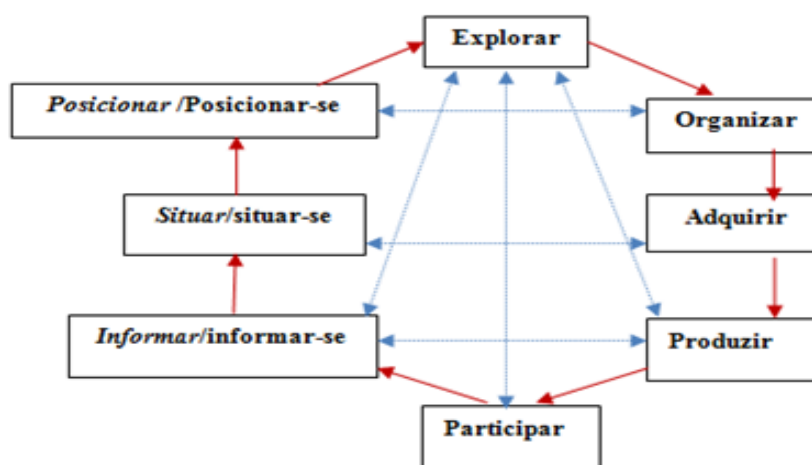


Imagem 3- Diagrama do processo estratégico de interação para a mediação e obtenção de objectivos das práticas. Eixo esquerdo, abordagem e envolvimento dos participantes; eixo direito, enquadramento e desenvolvimento das práticas. Fonte: Produção própria

<sup>37</sup> O diagrama representa articulações possíveis de desenvolver no processo estratégico de interação com os públicos e abordagens mediadas para conduzir, mobilizar e envolver activamente os participantes e alcançar os objectivos das práticas das práticas de promoção da leitura. Sinaliza-se no diagrama “informar/informar-se”: fornecer/obter uma visão da situação e/ou do objecto das práticas; “situat/situat-se”: colocar/colocar-se perante a compreensão do objecto das práticas; “posicionar/posicionar-se”: expressar/tomar uma perspectiva sobre o objecto da prática; “explorar”: descobrir, analisar e estudar o objecto da prática; “organizar”: dispor e ordenar a informação recolhida na exploração; “adquirir”: obter da exploração resultados apropriáveis; “produzir”: criar/expressar informação, e aplicar conhecimentos próprios e adquiridos na prática, podendo gerar-se alterações no posicionamento inicial; “participar”: tomar posição crítica fundamentada sobre a visão, a acção, e os adquiridos da experiência de participação e poder gerar contributos para apoiar/desenvolver o que é objecto da prática.



Esperava-se que este modelo de análise fosse adequado para explorar e retirar maior conhecimento dos dados das práticas de promoção da leitura da amostra. Ele terá interesse para registar informação e para ultrapassar a lacuna de conhecimento, ou meros discursos enunciativos sobre elas, quando efectivas competências de leitura e literacia são uma necessidade social incontornável num tempo de transformação de práticas e usos da leitura. As práticas desenvolvidas para a sua promoção poderão ser um contributo significativo perante a situação da cultura leitora portuguesa (Gomes, Ávila, Sebastião & Costa, 2000; Portugal, 2001; European Union, 2009).

Na aplicação do modelo de análise teve-se presente que a hipótese da investigação fora desenvolvida na perspectiva de conhecer, não de testar as respostas da amostra, ou de as conformar ao modelo. Face a realidades emergentes do terreno, o modelo de análise também não substitui, ou limita, o questionamento reflexivo da investigadora para escrutinar decisões e interpretações, pois “that bring the researcher into the process and allow the reader to assess how and to what extent the researcher's interest's positions and assumptions influenced inquiry”(Charmaz, 2006, 188-189). Este questionamento reflexivo deve transparecer na redacção da investigação e ele serve, também, para informar sobre a condução da investigação, clarificar as opções de análise dos dados e a interpretação desenvolvida.

### **3.2. O guião da entrevista**

Só a mão que apaga pode escrever a coisa certa.  
(Eckhart de Hochheim, 1260-1328)

Para esta investigação sobre o que são e como se operacionalizam práticas de promoção da leitura, desenhou-se o guião da entrevista (Ap. Img. 2) em torno de dimensões que agrupavam enfoques temáticos facetados (Qd. 4 infra), construídos em torno de aspectos moldados em questões nodais e complementares. O guião para a entrevista, semidirectiva e semiestruturada, comportava 38 perguntas abertas, semi-fechadas e fechadas. Estas foram previstas para respostas directas e eventuais casos em que se colocasse a possibilidade de o entrevistado desejar não responder com detalhe à questão, cuja fundamentação lhe era depois pedida. Esta prevenção cautelar foi algo inútil: os inquiridos revelaram grande disponibilidade para responder às questões.

Nas perguntas, como pode constatar-se no guião, (vd. Ap. Img. 2), conferiu-se maior exaustividade às questões que se relacionavam com o conceito existente nas bibliotecas da amostra sobre o que era uma prática de promoção da leitura, como operacionalizavam as práticas e enquadravam os seus públicos, as questões cerne da investigação. Considerou-se colocar outras questões complementares

para compreender melhor estas práticas e obter informação sobre a expressividade de alguns fenómenos que se cruzassem nas questões colocadas e que concorressem para alcançar melhor o objectivo geral e os objectivos específicos da investigação (vd. 2.1 e Qd.4 supra).

Dimensões	Temas	Identificação das questões
Significado de PPL	Conceito de PPL	1
	Regularidade	1.1; 1.1.2
	Procedimentos estruturantes	1.2
	Responsabilidade pela selecção das PPL	1.2.1
	Promoção activa da leitura	1.3
O que são as PPL	Práticas caracterizadoras	2; 2.1
	Objectivos visados	2; 2.1
	Métodos aplicados	2.3; 2.3.1
	Estratégias de abordagem	2.3.2
	Critérios de selecção	2.4
	Identificação de factores potencialmente relevantes	3
Públicos visados	Fundamentação da escolha	3; 3.1
	Caracterização sociocultural	4
	Tipologia de PPL oferecidas	4
	Adequação das PPL aos seus públicos alvo	4.1
	Interacção do público	4.2
	Ponderação interesse/popularidade	4.3
Procedimentos enquadradores, de mediação e difusão face aos objectivos	Conhecimento prévio dos públicos	4.4
	Consolidação das PPL	5
	Mediação	5.1; 5.1.1
	Desenvolvimento de competências leitoras	5.2
	Envolvimento familiar	5.3
	Itinerância das PPL	5.4; 5.4.1
	Actividades complementares	5.5
Avaliação	Produção de materiais e documentação de suporte	5.6; 5.6.1
	Regularidade avaliativa	6
	Instrumentos aplicados	6.1
	Fontes utilizadas	6.2
Resultados alcançados com as PPL	Ilações retiradas da avaliação	6.3; 6.3.1
	Identificação de factores relevantes	7; 7.1
Factores oponentes e adjuvantes	Fundamentação da relevância	7.1.1; 7.1.2
	Factores críticos locais	8
	Factores para melhoria local	8.1
Caracterização da amostra	Prospectivas para melhoria global	8.2
	Perfil dos entrevistados	9
	Função na organização	
	Nível de responsabilidade	
	Desempenho na PL	
	Duração no desempenho	
	Habilitações académicas e formação técnica	
	Experiência relevante em PPL	
Idade		
Sexo		

Quadro 4 – Dimensões e temas indagados e respectiva identificação nas questões do guião. Fonte: Produção própria

As questões semi-fechadas, na forma de escolha múltipla, foram organizadas em listas, categorias, escalas, quantidades e tabelas. Para melhor identificar as respostas alternativas e perguntas filtro, que encaminham para outras devidamente sinalizadas, deu-se no guião destaque cromático à sua numeração e direcção. As questões foram, em regra, construídas de forma aberta, sendo que algumas apresentavam-se relativamente fechadas em grelhas categoriais. Quando tal ocorria, o

guião contemplava a possibilidade do entrevistado indicar outra alternativa de resposta. Em questões apresentadas na forma de simples escala categorial percentual, previu-se espaço para a fundamentação da escolha assinalada. Com as questões colocadas procurou-se, diferentemente de outros estudos, efectuar uma abordagem “bottom-up”. Apesar da expectável base impressiva e empírica das respostas, elas poderiam aclarar realidades e acrescentar conhecimento sobre a promoção da leitura. As oito dimensões do guião (reveja-se Qd. 4), conforme se verificara na revisão da literatura, são campos relativamente desconhecidos.

Produziu-se, ainda, um questionário para, posteriormente, complementar a recolha de informação (Ap. Img. 3). Com ele, esperava-se obter dados que fornecessem elementos suplementares para enquadramento, interpretação, confrontação de informação e aferição dos seus resultados com os da entrevista. A sua triangulação com a informação antes recolhida e tratada, e com a análise documental de evidências – o guião também previa solicitar em todas as entrevistas os documentos produzidos sobre as práticas – permitiria obter maior e mais aprofundado conhecimento sobre as práticas de promoção da leitura nestas bibliotecas.

As respostas a estes questionários foram pouco numerosas: três (vd. nota 381). Dado o seu baixo número, os questionários recepcionados foram insuficientes para efectuar uma aferição representativa a nível das bibliotecas da AML. O mesmo sucedeu com modelos de relatórios e avaliações, e com documentação e material de suporte eventualmente produzido para apoiar a exploração das práticas e que se desejava submeter a um processo de análise documental. Para descrever e analisar estes documentos foi produzida uma ficha que identificava: o tipo de documento; o seu conteúdo; quem o produzira; a quem se destina, qual a sua finalidade; quando e em que circunstâncias o material fora produzido; se era típico ou excepcional dentro dos padrões produzidos – se estava completo, fora alterado ou editado; se era rigoroso e representativo; eventuais distorções que apresentasse (vd. Vol. II, Ap. Img.4). Ainda que o inquérito suplementar e a ficha de análise crítica dos documentos não tenham sido usados, optou-se por os incluir nos apêndices (vd. Vol. II, Img. 3-4), o que lhes poderá dar nova oportunidade de uso caso sejam de interesse para futuras investigações, pois também não existem estudos sobre documentos textuais, digitais e materiais disponibilizados nas bibliotecas para apoiar os públicos das suas práticas de promoção da leitura.

Seleccionada a escolha da amostra, contactada esta, e enquanto decorria o processo para garantir a sua participação – a DGLAB havia produzido uma carta de recomendação para as administrações (Anx. Img.1) autorizarem as entrevistas – desenvolveram-se diligências para validar o guião<sup>38</sup>. Recorreu-se de novo à DGLAB para, depois de lhe serem apresentados os objectivos da

---

<sup>38</sup> José António Calixto acedeu ao convite e disponibilizou-se para apreciar o guião.

investigação e o respectivo guião, solicitar o seu parecer independente para nos sugerirem os participantes a convidar para o painel da amostra piloto, desde que eles não fossem os já abrangidos na amostra da investigação. As indicações da DGLAB foram acolhidas e esses colegas contactados<sup>39</sup>. Procedeu-se depois ao teste do guião em cinco entrevistas exploratórias. A disponibilidade e sugestões destes bibliotecários foram do maior interesse para aperfeiçoar o guião. Este processo revelou-se ser também uma oportunidade de experienciação real para as entrevistas a desenvolver no trabalho de campo. Na sequência destas entrevistas piloto efectuou-se a revisão das questões e dos tópicos do guião. Estes foram pontualmente melhorados e posteriormente aplicados no trabalho de campo.

### 3.3 O trabalho de campo

Quando saíres a caminho da ida para Ítaca,/Faz votos para que seja longo o caminho,/ Cheio de aventuras, cheio de conhecimentos. (Konstantinos Kavafis, in *Os poemas*)

A preparação do trabalho de campo envolveu: i- a concepção do guião, instrumento também, usado para registar os dados; ii- contactos para testar o guião e para assegurar, previamente, através de telefonemas e email, a aquiescência da amostra em participar num inquérito por entrevista gravada, informando que este havia sido o procedimento técnico escolhido para recolher a informação; iii- diligências para obtenção das autorizações das câmaras municipais, um processo que nem sempre se relevou simples e expedito. A obtenção das autorizações institucionais à carta enviada aos executivos municipais a 19 de Dezembro de 2013 (vd. Ap. Img.5), decorreu entre 6 de Janeiro e 17 de Fevereiro de 2014 e, nalguns casos, a recepção de autorizações prolongou-se por dois meses. Esta diligência, que implicou várias insistências, e as seguintes para depois assegurar o agendamento das entrevistas, implicaram mais de uma centena de contactos. Foi registada numa “chec-list” a movimentação de 106 e-mails, a realização de 28 telefonemas e a escrita de 4 novas cartas para obter as respostas por parte dos municípios.

O recurso à técnica de entrevista para recolher dados descritivos nas mensagens verbais das fontes (vd. Guião, in Ap. Img.2) implicaria elevado investimento de tempo e complexidade de trabalho, mas asseguraria melhor focalização nos objectivos da investigação ao recolher informação qualitativa e as perspectivas dos entrevistados. As 18 entrevistas, uma por biblioteca, decorreram entre 13 de Fevereiro e 14 de Abril de 2014. Em cinco bibliotecas ocorreu a inesperada presença de mais de um entrevistado. A opção de os bibliotecários estarem acompanhados por outro técnico –

---

<sup>39</sup> Francisco Lopes, da Biblioteca de Abrantes; Júlia Leite, da Biblioteca de Sobral de Monte Agraço; Goretti Cascalheira, da Biblioteca de Torres Vedras, Paulo Câmara, da Biblioteca de Arruda dos Vinhos; Sérgio Mangas, da Biblioteca de Figueiró dos Vinhos.

em regra os envolvidos na selecção, concepção e/ou operacionalização das práticas de promoção da leitura – foi localmente decidida. Quando foi confrontada com estas situações, a investigadora não levantou objecções, ainda que elas comportassem acrescido trabalho no tratamento da informação gerada não por 18 mas por 23 pessoas, pois as respostas destes cinco inesperados co-respondentes teriam, depois, de ser homogeneizadas a fim de acautelar que estas imprevistas ocorrências –sempre sinalizadas na transcrição e no “corpus” da investigação – não provocassem distorções no tratamento e análise da informação recolhida (vd. mais em Parte III Cap. 1, p. 223).

Começou-se por reiterar o agradecimento à disponibilidade e aquiescência da amostra em colaborar numa entrevista gravada. Foi reafirmada a garantia de anonimato da informação recolhida e indicada a estimativa de tempo previsto para a entrevista, entre 1h15 a 1h30, ainda que este período não fosse imperativo. Ele podia reduzir-se ou ampliar-se, dependendo das respostas mais ou menos extensas que optassem por dar. Foi-lhes dito que não teriam de sentir-se pressionados pelo tempo caso quisessem ponderar e reflectir sobre as questões colocadas e que também podiam sempre rectificar as suas respostas anteriores. Informou-se que algumas questões apresentavam-se na forma de categorias pré-definidas, em quatro escalas categoriais percentuais e que, se estas não fossem adequadas ou suficientes, poderiam indicar as que considerassem apropriadas para enquadrar a situação indagada. E que poderia ser retomada alguma questão, o que a suceder seria, apenas, para assegurar que tínhamos compreendido correctamente o que transmitiam e evitar dúvidas posteriores na fase de tratamento e análise, pois o importante era saber o que eles queriam dizer e que a informação coligida fosse tratada, descrita e interpretada de forma tão exacta e fiável quanto possível – por isso a opção da gravação, para existir um registo rigoroso – e em situações de dúvida procuraria assegurar-se que validavam/invalidavam a leitura da entrevistadora.

A duração média das entrevistas, excepto em dois casos que ocorreram no tempo previsto, foi de 2h20 e geraram cerca de 42h horas de gravações. As entrevistas foram gravadas observando-se as normas e procedimentos éticos. Estes foram, igualmente, respeitados após a transcrição das entrevistas, entre Abril/Agosto de 2014. Excertos discursivos de unidades de registo do “corpus” da investigação foram usados para tratar e decompor os dados em unidades de contexto significativas e classificadas em categorias e subcategorias, mas deu-se particular atenção em excluir do texto, de quadros e de gráficos informação que compromettesse a identificação das bibliotecas e dos entrevistados, bem como outras referências que pudessem atentar contra a confiança que tinham depositado na investigadora.

As entrevistas decorreram num ambiente cordial, com visível empatia e colaboração dos entrevistados. Usaram linguagem coloquial e o seu diálogo foi por vezes “invadido” por um “nós”.

Este, normalmente, reportava-se às suas bibliotecas, equipas, por vezes à comunidade social ou profissional em que se integravam e que, pontualmente, também nos envolvia. Tal decorreu de ter-se conhecimento profissional de quase todos os informantes, o que também justificou, como pode observar-se nas transcrições, casos de mútuo tratamento na segunda pessoa verbal. De contrário podia forçar-se uma artificialidade contraproducente e gerar estranheza na amostra. Manteve-se, por isso, as formas de tratamento usuais, ainda que variáveis perante os cinco casos de dois entrevistados numa mesma biblioteca. A informalidade que caracterizou o ambiente das entrevistas não significou abdicar da objectividade e da neutralidade que, em qualquer investigação, importa assegurar. Manteve-se uma postura neutra mas sem deixar de expressar natural interesse pela oportunidade de ouvir colegas de profissão e, sempre que eles desejaram exemplificar situações e receassem pelo tempo da investigadora, foi-lhes afirmada a nossa disponibilidade e interesse em os ouvir e tiveram liberdade para reconsiderar e contextualizar as respostas.

Desta interacção, e mútua disponibilidade, resultou uma recolha de informação rica, e que será difícil de obter, ou expressar, em estudos quantitativos ou outros que não recorram a técnicas como a entrevista presencial ou a observação. As entrevistas realizadas no trabalho de campo permitiram, como se verá, ampliar o conhecimento sobre as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas públicas municipais da AML. De acordo com os comentários proferidos pela amostra no final, e por vezes no decurso da entrevista, esta também se revelou útil para os entrevistados pois, como nos disseram, ela constituiu-se para eles uma rara oportunidade de reflexão e de introspecção sobre o trabalho que desenvolvem nas suas bibliotecas no âmbito da promoção da leitura.

No final das entrevistas reiterou-se o agradecimento aos entrevistados e reafirmou-se o compromisso de lhes fornecer uma cópia digital da investigação. Foi-lhes posteriormente enviado, e às suas administrações, um agradecimento formal (Ap. Img. 6-7).

## **PARTE II    Enquadramento teórico da investigação**

## Capítulo I- Panorama teórico conceptual da promoção da leitura

### 1 O corpo conceptual em torno da promoção da leitura

Teoria e pesquisa em geral e também neste livro, devem ser consideradas meios para o entendimento de nosso mundo e ser julgadas exclusivamente com base em sua exactidão, rigor e pertinência. (Castells, 1999, [441]).

Para compreender melhor o sentido atribuído pela amostra à promoção da leitura, e analisar os dados recolhidos, procurou-se na literatura os contornos deste conceito e de outros que, directa ou lateralmente, a ela se associam, como sejam os de alfabetização, leitura, literacia, literacia da informação e outras literacias. Esta clarificação explicitaria o quadro conceptual da investigação, ao fixar os conceitos fundamentais, suas relações, e facultaria uma sistematização conceptual ajustada ao objecto da investigação. Nas ocorrências discursivas eles poderiam: facilitar a identificação de sentido(s) corrente(s) atribuídos a promoção da leitura; sinalizar se o entendimento de práticas de promoção da leitura era formulado com base em referenciais teóricos e/ou a partir de percepções subjectivas ou empíricas; aferir níveis de conformidade entre sentidos construídos e conceptualização validada por instituições responsáveis pela produção de directrizes para bibliotecas; encontrar, em torno da noção de promoção da leitura existente entre os respondentes, possíveis perspectivas diferenciadoras ou partilhadas pela totalidade ou parte da amostra.

Na literatura consultada, e no discurso corrente, nem sempre é claro o uso dos conceitos leitura, alfabetização, literacia e literacia da informação. Ocorre: i- sinonímia<sup>40</sup> e indiferenciação; ii- uso de terminologia diversa<sup>41</sup>; iii- sentidos semânticos nem sempre transparentes<sup>42</sup> ou conformes com definições validadas por entidades reconhecidas; iv- diversidade semântica em diversas línguas. Estas situações podem levar a alguma disparidade no seu entendimento e uso, e a clarificação conceptual poderia, também, ser útil para identificar eventuais lacunas ou diversidade de entendimento entre a amostra sobre promoção da leitura. Nesta investigação não se partia de um conceito prévio sobre promoção da leitura, o que, perante a diversidade identificada na literatura, permitiria contornar algum enviesamento que eventuais “sentidos conceptuais locais” pudessem projectar na recolha e análise de resultados das realidades estudadas.

---

<sup>40</sup> Caso do título *La enseñanza de las ciencias: alfabetización científica o ciencia para futuros científicos* (Cordova Franz, 2005).

<sup>41</sup> No Brasil, literacia, é designada por letramento; em Espanha e na América Latina, “alfabetización”; em língua inglesa, “literacy”, conceito que em francês é frequentemente designado por cultura — por exemplo, “culture scientifique” é o equivalente de “scientific literacy”.

<sup>42</sup> Graça Pinto, apontou ao *Estudo Nacional de literacia. Relatório Preliminar* (Benavente, 1995) a necessidade de este apresentar os conceitos de alfabetização e literacia com maior profundidade (Pinto, 1996, 360).



## 1.1 Alfabetização e leitura

“The difference between the *almost right* word and the *right* word is really a large matter —’tis the difference between the lightning-bug and the lightning”. (Mark Twain, Letter to George Bainton<sup>43</sup>)

Alfabetização consiste em aprender a ler e escrever. Se nas sociedades actuais as aquisições elementares para o desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e cálculo decorrem da frequência do primeiro ciclo da escolaridade formal, em tempos recuados esta aprendizagem era informal e podia ser domiciliária. Cook-Gumperez acentua a dimensão social no processo de alfabetização – capacidade de descodificar, interpretar e produzir textos em linguagem<sup>44</sup> escrita. Afirma que ele é socialmente construído, pois implica habilidades técnicas que envolvem a interiorização de prescrições sobre uso do conhecimento, aquisição de estratégias discursivas aprovadas e comportará uma ideologia de base histórica e cultural na validação que um determinado contexto social faz ao conjunto de práticas comunicativas correntes (2008, 13).

A alfabetização contrapõe-se analfabetismo, “falta de instrução básica num país, referida [...] pelo número de cidadãos desse país que não sabem ler nem escrever [...] a falta de saber, de cultura; instrução muito deficiente” (Dicionário da Academia das Ciências, 2001, I, 229). Este permaneceu elevado em diversas sociedades enquanto a alfabetização não se generalizou como desígnio político e social. Nos primórdios da economia industrial, parte da sociedade já considerava que incapacidades de leitura e escrita limitavam o desenvolvimento dos países, oportunidades sociais de integração e ampliavam a marginalização e exclusão social. A importância da alfabetização tornou-se mais evidente quando, como hoje, ela é uma necessidade transversal a todos os domínios da vida, incluindo nos da cidadania e do lazer.

Designa-se por leitura a capacidade básica, ou desenvolvida, de compreensão dos códigos humanos – palavras, símbolos, signos – e de sobre eles projectar entendimento e fazer uso assertivo e adequado da leitura nos contextos e finalidades visadas. Ela envolve processos cognitivos para compreender e atribuir significado ao que é percebido, o que depende das características do objecto de leitura, do leitor, do quadro histórico e social em que este se insere, da capacidade de o leitor encontrar e conferir à leitura pluralidade de significações: “ler é peregrinar por um sistema imposto, o do texto [...] toda a leitura modifica o seu objecto” (Certeau, 1998, 264). Nesta capacidade – por via de processos culturais, educativos e construção do próprio sujeito leitor –

---

<sup>43</sup> Letter to George Bainton, 15 October 1888, solicited for and printed in George Bainton, *The Art of Authorship: Literary Reminiscences, Methods of Work, and Advice to Young Beginners* (1890, 87-88).

<sup>44</sup> “La langage comme faculté générique de signifier, de communiquer. La possibilité c’est la langue, c’est-à-dire l’emsemble des énoncés jugés corrects d’après la syntaxe, la grammaire et le vocabulaire [...] dans leur état présent. L’act, c’est la parole, l’énonciation, la production *hic et nunc* [aqui e agora] d’un énoncé determine” (Tiqun, 2009, 160).

inclui-se a de fazer outras leituras não textuais e a de construção subjectiva de sentido sobre e intra outros códigos expressivos. É, todavia, comum associar leitura a uma das formas que a reveste: a leitura textual, capacidade de decifração e verbalização sobre o código alfabético escrito. Este código da linguagem pressupõe a alfabetização como processo prévio da sua aprendizagem e opera com três tipos de informação: semântica, ao nível do sentido; sintáctica, ao nível da estrutura; grafofónica, ao nível da relação entre letras e sons.

Palma enquadra filosoficamente a leitura textual como necessidade essencial “intrínseca” – no sentido de exigência de vida para actualizar a capacidade de gosto, observação da natureza, compreensão dos fenómenos sociais, apreensão da beleza – e como necessidade “funcional”, o que é preciso quando se faz sentir a sua necessidade, e nela inclui a leitura de lazer (1966,41-42).

A generalidade dos autores reconhece a leitura textual como um processo construtivo em que o leitor, central na construção de sentido, usa dois recursos essenciais: o texto e o seu próprio “background” de conhecimento social e pessoal (Pike, 1994, 22). Será com o progressivo domínio da linguagem escrita que se processa o desenvolvimento de competências de leitura textual (idem, 43). Estas implicam diversos processos cognoscitivos por parte do leitor, e envolvem construção e projecção de sentidos dentro de quadros de complexidade social e cultural diversa em que o leitor reavalia o significado da leitura e pode reconstruir e acomodar novas informações, ainda que estas possam alterar o sentido inicial (Barroco, 2004, 91- 92). Magda Soares considera o processo de leitura como construção de interpretação sobre os textos e a que associa: habilidade de traduzir sons e sílabas sem sentido; capacidades cognitivas e metacognitivas de descodificação de símbolos; captar significados; interpretar sequências de ideias, eventos, analogias, comparações, linguagem figurada; fazer previsões iniciais sobre o texto mobilizando conhecimentos prévios; modificar as previsões iniciais; monitorar a compreensão; reflectir sobre o significado retirado da leitura; extrair conclusões; fazer julgamentos sobre o conteúdo (2009, 68-69).

A partir de quadros teóricos e observação de práticas de leitura, Eni Orlandi sinalizou a presença de diversos factores e sua interoperabilidade. Concluiu que a leitura resulta: de construção de sentidos determinados pela inserção do leitor num dado contexto sócio-histórico e ideológico – “as formações discursivas representam, na ordem do discurso, as formações ideológicas que lhes correspondem [...] palavras, expressões, etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (2008, 108); das histórias de leitura dos sujeitos. A diversidade de factores sociais, individuais e semânticos – “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante)” (Orlandi, idem) – pode questionar a ilusão de uma interpretação única e onnipotente. A interpretação também

será produto de perspectivas ideológicas num dado processo histórico-social “em que as palavras, expressões e preposições são produzidas (isto é reproduzidas)”. (Orlandi, 2008, 109). A leitura permite ao leitor operar com multiplicidade de sentidos, perceber as condições de produção do objecto de leitura, perceber como o dito, o expresso, e o não dito e o não expresso, se entrecruzam no discurso, nas histórias da leitura, e na sua própria história leitora, e esta pode contribuir para modelar a sua vida (vd. Chartier, 2003).

Palma considera a leitura literária a melhor auxiliar de reflexão ao oferecer uma condensação de múltiplas contingências e experiências reais/imaginadas. Diz que ela é um acto solitário, que depende da atitude do leitor face ao autor que, representado, não está presente (1966, 55-56). E Umberto Eco diz que a literatura inspira a confiança de haver proposições inquestionáveis, oferece um modelo imaginário de verdade (2003, 14-16), e a sua finalidade é ser “uma educação para o Fado [destino de vida] e para a morte” (idem, 23), ao “reflectir” situações com similitudes às que podem ocorrer no contexto social e de vida do leitor ou antecipar quadros de “possíveis” acontecimentos, o que lhe “permitirá” não os enfrentar como algo desconhecido.

### **1.1.1 Alfabetização e literacia, conceitos associados a distintos contextos sociais**

Literacia radica na palavra latina “littera”, letra, e passou a entender-se “letrado” como alguém com qualidade e condição para ser versado na escrita e leitura. O termo ressurgiu no final do séc. XX associado à nova realidade social e produtiva baseada nas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Competências de leitura e literacia acompanharam processos históricos longos de democratização social, massificação educativa e cultural mas, até há poucas décadas, literacia e alfabetização não estavam claramente diferenciadas<sup>45</sup>. Hoje reporta-se alfabetização aos adquiridos elementares na escolaridade básica, e literacia à capacidade de compreensão e uso de informação para concretizar objectivos informativos, desenvolver potencialidades, obter conhecimentos para o desenvolvimento pessoal, melhorar desempenhos profissionais e participar numa sociedade da informação globalizada<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> Ao longo do séc. XX alfabetização e literacia apresentavam em Portugal um quadro pouco entusiasmante. Nóvoa, no prefácio de *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime: um contributo para a história da alfabetização* (1994), de Justino Magalhães, observou que o país fechava o século “com níveis de analfabetismo intoleráveis (talvez na ordem dos 15%) e com níveis ainda mais baixos de literacia, entendida aqui como a utilização social da competência alfabética” o que evidencia diferenciação de sentido conferido aos dois conceitos, afigurando que o autor está a basear-se no uso quotidiano de competências certificadas de leitura, escrita e numeracia nas práticas sociais do quotidiano.

<sup>46</sup> O termo literacia foi recentemente recuperado e reenquadrado. A definição de Ana Benavente (1995) associa-a a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana. Magda Soares diferencia o termo letramento, no sentido de literacia e alfabetização, em três géneros, conforme usados nos campos científicos da Educação, Ciências Sociais e Humanas, e Linguística (2009, 10-11) por, ao veicularem distintas condições discursivas, terem funções, objectivos próprios, e delas resultarem textos diferentes.

O domínio de competências de leitura e de diversas literacias ganhou maior valor na sociedade da quarta revolução industrial que cruzou tecnologias, robotização<sup>47</sup> e automação. A nova economia<sup>48</sup> baseada no conhecimento, informação e inovação tecnológica, carecia de acrescidas competências informativas: “a sociedade da informação baseia o seu funcionamento e desenvolvimento em três vectores principais: tecnologias de informação, complexo conglomerado do audiovisual e comunicações” (Oliveira, Cardoso & Barreiros, 2004, 17). Para responder aos desafios de coesão social e a exigências do mercado globalizado de produção, trabalho e consumo, tornou-se necessário suprir o défice de competências literácitas. Elas eram indispensáveis para integrar um vasto e crescente contingente profissional e dotar as pessoas com maiores competências técnicas, intelectuais e de as apetrechar e capacitar com níveis mais elevados de educação e competências digitais, como aponta o preâmbulo do *Manifesto E-Skills* (2015,72), assinado pela presidência do Mercado Único Digital da Comissão Europeia. Já antes constatara-se nem sempre existir correspondência linear entre níveis de escolarização e competências, pelo que a capacitação para usar os adquiridos escolares e os incorporar nas práticas sociais era um problema subsistente<sup>49</sup>, o que levou vários países a investigar as competências de leitura da sua população.

Os resultados do relatório do primeiro estudo sobre a literacia nos USA (National Commission, 1983) eram preocupantes. Dai o seu inquietante título: *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Estudos seguintes, conduzidos com novas abordagens, faziam distinção teórica e conceptual entre alfabetização e literacia, termo que começou a ter uso corrente. Segundo Raquel Delgado-Martins, Glória Ramalho e Armando Costa (2000,13), literacia passou a referir capacidades de leitura e escrita, distinguindo-se de alfabetização ao não considerar o grau formal de escolaridade ligado à literacia. Esta adquiriu significado mais amplo ao incorporar a efectiva capacidade de usar os adquiridos e de os acrescentar, visão que expressa um processo em aberto.

Ao diferenciar-se alfabetização de literacia, pensava-se que, para além de capacidades ensinadas e aprendidas de leitura, escrita e cálculo devia-se, também, considerar-se o “continuum” de mobilização e aplicação destas aprendizagens nas exigências sociais, profissionais e pessoais do quotidiano (Benavente, 1996, 4). Pike enquadra-a num contexto prático e considera-a: "as the ability

---

<sup>47</sup> McLuhan (1911-1980) anteviu que as extensões da consciência humana, ao projectarem-se mundialmente através dos média pela electrónica, compeliam “a la humanidad hacia un futuro robótico” (1995, 13).

<sup>48</sup> Economistas, como Karl Polanyi in *The great transformation*, e Abraham Rotstein in *The precarious homestead: essays on economics, technology*, designaram economia de mercado uma economia em que as relações económicas assentam no consumo e no capitalismo financeiro, enquanto as anteriores economias baseavam-se na produção e troca de bens materiais.

<sup>49</sup> A *Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais*, alertava os países para o facto de programas e métodos de ensino nem sempre estarem em sintonia com as necessidades e aspirações das pessoas. Apontavam a “disparidade entre os ideais proclamados, as intenções declaradas e a realidade concreta”. Em 1978, no *Revised recommendation concerning the International Standardization of Education Statistics*, a UNESCO definia pessoas letradas, iletradas, funcionalmente letradas e iletradas, e recomendava políticas para as habilitar para a resolução dos problemas da sua comunidade.

to communicate effectively using all the language modes both for learning and for pleasure. Moreover, we believe that literacy is best attained through authentic reading, writing, listening, and speaking activities” (1994, X), o que justifica que a promoção da literacia também seja visada nas práticas oferecidas por bibliotecas públicas.

Vários autores reconhecem a validade do conceito literacia, mas não deixaram de relativizar perspectivas de “antagonismo” extremado entre alfabetização, literacia, aprendizagem e prática<sup>50</sup>. Graça Pinto refere que no estudo nacional de literacia (Benavente, 1996) este conceito destaca “a capacidade de usar as competências (ensinadas e apreendidas) de leitura, escrita e cálculo – e não a alfabetização, conceito que remete para a obtenção do saber transmitido no acto de ensinar/aprender” (Pinto, 1996, 360). E que ela é uma competência do “domínio psicolinguístico porque toma como objecto a capacidade de uso das competências relacionadas com a escrita em situação” (idem, 361). Delamotte e Cordier dizem que o termo literacia remete para “un sens technique, formel, désignant les contenus et les effets de l’alphabétisation (un ensemble de compétences, dont ne dispose pas l’illettré ou l’analphabète)” e para “un sens culturel, renvoyant aux cultures lettrées et aux hiérarchies sociales qui les sous-tendent, [...] pratiques situées dans des contextes spécifiques et des usages sociaux” (2014, 100). E que para operar em novas realidades técnicas e informativas é preciso limar clivagens, modelar didácticas entre perspectivas técnicas e conhecimentos formais por ser implícito ao processo de aprendizagem a aquisição de informação e conhecimento a mobilizar para obter/retirar resultados do uso de TIC (idem, 106).

À pergunta “o que é literacia?”, Jesus Lau começa por enquadrar a resposta na definição de “letrado” do *Chambers English Dictionary*: “a condição de letrado, culto; letrado, alguém instruído, capaz de ler e escrever, ter capacidade sobre”. Nas *Directrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para aprendizagem permanente*<sup>51</sup>, que produziu para a IFLA, ele diz que “basic literacy” são as tradicionais habilidades clássicas de ler, escrever, realizar operações de cálculo, normalmente aprendidas na escola básica e secundária. E conclui: “o significado de literacy que temos em mente é “ter capacidade para ou sobre” (2007, 6). Pode, então, considerar-se literacia

---

<sup>50</sup>Esta perspectiva já fora afirmada por sociólogos e historiadores que diluíram a separação entre alfabetizados e analfabetos. Limitações de competências práticas não são um problema actual: “o quiosque por mim mandado erguer em Sintra, na minha quintarola [...] abateu [...]. O arquitecto que o construiu é deputado, e escreve no “Jornal da Tarde” estudos melancólicos sobre as Finanças! O meu procurador aconselha agora [...] um estimável rapaz, de boa família, que entende de construções e que é empregado na Procuradoria-Geral da Coroa! Talvez se eu necessitasse de um jurisconsulto, me propusessem um trolha. (Eça de Queiroz, Carta de Fradique a Madame de Jouarre, in *Correspondência de Fradique Mendes*). Este excerto remete para a actualidade do desiderato de Benavente de equacionar nas literacias a relação entre teoria e prática.

<sup>51</sup>Lau informa que os princípios, procedimentos e conceitos que usa resultam de experiências e documentos de organizações internacionais como: nos USA, da ACRL e AASL; do trabalho realizado no projecto Big Blue; dos modelos de resolução de problemas de “skills” em informação, como o BIG SIX criado por Eisenberg e Berkowitz (1987); da contribuição da SCONUL, que sistematizou os Sete Pilares da Literacia da Informação; do Instituto Australiano e Neozelandês para as Habilidades em Informação; de contribuições do Fórum Mexicano de Habilidades em Informação (2007, 4).

como a capacidade de interpretar, comunicar e usar eficazmente signos, significantes e significados, de ela assentar no domínio de operações de leitura, escrita, numeracia e numa base de conhecimentos culturais validados, o que permite aquisição, ampliação e uso de competências de leitura em diversos suportes e contextos e para distintas finalidades.

O termo literacia ganhou adjectivação específica para enquadrar e singularizar especializações literácitas associadas a necessidades de operar em vários domínios científicos, tecnológicos e criativos (vd. Glossário). Esta diversificação não questionará o princípio de a compreensão e uso de aquisições literácitas, códigos e convenções próprias das distintas literacias carecer de capacidade para manipular ferramentas de pesquisa, avaliação, selecção e uso da informação para os indivíduos desenvolverem potencialidades e competências para participar, e contribuir, crítica e activamente, em diversos contextos sociais. Este objectivo, atendendo a seculares registos em literatura vária, não é novo e, em parte, reemergiu no conceito literacia da informação. Conforme o *American Library Association Presidential Committee on Information literacy. Final Report* (1989), a associação de cidadania à literacia da informação, terá sido uma preocupação que se deve a Major Robert Owens, que primeiro a formulou<sup>52</sup> e a associou à cidadania:

“Information literacy is needed to guarantee the survival of democratic institutions. All men are created equal but voters with information resources are in a position to make more intelligent decisions than citizens who are information illiterates. The application of information resources to the process of decision-making to fulfill civic responsibilities is a vital necessity” (cf. ALA, 1989).

### **1.1.2 Literacia da informação e cultura da informação**

A aquisição e consolidação de competências literácitas também devem ser objecto de práticas para a sua promoção, pelo que importa abordar os conceitos literacia da informação e cultura da informação. Verificou-se não existir uniformidade lexical e semântica sobre o conceito “literacia da informação”. O sentido mais comum reporta-a ao conjunto de competências críticas e analíticas que permitem reconhecer uma necessidade de informação e de localizar, avaliar, contextualizar e usar eficazmente a informação (ALA, 1989). Na maioria da literatura e no discurso dos profissionais da informação “information literacy” surge sobremaneira associada a competências técnicas. Observou-se que ocorre distinto entendimento sobre este conceito em particular entre alguns autores do universo anglo-saxónico e francês. Num é mais habitual acentuarem a componente de competências de uso de recursos tecnológicos, noutra conferem-lhe

---

<sup>52</sup>Em “State Government and Libraries”, *Library Journal*, 101, I January 1976, 27 (cf. ALA, 1989). Sobre Owens, vd. <http://bioguide.congress.gov/scripts/biodisplay.pl?index=O000159>, acedido a 23 Mar. 2013.

dimensão técnica mas valorizam processos de aprendizagem e aquisição de conhecimento cultural validado, o que é conforme com a perspectiva de António Damásio sobre a continuidade e transmissão de conhecimento: “as culturas nascem e evoluem a partir do esforço colectivo dos cérebros humanos, ao longo de muitas gerações [...]. As culturas requerem cérebros que já tenham sido modelados por efeitos culturais anteriores” (2010, 47).

Johnston e Webber (2005) consideram literacia da informação “uma nova disciplina para a Idade da Informação”, mas existem distintas opiniões sobre se ela é um conceito, uma disciplina ou ambas as coisas, o que Jesus Lau afirma<sup>53</sup>. Literacia da informação no sentido de disciplina pertence ao ramo Ciências da Informação e Documentação (CID). Há cerca de 30 anos ela ainda não existia nos currículos académicos portugueses como disciplina ou matéria de estudo. Como disciplina terá resultado da crescente individualização disciplinar nos campos do saber e o seu surgimento inscreve-se num percurso: i- de construção e aprofundamento do conhecimento nas diversas ciências que levou algumas a autonomizarem-se do estatuto de ciências auxiliares; ii- da criação de novas disciplinas científicas; iii- do surgimento de novos ramos científicos. A criação da disciplina Literacia da Informação terá ocorrido no contexto deste processo, mas a sua teorização, que adiante se abordará, não congrega unanimidade.

A perspectiva de Lau sobre literacia da informação ser um conceito e uma disciplina terá interesse, mas para melhor compreensão desta síntese, na passagem da dimensão analítica a empírica, importará: clarificar a ideia e o conceito de literacia da informação; focalizar a sua necessidade; determinar o que é preciso fazer para a dominar e usar; enunciar o processo de ensino para que o objecto da disciplina de literacia da informação atinja as finalidades visadas; prescrever a implementação e desenvolvimento desse processo e sua aplicação no contexto dos conhecimentos disciplinares. Uma disciplina não é a totalidade do currículo de uma área científica em que se baseiam os protocolos para o exercício técnico profissional, nem o interesse de literacia da informação será algo que, enquanto disciplina técnica, se esgote em si. Ela ganhará maior sentido se harmonizada com cultura da informação e constituir uma dimensão técnica metodológica, cultural, social e produtiva, algo que não deve aspirar a ser, apenas, uma técnica de manipulação. “Techne” era o termo grego para arte e Platão distinguiu-a em dois tipos: o das artes enquanto conhecimento; o das artes dirigidas a uma actividade e desenvolvidas em conformidade com as suas regras. Ao longo do tempo o termo técnica ganhou o sentido de procedimentos associados à realização de uma actividade,

---

<sup>53</sup> Lau defendeu-o na sessão plenária a que presidiu, na terceira *European Conference on Information Literacy* (Talinn, Estónia, 19-22 de Outubro de 2015). Vd. [https://en.wikipedia.org/wiki/Jesus\\_Lau](https://en.wikipedia.org/wiki/Jesus_Lau)

ou processo para gerar e produzir algo, e ocorreu uma segmentação entre arte e técnica que passaram a assumir sentidos relativamente autónomos. Mais recentemente, no campo artístico, acresceu a essa dissociação a noção de arte incorporar uma relação dialéctica e afirmação de subjectividade. Hoje, “técnica” enfoca o sentido de procedimentos e dispositivos para responder a finalidades concretas, o que a distingue do conceito clássico de arte, um saber e saber fazer que comportava a ideia de uma “finalidade sem fim”, que se basta a si própria<sup>54</sup>. Mas perspectivizar a literacia da informação como algo que começa e acaba enquanto disciplina técnica, focada em procedimentos de manipulação tecnológica e desarticulada de outras disciplinas, saberes, e limitada a fornecer “skills”, habilidades<sup>55</sup>, pode restringir o seu potencial interesse sociocultural. Para Johnston e Webber “information literacy is the adoption of appropriate information behavior to identify through whatever channel or medium, information well fitted to information needs, leading to wise and ethical use of information in society” (2005, [s.p.]).

O conceito “literacia da informação” recobre a capacitação de acesso, selecção, organização, tratamento, apresentação de informação e uso de novos recursos tecnológicos, o que, com excepção destes, já era enquadrado por tradicionais procedimentos metodológicos. Sendo inquestionável o interesse do seu domínio, bem como o de ferramentas tecnológicas, a literacia da informação não esgota a necessidade de outras competências de aprendizagem e conhecimentos. De contrário, e dado o investimento que escolas e bibliotecas de muitos países nela têm vindo a fazer, então, “qual é o problema?”. Esta interrogação foi colocada por Ross Todd face a insuficiências que detectou no seu estudo sobre as bibliotecas escolares do Estado de Delaware entre 2004-2006, ao verificar que elas concentravam o seu trabalho nas competências de procura e avaliação da informação e não tanto no “uso das aquisições das mesmas”. Tal não contribuía para elevar os resultados dos alunos, situação que ele questionou na conferência da LILAC Annual Conference, 2007, intitulada: "If Information Literacy is the Solution, What is the Problem? If Information Literacy is the Problem, What is the solution?". Refira-se que, já antes, Bormuth tinha afirmado: “literacy is an undeniably great benefit, but only to the literate” (1973, 9).

---

<sup>54</sup>A “arte” consistia em gerar e inventar maneiras de produzir alguma coisa que “tanto pode ser como não ser, e cuja origem está no que produz, e não no que é produzido”. Não se associava a arte às produções geradas por necessidade ou feitas de acordo com a natureza “pois essas têm sua origem em si mesmas”, mas nas produzidas com envolvimento de “recto raciocínio”, o que não estando presente, sendo falso raciocínio as exclui da arte (Aristóteles, 1991, Livro VI, 3).

<sup>55</sup>“Existe uma faculdade que se chama habilidade, e tal é a sua natureza que tem o poder de fazer as coisas que conduzem ao fim proposto e a alcançá-lo. Ora, se o fim é nobre, a habilidade é digna de louvor, mas se o fim for mau, a habilidade será simples astúcia” (Aristóteles, 1991, LivroVI,12).



Sharon Markless e David Streatfield também referem que “a recent school inspectorate (Ofsted) review concludes that teaching of information literacy is rarely effective or coherent and identifies provision of a coherent programme for teaching information literacy across the school as one of the areas for development, thus setting the agenda for the next five years” ([2007], 2-3)<sup>56</sup>, e constataram: “all models and frameworks tend towards the simplistic and therefore create problems when applied. This is particularly true when dealing with the complexities inherent in learning” (idem, 8). E apontaram para a generalidade dos modelos não estarem ligados ao processo de aprendizagem e vincularam-se a perspectivas técnicas; terem pouca conexão com elementos cognitivos e metacognitivos; alhearem-se de “peer interaction and the collaborative nature of much enquiry”. Neles a linguagem “that does not resonate with academic staff and students, does not reflect the language of the disciplines and, therefore, keeps information literacy separate and harder to embed in the curriculum” (idem), quando deveria: ser “flexible; using language that reflects aspects of learning; being capable of supporting a wide range of different learning outcomes; enabling the inclusion of students with different approaches to learning” ([2007], 9).

O conceito de literacia da informação evidencia perspectivas técnicas do campo das CID – “La culture informationnelle, c’est d’abord plus que “la culture de l’information”, au sens même de l’ADBS<sup>57</sup>, qui a été l’un des promoteurs efficaces de cette notion” (Baltz, 1998, 78) – e a literatura profissional valoriza sobremaneira dimensões técnicas procedimentais. Le Deuff considera que uma cultura da informação, uma cultura técnica, não deve questionar a “*héritage documentaire*”. É nela que se inscreve o percurso do pensamento e do conhecimento humano, e o dos próprios sistemas e métodos para facultar e facilitar o acesso ao saber – ferramentas que, ao longo da História, foram sendo produzidas pelas bibliotecas para organizar e facilitar o acesso aos registos do conhecimento (vd. Le Deuff, 2009, 42-43, e adiante em 4.2) – e que a literacia da informação não deve dispensar a transmissão e apropriação de conhecimento.

Anne Cordier sinaliza a diferença que Viviane Couzinet traça entre cultura da informação e cultura informacional: uma, a cultura comum, partilhável e apropriável por todos; a outra, cultura profissional, a dos letrados em informação, “*information literate*”, um saber transmitido e partilhado por técnicos de informação e documentação. Esta cultura é a “*d’un milieu professionnel, même si l’ADBS s’est beaucoup impliquée dans l’extension à un plus grand public de sa culture propre*” (Baltz, 1998, 78). Sem renegar esta proximidade profissional, este diz “*qu’il faut précisément aller*

---

<sup>56</sup>Markless e Streatfield apontam cinco questões que acompanham investigações e trabalho pedagógico em literacia da informação: “1. Basis in learning, not in libraries [...] 2. Transfer of information literacy skills and strategies [...] 3. The sequential approach in existing models [...] 4. Achievement and impact – showing the difference [...] 5. Achievement and impact – showing the difference” ([2007], 4-8).

<sup>57</sup>ADBS, foi a primeira associação de profissionais de informação e documentação criada na Europa (1963).

plus loin, en termes de vision, de comportement, d'action" (Baltz, idem,). Cordier considera que a distinção de Couzinet incorpora a reflexão de Juanals mas vai além dela ao acrescentar-lhe o nível "professionnel de l'information-documentation", pois "cet ajout n'est pas négligeable: il place en effet ces professionnels dans une position d'experts, et leur confère une légitimité épistémologique" (2012, 7). Nestes autores, "maîtrise de l'information" é a expressão que mais se aproxima de "literacia da informação", sem deixar de estar em linha com a definição, objetivos e etapas de aquisição de competências presentes na definição do conceito literacia da informação: "a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information" (ALA, 2000). Pessoas letradas em literacia da informação estariam conscientes do uso destes processos e capacitadas para os demonstrar: "Information literate people will demonstrate an awareness of how they gather, use, manage, synthesise and create information and data in an ethical manner and will have the information skills to do so effectively" (SCONUL, 2011).

Alguns autores sentiram necessidade de acrescentar ao corpo teórico os conceitos "cultura informacional" e "cultura da informação", e de precisar o conteúdo desta para não se cair numa "valse des étiquettes, celui d'entrer dans des logiques proches du marketing" (Le Deuff, 2009, 398). Consideram "cultura informacional" os conhecimentos técnicos e práticos, a sabedoria da informação detida e transmitida pelos seus profissionais, e "cultura da informação" a que espelha a cultura comum e o desiderato da sua apropriação social, o que lhe incorpora o sentido de "développement de sa conception citoyenne" (idem, 399). Le Deuff pensa que se cultura da informação e literacia da informação integrarem esta perspectiva, então, poderiam ser sinónimos, e concorrerem para a "educação para a cidadania", que pressupõe capacitação para "um ser livre, autónomo, crítico, empático, inserido e activo na sociedade actual"<sup>58</sup> (Azevedo & Sardinha, 2009, 129) – e que a cultura de informação não é algo que corre paralelamente a uma "pretensa" sociedade da informação, mas que incorpora os próprios processos de adaptação e de criação que nesta ocorrem (Le Deuff, 2009, 55).

Para Baltz, cultura informacional significa atribuir mútua importância a informação e a informação científica e técnica (1998, 78). Reconhece a necessidade de competências tecnológicas, mas que elas, por si, não bastarão. Le Deuff acompanha-o: cultura informática e cultura da informação não são opostas, mas esta não deve limitar-se a ser "une culture de l'usage de logiciels" dissociada da sua história e que envolva, apenas, a compreensão da informática, das suas regras e códigos. E que com

---

<sup>58</sup> Esta perspectiva recupera para uma sociedade tecnológica em rede anteriores paradigmas de conhecimento validado e de cidadania para o progresso social (vd. Alain, 1964, 242).

a sua associação se superarão querelas de primazia entre literacia digital e literacia da informação e entre cultura da informação e cultura digital (2009, 13). Estas perspectivas recuperam paradigmas de conhecimento validado e de cidadania para o progresso social na sociedade tecnológica em rede:

“La notion positive de la puissance humaine, qui est celle de la liberté réelle, se trouve ici, mais non point accessible sans une profonde culture encyclopédique. Car, chose digne d'être remarquée, alors que l'ordre paraît seul dans la contemplation astronomique, c'est le progrès au contraire qui occupe tout l'esprit dans la contemplation sociologique” (Alain, 1964, 242).

Brigitte Juanals, e na linha de Baltz e Le Deuff, faz notar que a literacia da informação implica o desenvolvimento de três níveis construtivos e progressivos de competências, as de: acesso à informação; literacia de acesso à informação; literacia da informação. O progresso nestes níveis carecerá que, associados a cada um deles, as pessoas possuam distintos tipos de formação: i- processual em informação, obtida pelo domínio de competências técnicas, documentais e metodológicas; ii- competências intelectuais para aplicação de estratégias cognitivas de acesso e utilização crítica, autónoma e criativa numa cultura de acesso à informação; iii- cultura da informação, que envolve a cultura comum, "culture générale", e cultura informacional. Esta, além de competências documentais e informáticas, requer conhecimento dos média e da sua história, dimensões éticas e integração social (Juanals, 2003, 23-24) e terá por pré requisito competências dos níveis anteriores: i- procedimentais técnicas; ii- cultura geral, ao nível da cultura de acesso, formação intelectual e procedimentos éticos e de integração social. E que estes saberes hierarquizam-se em três níveis: “saber fazer”, “saber aprender” e “saber inteligível e responsabilidade” (idem, 24). Sem questionar a progressividade dentro destes níveis de aquisição de competências, poderá interrogar-se a rígida hierarquização sequencial indicada por Juanals. Estes níveis de competências, e respectivos níveis de formação, ainda que progressivos, podem não ocorrer de forma tão linear e, na sua mútua interação, poderá desenvolver-se a progressividade do processo de acréscimo de conhecimento e de competências literácitas.

A visão independentista de Juanals não será tão acentuada no preconizado pela SCONUL (2011), que assenta os “sete pilares da literacia da informação”<sup>59</sup> – competências de aceder, avaliar e usar informações em: i- capacidades de reconhecer e identificar a necessidade de informação; ii- distinguir formas de preencher as lacunas informativas; iii- elaborar estratégias de localização; iv- localizar e aceder à informação; v- comparar e avaliar a informação; vi- organizar, aplicar e

---

<sup>59</sup> “‘I identify’ - Able to identify a personal need for information; ‘Scope’ - Can assess current knowledge and identify gaps; ‘Plan’ -- Can construct strategies for locating information and data; ‘Gather’ - Can locate and access the information and data they need; ‘Evaluate’ - Can review the research process and compare and evaluate information and data; ‘Manage’ - Can organize information professionally and ethically; ‘Present’ - Can apply the knowledge gained: presenting the results of their research, synthesizing new and old information and data to create new knowledge and disseminating it in a variety of ways” (SCONUL, 2011, 5-11).

comunicar informação; vii- sintetizar e criar informação. E considera a interacção entre estes pilares: “The circular nature of the model demonstrates that becoming information literate is not a linear process; a person can be developing within several pillars simultaneously and independently, although in practice they are often closely linked” (2011, 4).

Delamotte e Cordier afirmam que a cultura informacional é uma cultura “large et complexe, permettant l’acquisition de savoirs et de démarches d’information dépassant la simple recherche de documents pour intégrer une réflexion ‘sur’ et ‘autour’ du document et de l’information, et incluant des capacités cognitives et métacognitives” (2014,105). Dimensões didácticas e de envolvimento cognoscitivo e intelectual são mais evidentes nos conceitos “maîtrise de l’information” e cultura de informação do que em “information literacy”. Elas passarão por conhecimentos e competências técnicas, informativas e intelectuais para as pessoas se movimentarem/operarem no contexto cultural e informativo: “La culture de l’information est avant tout une formation non seulement au sens éducatif mais également dans le sens de transformation et de processus (Le Deuff, 2009, 55). A visão de literacia da informação proposta por Michel Menou<sup>60</sup> e defendida por Le Deuff, é a de esta ser um sistema de valores, atitudes e comportamentos, conhecimentos e aptidões que conduzem a um uso inteligente e apropriado da informação externa, e contribuem para a difusão e boa utilização da informação, tanto externa como interna – a produzida ou reconfigurada pelo sujeito – e para uma cultura de partilha e enriquecimento colectivo.

A literacia da informação tem gerado reflexão e sido objecto de distintas visões. Apesar daquele que é o entendimento mais comum dela (vd. p.45), e da importância que este assumiu no meio dos profissionais da informação e documentação – o conceito incorpora contributos técnicos desta área – as directrizes da UNESCO (2007) persistirem em considerar que competências de leitura permanecem actuais, e que elas ganharam maior relevância, quer para as pessoas poderem usar os procedimentos de literacia da informação indicados pela ALA (1989), quer para a aquisição de outras literacias. Perante divergências conceptuais sobre literacia da informação poderá, por similitude, ocorrer o que Eni Orlandi refere sobre o discurso textual ou verbal quando afirma que este pode não visar, apenas, a representação de uma dada realidade mas assegurar a permanência dessa representação (2008, 55), a sua afirmação ou imposição na sociedade, processo que Moscovici (1976) abordou no seu ensaio sobre a construção e afirmação social de novos paradigmas<sup>61</sup>. Com

---

<sup>60</sup> Definição que Le Deuff (2009) apresenta no Vol. 2, Anexo 2, p.25 no Questionário sobre Literacia da Informação e Cultura da Informação,

<sup>61</sup> Padrão dominante que enquadra as perspectivas sociais, latas ou grupais, em domínios específicos e que se afirma como modelo exemplar e ideário partilhado que orienta modos de ver e formas de lidar com problemas. Sobre a construção de paradigmas, veja-se a teoria das minorias activas de Moscovici (1976), podendo ter também interesse a consulta de “La trivialité comme évidence et comme problème” de Jeanneret [s.d], a propósito do seu livro *L’affaire Sokal ou la querelle des impostures* (1998).

as actuais e diversas conceptualizações em torno de leitura, literacias, e surgimento de outros conceitos com elas associados, poderá estar-se face ao que Duby, em *Para uma história das mentalidades* (1971, 45), designou por “momentos de mutação linguística” (cf. Cabral, 2013, 34) que correspondem a mudanças de mentalidade reflectidas na evolução vocabular.

Para além de diferenças no entendimento de literacia da informação e seus cruzamentos com cultura de informação (Chante, 2010), ambas inscrevem-se numa realidade de crescente inovação e mercantilização da informação, do conhecimento e da cultura (Adorno, 1987; Martel, 2010). O domínio de literacia da informação é essencial numa sociedade em rede, pois a posição dos indivíduos, ao ser interior ou exterior à rede, condiciona as suas oportunidades e pode definir o poder de cada um na sociedade, e a fractura digital, gerada pela exterioridade total ou marginal das pessoas numa sociedade em rede, significará uma nova forma de exclusão social (vd. Furtado, 2012).

As visões teóricas apresentadas projectam distintas ideologias sociais e culturais sobre literacia da informação. Interessou referi-las por elas poderem reflectir-se na acção das bibliotecas e nas suas práticas de promoção da leitura – o objecto desta investigação. E por, face a desigualdades sociais, não ser indiferente o posicionamento dos bibliotecários sobre o papel da promoção da leitura e de competências literácitas. Elas são incontornáveis para minorar distâncias materiais, sociais e culturais de acesso à informação e à apropriação social do conhecimento, assunto que não deve ser alheio à acção das bibliotecas públicas, bem como as distintas situações socioculturais em que se processam práticas de promoção da leitura e de literacias. Ao procurarem que a leitura e literacia técnica, científica e das humanidades contribuam para assegurar às pessoas acesso ao domínio de competências técnicas de literacia da informação, as bibliotecas públicas estarão a cumprir a missão e objectivos que a UNESCO lhes consignou. E elas precisarão de reflectir sobre o que pretendem promover quando, nas suas práticas, oferecem conteúdos, meios e mediação para promover a leitura e o conjunto de literacias de uma cultura da informação (vd. Glossário).

A revisão da literatura sobre alfabetização e leitura, leitura, literacia, e suas conexões<sup>62</sup>, melhorou a nossa informação e compreensão sobre as diferenças conceptuais associadas à leitura e às suas práticas e usos. E que a sua promoção carecerá da mobilização de contributos teóricos e investigativos de diversos campos do conhecimento científico – como neurologia, biologia,

---

<sup>62</sup> Veja-se um exemplo da elevada correlação entre os conceitos leitura e literacia no próprio texto oficial que, em 2006, determina a criação do PNL: “O Plano Nacional de Leitura é uma iniciativa do XVII Governo Constitucional que pretende constituir uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar”. (Vd. in <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=directorio&pid=97&ppid=96>) Num contexto de mudança e transformação será importante conciliar referenciais práticos e teóricos de promoção da leitura com novas realidades sociais, culturais e tecnológicas, mantendo a noção do seu âmbito e das finalidades que lhe podem ser conferidas.

linguística, psicologia, pedagogia, história, antropologia, sociologia. As bibliotecas devem enquadrá-las na concepção e planeamento das suas práticas. E dispõem de estudos que aferiram: i- a presença destes domínios científicos na formação dos agentes que nas bibliotecas públicas concebem e operacionalizam práticas de promoção da leitura; ii- a mobilização dos contributos destes domínios nestas práticas, para que elas enquadrem o próprio sentido semântico da palavra “promoção”: elevar algo de um nível inferior a um nível superior, sentido extensivo a elevação e melhoria de produtividade, de condições intelectuais ou de vida e, também, de competências leitoras.

## **1. 2. Promoção da leitura, elevação de níveis de leitura e de competências sociais**

Isabel Faria e Graça Pericão definiram “promoção da leitura” como “actividades educativas e culturais com o objectivo de impulsionar a procura e estimular o progresso da acção da leitura e a educação que dela resulta” (2008, 1009). Soares das Neves e Maria João Lima consideram-na “o conjunto de actividades culturais levadas a cabo com a finalidade de elevar os níveis de literacia e fomentar práticas de leitura de lazer, designadamente leitura de livros” (2009, 33) e excluem dela as acções de carácter avulso. E que deve ser enquadrada por processos de organização e gestão baseados em projectos desenvolvidos em torno de acções para, com meios humanos e materiais pré-definidos e o número de realizações que ocorram em cada prática, alcançar um resultado específico num dado período de tempo. Azevedo e Sardinha referem-na como objectos culturais e sociais<sup>63</sup>, que devem “fazer-se preferencialmente pela acção, o que requer que os conteúdos conceptuais se corporizem em procedimentos, materializando-se em produto” (2009, 59).

A promoção da leitura foi alvo de formulações (5.1), mas documentos referenciais não expressam orientações e modelos de enquadramento – actividades culturais, educativas, de animação, lúdicas, de “edutainment”: “combination de l’éducation et entertainment. L’éducation par le divertissement ou le divertissement à vocation éducatif” (Martel, 2010, 569). Ela é pouco desenvolvida na formação de bibliotecários (vd. 7.4.1 e Ap. Qd. 48-50), apesar de: ser necessária para estimular hábitos e gosto pela leitura textual e outras, e por outras práticas culturais; promover relações intertextuais; ampliar competências pessoais e sociais; a sua mediação poder desenvolver competências de leitura.

Para Prole (2009) e Silva<sup>64</sup>, o objecto da promoção da leitura, independentemente da sua expressão e formato, deve centrar-se em, a partir de materiais de leitura, fornecer contextos de abordagem, mediação, informação, exploração e proporcionar a sua compreensão, apropriação e estimular

---

<sup>63</sup>Envolvem o uso da linguagem para ouvir, falar, ler, escrever, criar, o domínio dos seus códigos para comunicar, transmitir ideias, conhecimento, compreensão da sociedade e da sua cultura: “through language, people discover, examine, reflect on and refine, their ideas. Language is a means of organization and representing knowledge. Language is a vehicle for learning [...]. Well, the act of reading is a coordinated effort as well—several sources of information are coordinated when you read” (Pike, 1994, 4, 19).

<sup>64</sup>Conforme indicações e bibliografia de Susana G. Silva no curso *Serviços Educativos na Cultura* (FCG, 2006, 16 Jan-10 Abr).

reflexão. Os materiais podem basear-se em códigos e suportes alfabéticos ou outros: “distintos suportes y formatos que sirven como medio para comunicar, mediante la palabra escrita, la imagen o el sonido [...] el cúmulo de conocimientos de la humanidad, ya sea de un modo colectivo o individual” (Yepes, 2013, 33-34). Para Prole (2009) e Silva (2003), as práticas devem contribuir para os leitores: construírem e alcançarem compreensão do que lêem; explorarem a leitura na perspectiva de como ela reflecte o mundo e possa projectar-se nas suas vidas. Para isso elas devem ser enquadradas por: actividades educativas e lúdico-pedagógicas mediadas; recursos materiais, tecnológicos, intelectuais; facilitação de acesso ao conhecimento produzido e às diversas visões humanas que, no tempo, expressam a realidade natural, social e os seus imaginários.

O objectivo de práticas de promoção da leitura deve, conforme Prole, contribuir para estimular e desenvolver capacidades para a construção de leitores competentes: os que estejam habilitados com competências leitoras para, contextualizando o que lêem, entendam um conteúdo na sua linearidade ou na possível arbitrariedade semântica tomada pelos referentes e (re)apresentações que se ofereçam à leitura e dela possam extrair compreensão, gratificação, reflexão, utilidade e inspiração. Palma afirma que a leitura atinge a sua finalidade última quando o leitor se identifica com o que há de significativo na expressão lida, e que o sentido e significado do que se lê sejam dados mais pelo espírito do leitor do que pelas palavras, formas, géneros literários, modos de expressão presentes no que é objecto de leitura (1966, 56). É suposto, então, que um leitor competente<sup>65</sup> seja alguém capacitado para viver em sociedade por via da aquisição cultural que realiza e uso que faz dos instrumentos e conteúdos de leitura. Estes podem contribuir para a qualificação individual do leitor e para a sua positiva intervenção social, ao projectar nesta, associada às suas capacidades leitoras, reflexão e acção informada. Competências leitoras podem, também, reflectir-se em “soft-skills”, um conjunto de características individuais e cognitivas que devem ser desenvolvidas, e que enquadram atitudes comportamentais ajustadas a processos comunicacionais. Elas não são independentes de contextos socioculturais, educativos e motivacionais que emolduram o processo de desenvolvimento das pessoas e a sua personalidade. Ainda que traços de personalidade sejam relativamente estáveis, eles “are not set in stone. [...]. They change over the life cycle and can be enhanced by education, parenting, and environment to different degrees at different ages” (Heckman & Kautz, 2012, 38).

Concluiu-se que práticas de promoção da leitura são acções, programas ou projectos orientados para a formação e consolidação de leitores autónomos, críticos e universais que devem poder encontrar na leitura recreação, oportunidade de se construir e de transformar o seu entorno usando a informação cultural acumulada, e a produzida na comunidade ou por si próprios, e dar-lhe uso

---

<sup>65</sup> Paul Valéry dizia: “Un homme compétent est un homme qui se trompe selon les règles” (2016, 139).

consciente. Elas devem contribuir para as pessoas: explorarem e usufruírem melhor tradicionais e novos processos de leitura; fazerem-no de forma conhecedora e crítica; melhorarem “soft-skills”. E promover formação, competências de literacia, pensamento crítico sobre a validade da informação, exercitar aplicação de estratégias à informação verbal, analógica ou digital, e capacidade para: analisar um dado conteúdo; identificar a origem, referências e “circular reporting”<sup>66</sup>; fazer pesquisas complementares; usar princípios éticos de criação e partilha responsável. Estes procedimentos – que permitem leitura crítica, identificar “fake news” e evitar dependências e potenciais riscos das redes digitais – podem ser objecto de práticas de promoção da leitura. Eles são relevantes para qualquer leitura e essenciais face às actuais e às emergentes TIC, para que antigas insuficiências leitoras não persistam como factores de desigualdade, e novas insuficiências não se convertam em marcadores de desvalorização individual e social: “le contraire de l’information est principalement la déformation. La désinformation en constituant une conséquence” (Le Deuff, 340).

### 1.3 Promoção da leitura, animação e animação sociocultural

Para enquadrar a análise dos dados recolhidos importava diferenciar promoção da leitura de modalidades assumidas por algumas actividades lúdicas, de animação e de animação sociocultural, o que não obsta a que algumas delas não visem a elevação de níveis de leitura, compreensão leitora, qualificação e acréscimo de competências sociais. Na revisão da literatura detectaram-se casos de sinonímia e impropriedade no uso dos termos “promoção da leitura” e “animação da leitura”. A ocorrer o mesmo na amostra, isso poderia reflectir eventuais concepções sociais, ideológicas ou uso inapropriado, pelo que nesta investigação não se afigurou supérfluo procurar aferir o conceito de animação e outros a que este e o de promoção da leitura pudessem surgir associados.

Filomena Molder afirma que os nomes atribuídos às coisas implicam algum conhecimento delas, e ainda que a relação entre a palavra e o que esta designa seja convencional, que seria um sonho humano adaptar, de modo cada vez mais justo, as palavras que se dizem àquilo que é dito<sup>67</sup>. Um conceito é uma construção teórica abstracta e convencional, mas tal não reduz o interesse de compreender a justa adequação entre o seu conteúdo e ao que este se reporta. Dai o interesse de procurar discernir o que a amostra pretendia exprimir com o conceito “promoção da leitura”: ele poderia ter reflexos nas suas práticas. Tal como se procurou aferir os conceitos de leitura, literacia, promoção da leitura, fez-se o mesmo em relação a animação de leitura, animação, democratização

---

<sup>66</sup>Situação em que a informação aparenta ser/confirmada por múltiplas fontes mas que advêm, apenas, de uma fonte, sendo sucessivamente difundida sem que ela, ou fontes que cite, tenham sido objecto de verificação. Veja-se D’Ancona (2017).

<sup>67</sup>Afirmações de Filomena Molder a Lucianna Leiderfarb na *Revista do Expresso* de 28 de Maio de 2016. Estas limitações já tinham sido notadas por outros filósofos: *Ce qui peut être montré ne peut pas être dit*, Wittgenstein (1989-1951); *Le dire n’est pas le dit*, Heidegger (1989-1976), (cf. Tiqqun, 2009, 127)



cultural, democracia cultural e animação sociocultural, também designada por “gestão cultural”, pois estas, segundo Álamo Nuñez ([2014]), têm afinidades e conexões com actuações socioculturais e de estímulo à leitura. Para analisar e compreender os dados sobre as práticas nas bibliotecas da amostra, conviria ter presente os conteúdos destes conceitos.

A animação e dinamização sociocultural e a sua associação à promoção da leitura ganharam expressão em contextos políticos e socioculturais que, nos anos 30 do século XX, emergiram na Europa, particularmente em França e em Espanha. No pós Segunda Guerra Mundial surgiu o primeiro manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas públicas [1949]. Esta instituição, porventura perante a magnitude daquele acontecimento, considerava a leitura e a sua promoção fundamentais para facilitar a comunicação entre as pessoas, o intercâmbio de ideias, a compreensão mútua e convivência pacífica entre os povos. Diversos países reforçaram o seu investimento em promoção da leitura, mas evidências de insuficiências nesta geraram necessidade de novos meios para que ela fosse, “a la vez, una experiencia agradable y una puerta de acceso al saber” (Yepes, 2013, 19).. Sobre os procesos que vigoravam, Bamberger afirmou: “asombra que muchos promotores y educadores hayan extraviado, quizá de buena fe, la ruta de ese camino vistiendo de arandelas innecesarias las acciones de animación a la lectura” (cf. Yepes, 2013, 19). Em 1994, no *Diagnóstico de la promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Medellín y el área metropolitana*, Luis Bernardo Yepes, Adriana Betancur e Didier Álvarez Zapata definiram “promoção da leitura” como qualquer acção ou conjunto de acções “dirigidas a acercar a un individuo o comunidad a la lectura elevándola a un nivel superior de uso y de gusto; de tal forma que sea asumida como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil” (cf. Yepes, 2013, 19), e que ela procurava “a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo/grupo” (idem, 32).

Neves e Lima consideram “animação da leitura” o conjunto de actividades ou acções que visam aproximar a população da biblioteca e promover a sua frequência (2009, 33) e distinguem promoção da leitura de animação de leitura: “conjunto de bens, mensagens e serviços propostos ao público por profissionais ou o conjunto de actividades culturais realizadas pelas bibliotecas e não apenas as directamente relacionadas com os seus acervos documentais”. E clarificam: “animação distingue-se de promoção da leitura porque esta designará as actividades mais direccionadas para a dinamização do acervo documental e a leitura do ponto de vista das competências e, ou, das práticas” (idem). Nesta diferenciação há uma relativa associação entre promoção da leitura e promoção da biblioteca e dos seus acervos. Estas podem ocorrer por a promoção da leitura ser “una idea genérica y múltiple que cobija cualquier acción que cree un vínculo permanente, productivo y cotidiano entre el individuo/comunidad y la lectura” (Yepes, 2013, 21) e, ao abarcar “los materiales de lectura como

objetos culturales potencialmente enriquecedores de la vivencia individual y comunitaria”(ídem), e ela pode promover a biblioteca, “institución directamente responsable de la democratización de la lectura” (Yepes, ídem). Debe-se, todavía, “diferenciar los dos conceptos: promoción y animación [...] lo importante es que la animación a la lectura la active, no que la distancie” (ídem, 39-40). Mas na literatura detectaram-se casos de identificação entre: “promoção da leitura”, “promoção do livro” e “promoção da biblioteca”; “animação”, “animação sociocultural”, “intervenção sociocultural”, “animação de leitura” e “promoção da leitura”. Convirá fazer uma breve distinção entre estes conceitos, e os de “democratização cultural” e “democracia cultural”, âmbitos com os quais a promoção da leitura pode surgir associada ou ser confundida.

O termo “animação sociocultural” foi usado pela primeira vez em 1950 na Conferência da UNESCO em Mondesee, Áustria. Nela definiu-se animação sociocultural como “el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y participar de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas” (Yepes, 2013, 40). Ela surgiu com alguma expressividade nos anos 60 do séc. XX na sequência de movimentos de reivindicação social e cultural, associado a objetivos de proporcionar a todos os benefícios do desenvolvimento cultural e de reduzir desigualdades sociais, pois segundo alguns autores (Ander-Egg, 2000; Trilla, 2004), apesar dos benefícios sociais da escolarização geral obrigatória, as próprias escolas, enquanto “aparelhos ideológicos de Estado”<sup>68</sup>, podiam gerar desigualdades e assegurar a continuidade da sua reprodução no quadro social, situação que se procurava superar recorrendo, entre outros meios, à “animação cultural”:

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

---

<sup>68</sup> De acordo com Althusser (1980) a perpetuação das relações produtivas e sociais é assegurada por imposição coerciva por via dos aparelhos repressivos da superestrutura jurídica, política, ideológica e garantida por aparelhos ideológicos que asseguram socialmente a transmissão e condicionamento ideológico, nomeadamente através da educação. Bourdieu (1997) relembra que ela enforma uma disciplina que racionaliza e assegura a obediência das pessoas não obstante a diversidade destas.

“Animação cultural” e “animação sociocultural” inscrevem-se na corrente da educação popular. Relativizam quadros referenciais de transmissão de conhecimento, valores exteriores aos da comunidade e posicionam as aprendizagens no ponto de vista dos indivíduos e realidades sociais dos seus grupos. Ander-Egg define-a como uma tecnologia social que “basada en una pedagogía participativa, tiene por finalidad actuar en diferentes ámbitos de la calidad de vida, promoviendo, alentando y canalizando la participación de la gente en su propio desarrollo socio-cultural” (2000, 42). Afirma que estas práticas não devem ser processos educativos mecanicistas e “culturalistas”<sup>69</sup> promotores de popularização acrítica de valores e produtos dominantes, de mero entretenimento para ocupação de tempo, ou ser técnicas assépticas dissociadas de objectivos socioculturais.

A “democratização cultural” opera no domínio da conservação e difusão do património cultural estabelecido. Apesar de a cultura validada (vd. Glossário) ser normalmente gerada à margem de grupos menos favorecidos, receptores passivos, e as produções culturais formais serem oriundas de sectores sociais minoritários e de elites sociais (Ander-Egg, 2000), a democratização cultural pretende aproximar as pessoas comuns destas produções para, enquanto aspiração legítima e democratizadora, elevar o nível cultural das massas populares. A “democracia cultural” relativiza a noção patrimonial de cultura e procura promover atitudes de participação activa das pessoas no processo do seu próprio desenvolvimento cultural e social – o que também é um objectivo da animação social – e fomentar nos indivíduos e na comunidade atitudes de envolvimento e responsabilidade em dinâmicas e processos sociais e culturais que os afectem (idem).

Algumas pesquisas sociais – como vários projectos de animação, animação sociocultural, democratização cultural e democracia cultural – também visaram transformar as condições de vida das pessoas e estimular a sua capacitação para a resolução dos seus problemas. É o caso da “pesquisa-acção”, termo cunhado por Kurt Lewin para caracterizar uma intervenção científica no campo social. Ela debruça-se sobre condições e resultados sociais para levar à acção e á transformação social<sup>70</sup>. Na “pesquisa-acção” a génese social do fenómeno a investigar precede a génese teórica<sup>71</sup>, e tem por fundamento as pessoas serem parte do problema e o grupo um todo dinâmico<sup>72</sup> de que elas fazem parte. Elas, ao serem associadas à investigação – por serem parte

---

<sup>69</sup> “Culturalista” pode estar a ser usado com sentido pejorativo, como cumulativo de informações avulsas, pouco consolidadas, desenquadradas de contextualização e aplicação social, e não no de “culturalismo” ramo da antropologia que se debruça sobre as construções culturais de uma sociedade e as cruza com perspectivas psicanalíticas sobre a diversidade de significados que cada cultura pode projectar sobre as suas representações culturais, como crenças, leis, costumes, moral, produções artísticas.

<sup>70</sup> “We should be aware that the problems of social perception have very broad theoretical and practical implications” (Lewin, 1951, 156), na medida em que considera que as necessidades dos indivíduos “are, to a very high degree, determined by social factors [...] his needs are much affected, also, by the ideology and conduct of those groups to which he would like to belong or from which he would like to be set apart” (Lewin, 1951, 289).

<sup>71</sup> Pressupõe que a necessidade de resolver problemas sociais tem implicações para o sistema teórico que enquadra a leitura e interpretação desses problemas, pelo que é a resolução do problema social que influencia a investigação teórica.

<sup>72</sup> Também Lewin *Problemas de dinámica de grupo*, editado pela Cultrix em 1978, mas não houve oportunidade de o consultar.

significativa do problema de pesquisa e a resolução deste decorrer de mudança comportamental na comunidade – podem propor melhores soluções do que um pesquisador isolado e externo ao grupo, pois “one of the fundamental difficulties is related to the distinction between “observation” and “interpretation” (Lewin, 1951, 56). O conhecimento assim produzido orientará a solução do problema através de uma acção planificada e conduzida pelos participantes na investigação.

Como estratégia para resolver problemas sociais Lewin usou “workshops” e seminários, denominados “laboratórios sociais”, enquanto, em simultâneo, a sua metodologia de intervenção se aperfeiçoava para contrariar os baixos resultados de pesquisas em que a observação de realidades e comportamentos sociais não facultavam uma descrição adequada do carácter e da atmosfera social, o que impedia a compreensão do contexto, do sentido e das mudanças sociais que nele ocorriam. Pesquisa-acção e laboratórios sociais proporcionavam o “empowerment”<sup>73</sup> das pessoas pela oportunidade que estas tinham de tomar decisões, o que as capacitava para definir prioridades, determinar a direcção da sua acção<sup>74</sup>, aplicar os meios necessários a afectar para transformar eventos e actividades com impacto nas suas vidas.

Práticas de promoção da leitura poderão enquadrar-se em actividades de animação sociocultural desde que apoiadas em “programs to enhance skills requires a broader framework of measurement. Interventions that promote beneficial changes in personality have an important place in a portfolio of public policies to foster human development” (Heckman & Kautz, 2012, 38). Mas é do conhecimento empírico – e foi confirmado nesta investigação – que apesar de, nalguns casos, o termo animação cultural surgir associado a algumas práticas, os seus destinatários, em regra, não são envolvidos na selecção, operacionalização e avaliação das práticas, e não se aferiu que a maioria delas visasse gerar expressiva transformação individual e comunitária. Constata-se que poderá levantar interrogações sobre a propriedade da aplicação deste conceito a algumas práticas de promoção da leitura relacionadas com animação cultural.

Edilma Naranjo Vélez<sup>75</sup> referiu promoção da leitura como “un esfuerzo dirigido a impulsar un cambio cualitativo y práctico de la lectura y la escritura en la sociedad, [que] debe entenderse como un trabajo de intervención sociocultural” (cf. Yepes, 2013, 21) ao promover “reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar

---

<sup>73</sup>Entendido como relação de poder existente entre as pessoas de uma comunidade no sentido delas poderem controlar as suas vidas, e a da comunidade, por via da sua maior autonomia na resolução de seus problemas

<sup>74</sup>Lewin concebeu o ciclo pesquisa-acção em quatro etapas: 1ª, levantamento de dados, através de uma análise colectiva, hierarquização dos problemas, estratégia de resolução; 2ª, diagnóstico através da categorização e análise dos dados recolhidos para compreender a situação e, complementada com o estudo teórico dos problemas, encontrar soluções teóricas e práticas e planear as alternativas de solução; 3ª implementação dos procedimentos decididos para superar a situação-problema identificados de forma a alcançar a situação desejada; 4ª avaliação, com o reexame dos procedimentos desenvolvidos, aferição dos resultados obtidos e possibilidade de reunir informação que permita encetar um novo ciclo de pesquisa-acção.

<sup>75</sup> *La animación a la lectura: manual de acción y reflexión*, de Alvarez Zapata e Naranjo Vélez (2003), cf. Yepes Osório (2013, 20).

cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones” (cf. Yepes, ídem). A promoção da leitura visará fortalecer os leitores como actores sociais capazes de “afrentar los retos vitales, sociales, culturales, políticos y económicos” (ídem). E Naranjo Vélez inscreve-a no “reconocimiento de la problemática de la vida individual y de la vida colectiva, dando a la lectura el valor histórico que le corresponde, y enfatizando en su íntima relación con la escritura” (ídem).

Ocorrem acções, como o programa nacional brasileiro “Conecta Biblioteca”, com objectivos de transformação sociocultural e desenvolvimento da comunidade através das bibliotecas aproximando as populações destas para captar novos utilizadores, em particular pessoas em situação de vulnerabilidade social, e para procurar incentivar a sua actuação com impacto na comunidade. O que passa por: capacitar as bibliotecas para nova programação de ofertas em sintonia com a agenda de desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU); assegurar a formação continuada de uma rede de profissionais de bibliotecas como agentes de transformação; estimular a aprofundamento da sua actuação. O programa Recode é um dos que procuram materializar estes objectivos capacitando os técnicos das bibliotecas com competências para desenvolverem pesquisas na comunidade, criarem uma estratégia de comunicação e trabalho com gestão participativa, o que permite trazer os participantes para a programação das bibliotecas, captar novos utilizadores e ampliar a frequência dos que já usam os seus serviços<sup>76</sup>, o que prefigura uma inspiração no modelo de Kurt Lewin (1951). Será nesta perspectiva que Yepes relaciona promoção da leitura e animação de leitura:

“La promoción de la lectura en su conjunto es una acción de intervención sociocultural que incluye acciones de todo tipo, como las centradas en el orden de lo político o lo administrativo y las de corte pedagógico – como la animación a la lectura – que en algunas ocasiones podrían no hacer parte de un proyecto de promoción de lectura. Por eso se dice que cuando se está haciendo animación a la lectura se está promoviendo la lectura, pero no siempre que se promueve la lectura se está haciendo animación a la lectura. En ese orden de ideas, con los medios o estrategias didácticas se busca que la mayor parte del contenido que intenta vincular el mediador quede tatuado en las mentes de sus receptores” (2013, 37).

A animação da leitura começou, segundo Pablo Barrena, no início dos anos 80 do séc. XX, quando “la confianza depositada en el tándem escuela-biblioteca para la alfabetización social no había producido los resultados esperados. Los jóvenes no leían tal como se esperaba, ni en cantidad, ni en calidad” (cf. Yepes, 2013, 26). A primeira conceptualização de animação de leitura data de 1991,

---

<sup>76</sup> O programa Recode (vd. <http://recode.org.br/conectabiblioteca>) visa, também, o *empowerment* digital das pessoas, e o fortalecimento e a sustentabilidade da rede nacional de bibliotecas brasileiras, confere aos seus técnicos competências para realizarem pesquisas na comunidade, criarem estratégias de comunicação e trabalharem em gestão participativa,

ainda que a sua formulación possa ser anterior. Carmen Olivares sinalizou-a como “un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, de forma que este contacto produzca una estimación genérica hacia los libros”<sup>77</sup> (cf. Jiménez Martínez, 2012, 65). Para Yepes a definición de Olivares “conserva vigor dada su claridad. En ninguna ocasión menciona la palabra lúdica, juego o placer” (2013, 33). E diz<sup>78</sup>: “lectura silenciosa, la lectura en voz alta o la narración à animación de lectura é indispensável. En ella pueden o no estar involucrados otros elementos, como por ejemplo algunos medios didácticos” (ídem).

Yepes associa o auge da animación de lectura a “una legítima expansión comercial”<sup>79</sup> (ídem, 26). Mas que, “tal como se conoce hoy, surge cuando al masificar estas costumbres para llegar a mayor cantidad de niños se descubre que no basta con llevar libros a las escuelas, sino que se requiere además de un intermediario” (2013). Terá havido “precaria formación de los animadores [que] ha dejado mucho que desear en la calidad y solidez del gusto lector” (ídem, 25) – fenómeno que também pode ocorrer em bibliotecas portuguesas (vd. 5.1 e em Ap. Qd. 48-50 – e, após um periodo experimental e interpretativo inicial, houve “excesivo activismo que opacó la reflexión o que no le dio cabida” (ídem, 30) que levou “a una cierta saturación y confusión del término, coincidiendo con el desbordado protagonismo de las técnicas y estrategias que, tomadas como fines, dejaban entrever un panorama bastante superficial detrás de las alharacas de cierto tipo de animación” (ídem). O autor alega múltiples factores para fundamentar o que poderá ter contribuído para esta situación:

“[...] después de dos décadas de animación lectora, la carencia de unas prospecciones en la estructura interna de la misma, sin un corpus teórico y una filosofía definida sobre un asunto que permita fundamentar las acciones emprendidas en algo más que el método empírico ensayo-error, es debido a que con frecuencia se hace de la expresión animación a la lectura “una reducción taxonómica, se tiende a englobar todos los empeños cuyo fin se vincula al ánimo de hacer lectores en una única disciplina contemplada, en demasiadas ocasiones, bajo una óptica monolítica, sin matices” (Rodríguez<sup>80</sup>, cf. Yepes, 2013, 32)

Apesar da diversidade de animadores de lectura – “la del psicólogo y sus “bibliotecarias”, la del recreacionista y su divertimento, la de los sociólogos y su adoctrinamiento político, la del educador y sus moralejas, la del bibliotecario tomando de aquí y de allá, y, claro, [... a dos] comercializadores del libro” (Yepes, 2013, 31-32) – os seus distintos intereses e objetivos terão convergido e

<sup>77</sup> Informação, cf. Yepes, de Ana Garralón, em “El binomio realista”, publicado em *Educación y Biblioteca*, 1991, 14, 44.

<sup>78</sup> Remete esta observación inicial para o seu texto *La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores* (1977, 17,22).

<sup>79</sup> No caso das editoras: “Hay una animación que está en manos del departamento de promoción de los comercializadores del libro cuyo interés es el encarrilamiento hacia el consumo, y para ello fragmenta y procura la homogenización de la sociedad con una estrategia llamada la novedad” (Yepes, 2013, 32).

<sup>80</sup> Miguel Rodríguez, em “Animación a la lectura”, in *Hábitos lectores y animación a la lectura* (2001, 111).

perdurado sem particular questionamento “hasta el día en que, al observar el entorno de actuación, muchos responsables de la promoción de la lectura vieron que después de tanto esfuerzo y tan espectaculares actividades no pululaban lectores por doquier, tal como estaba previsto” (idem, 30), o que terá bastado para “despejar cualquier duda respecto a la necesidad de una mirada permanente de su hacer y función [da animação da leitura] dentro de la sociedad” (idem).

Estes autores não rejeitam a animação na promoção da leitura, mas demarcam abordagens e pensam que: actividades de animação sociocultural, à semelhança de práticas de promoção da leitura, devem contribuir para desenvolver compreensão crítica sobre diversos âmbitos do envolvimento e do desenvolvimento das pessoas e da comunidade; serem acções sistemáticas, planeadas e enquadradas em projectos e programas apoiados com mediação técnica habilitada; visarem estimular “la participación activa en las actividades culturales y en el movimiento de innovación y de expresión personal y colectiva” (Hugues de Varine<sup>81</sup>, cf. Gómez Acosta [2014, s.p.]).

Estas características de práticas de animação sociocultural – que autores referenciais, como Ander-Egg (2000), não consideram uma ciência, por não ter um corpo teórico próprio, antes como uma tecnologia social cujos fundamentos científicos apoiam-se noutras ciências sociais – são recursos/procedimentos usados para desenvolver actividades e alcançar objectivos socioculturais. Estas características não são marginais a práticas para promover a leitura, mas não significa que se deva identificar ou sobrepor práticas de animação sociocultural e práticas de promoção da leitura. A focalização, metodologia e abordagem de práticas de animação sociocultural poderão justificar que alguns as confundam com as de promoção da leitura e Ander-Egg considera que aquilo que define uma actividade de animação sociocultural não é tanto o que se faz a partir de um enforme teórico mas “o como se faz”, apesar de perante a nova realidade societal (Cap.III), como sucede no âmbito da promoção da leitura, a animação sociocultural também enfrentar desafios.

Convergências entre animação sociocultural e promoção da leitura, e respectivo foco em finalidades sociais, poderiam ser razões para, em algumas bibliotecas da amostra, estas acções poderem ser confundidas e isso gerar desfocalização do objecto e das finalidades específicas da promoção da leitura, ainda que esta possa convergir com objectivos visados pela animação sociocultural, como os associados ao compromisso das bibliotecas públicas com a promoção social das pessoas e da comunidade (vd. Manifesto da UNESCO, [1949], 1994). Convergência que pode enquadrar-se na preposição: “para as coisas que fazemos existe um fim que desejamos por ele mesmo e tudo o mais é desejado no interesse desse fim [...] evidentemente tal fim será o bem” (Aristóteles, 1991, Livro I, 3). Palma, em *A orientação da leitura* (1966, 61) faz notar que há uma diferença entre os fins. Estes

---

<sup>81</sup> Dinamizador a nível internacional do movimento de criação de ecomuseus e colaborou com alguns dos primeiros surgidos em Portugal.

podem envolver actividades que se desenvolvem por si mesmas, ou resultar dos actos, mas que nos casos em que, além dos actos, se verificam certos fins pretendidos, os resultados dessa acção serão tão ou mais importantes que a própria acção. Apesar das convergências entre animação sociocultural e promoção da leitura, nesta deverá relevar-se o interesse de a sua focalização centrar-se sobre o que, nas práticas para a sua promoção, seja tomado como objecto de leitura(s).

Aferiu-se na literatura, e em contextos práticos, que ocorrem indiferenciações teóricas, reflexivas e avaliativas sobre enformes e actuações usadas na promoção da leitura. Mas será importante – não obstante possíveis intercessões de finalidades – que exista clarificação entre objectivos de promoção da comunidade, do livro, da biblioteca, de animação da leitura e de práticas de promoção da leitura. Estas podem enquadrar intervenção social e educativa para a formação e desenvolvimento integral do indivíduo, educação ao longo da vida e perspectivas de mudança e desenvolvimento social – entendido como processo de configuração e melhoria individual e colectiva – através de processos dinâmicos de interacção grupal e cultural (Altienza Ibáñez, 2012, 3). Estas perspectivas podem ser partilhadas por práticas de promoção da leitura com objectivos sociais de qualificação das pessoas durante o arco das suas vidas, e o das comunidades, pelo que animação sociocultural e promoção da leitura, ainda que comportem focalizações particulares, podem ter finalidades convergentes.

Este aspecto estará reflectido na recomendação expressa no “primer” da UNESCO (2007) que persiste em conferir intencionalidade social e cultural à promoção da leitura, ao conhecimento validado – aquele cuja “auctoritas” é sustentada em bases científicas, o que o diferencia de conhecimento espontâneo e de realismo ingénuo (vd. Fiolhais & Marçal, 2012; Marçal, 2014) –, e a literacia informacional e literacia cultural. E continua a destacar a vinculação da promoção da leitura à comunidade, o que remete para dimensões culturais e patrimoniais. Estas, observou-se em algumas bibliotecas da amostra, estão votadas a um relativo abandono, apesar de Damásio afirmar que o novo conhecimento baseia-se em memória, raciocínio e “efeitos culturais anteriores” (2010, 47), e de informação e conhecimento envolverem processos pessoais de construção de significados que são, “essencialmente, actos sociais, quando se partilham e contribuem para o desenvolvimento colectivo” (Azevedo & Sardinha, 2009, 157). Este não dispensará a promoção da leitura de ter um objecto, focalizações e finalidades particulares a atingir.

Não obstante a promoção da leitura e literacias colherem vantagens em usar procedimentos e abordagens gerados no campo da animação sociocultural, elas carecem do enforme de um plano estratégico<sup>82</sup> que focalize as suas práticas na especificidade do seu objecto, a leitura, seja ela textual,

---

<sup>82</sup> A construção de um plano estratégico para promoção da leitura implica: i- definição dos seus objectivos, articulados com a natureza da missão, finalidades e objectivos da biblioteca; ii- revisão da situação local da promoção da leitura apoiada em evidências da avaliação e ferramentas de análise, como a SWOT, enquadradas pelo conhecimento e por estudos de utilizadores e da comunidade;



digital ou noutra expressão. Relembre-se que Soares das Neves e Maria João Lima consideram como promoção da leitura as práticas inequívocas para elevar níveis de compreensão e reflexão leitora que contribuiriam para ampliar uma educação integral, permanente e participada. E que essas práticas “não devem equacionar os participantes de forma passiva mas como indivíduos activamente envolvidos num processo que tem por finalidade ampliar a sua informação e base de conhecimentos” (2009, 33), o que tem conexões teóricas e ideológicas com o conceito de animação sociocultural. Esta focaliza-se em finalidades sociais ao visar: a interacção comunitária; o envolvimento activo das pessoas no seu processo de qualificação individual e na melhoria das suas condições de vida e da sua comunidade; e que a animação da leitura seja algo “más allá de la lectura por la lectura, una acción de intervención cultural, educativa y social” (Yepes, 2013, 35).

A animação da leitura concorre para o objectivo da formação integral das pessoas ao estimular o “pensamiento categorial, holístico (de totalidad), heurístico (inventivo) e imaginativo, además del lenguaje en todas sus dimensiones (habla, escucha, lectura y escritura) y la comunicación como una estrategia de entendimiento, aprendizaje, socialización y desarrollo general” (Yepes, 2013, 35). Neste sentido a animação sociocultural pode convergir com promoção da leitura e enquadrar-se no papel social das bibliotecas públicas ao envolver acções que aproximam as pessoas da leitura, independentemente do seu nível social e de escolaridade. Nessa medida estas bibliotecas cumprem um objectivo social, “esse sim, é o papel da biblioteca pública” (Mesquita, 2012, 12).

De acordo com o Manifesto da UNESCO (1994), as bibliotecas públicas visam finalidades de equilíbrio, emancipação, desenvolvimento social e individual. Segundo Boaventura Sousa Santos, “se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento” (2008, 92). Situação que para ser superada deve contar com o contributo da escolarização, de hábitos, práticas e usos de leitura e competências leitoras. E com o de bibliotecas públicas que, ao longo da História, têm desempenhado um papel social adjuvante na difusão e acréscimo de conhecimento na sociedade. Pautadas pelos distintos quadros societais, técnicos e culturais, as bibliotecas públicas têm facultado às pessoas oportunidades de acesso a recursos. Ainda que nas diversas épocas elas tenham sido alvo de distinto acolhimento nas bibliotecas, estas permitiram maiores oportunidades de qualificação e de crescimento individual com reflexos no percurso histórico do progresso social, assunto que será objecto do segundo capítulo.

---

iii- formulação da estratégia de promoção da leitura, identificando os objectivos, resultados esperados e alternativas; iv- estimativa e envolvimento de recursos para a implementação do plano e sua operacionalização, devendo as fases do plano ser objecto de constante avaliação e, se necessário, de revisão.

## Capítulo II A leitura e a sua promoção no tempo

### 1. Promoção da leitura, uma realidade histórica recente?

A História da Leitura tem sido investigada de forma interdisciplinar por historiadores, sociólogos e outros especialistas de ciências humanas e sociais e da informação e documentação. Ela recorre a fontes específicas, como: arrolamentos de acervos de colecções de bibliotecas particulares e públicas; relatórios de bibliotecários; verbetes de empréstimo de materiais de leitura; testemunhos de criação e oferta de serviços de leitura, de actividades culturais e outras. E a fontes transversais, como: legislação; catálogos de impressores; relatos e escritos privados, caso de registos deixados em diários e correspondência epistolar privada; documentos institucionais, administrativos, processuais e jurídicos.

A investigação histórica, produzida com base documental, possibilita construir séries quantitativas e categorizações. Ainda que relativizada por lacunas de fontes, dispõe-se de informação e dados que permitem traçar um quadro sobre: os fenómenos de produção de textos e formatos; a transmissão e acesso a documentos; as práticas e usos de leitura dominantes; a sua apropriação social; concepções sobre a sua promoção. Estes estudos, pontuados por singularidades, oferecem uma visão lata sobre: a superfície da leitura em vários espaços culturais e mentais; as prevalências históricas dominantes nas práticas e usos em diversos contextos socioculturais; informação sobre a leitura textual, grupal e/ou individualizada ter, por muito tempo, sido uma prática social minoritária, não obstante poderem ter existido alguns grandes leitores (vd. 3.2).

Apesar de hoje ler-se muito, há estudos e reflexões que expressam inconformismo perante: os baixos níveis de leitura; a leitura validada permanecer restrita; hábitos e práticas de leitura intensivas ou extensivas estarem mais associados a certos suportes; alguma elevada iliteracia; parte dos leitores não ser competente. Estes fenómenos reduzirão o potencial informativo e social da leitura na indução de criatividade, construção de conhecimento e qualificação das pessoas, o que confere à promoção da leitura o sentido de ela ser uma necessidade social. Mas será que nos diversos contextos, e podendo assumir distinta expressão e configurações, a promoção da leitura é um fenómeno histórico prevalecte ou é um fenómeno social recente?

Transformações históricas nos suportes de escrita e práticas de leitura avançaram juntas. De acordo com a literatura, a sua promoção activa e enquadrada em políticas de leitura pública é um fenómeno histórico recente (Yepes, 2013). Mas convirá ter uma perspectiva das práticas e usos da leitura no tempo, e de visões sobre a sua promoção cujo desenvolvimento gerou objectivos sociais e culturais transformadores. Hoje, como antes, a leitura ocorre nas sociedades humanas e estas são atravessadas

por transformações “geradas por pessoas que compartilham espaço e tempo – sob condições determinadas pelas relações de produção, poder e experiência e modificadas por seus projectos – [...] as configurações espaciais-temporais eram [e são] importantíssimas ao significado de cada cultura e à sua evolução diferencial” (Castells, 1999, 19).

Seria do interesse da investigação aferir se, nas actuais práticas nas bibliotecas da amostra, ocorrem descontinuidades inovadoras e reflexos tributários do seu percurso histórico, pois para a leitura, e outros fenómenos, os conceitos e teorias fornecidas por “disciplinas de erudição ajudam a compreender que o presente é feito de passados sedimentados ou recompostos [...] [e] para os decifrar, é preciso poder situá-los na sua história própria” (Chartier, 2012, 15). Esta perspectiva enquadrava a nossa deambulação pela história da leitura para nela encontrar sinais da sua promoção ligados a estruturas mentais, contextos histórico-culturais e socio-tecnológicos. Ela forneceria: uma perspectiva diacrónica e sincrónica sobre a leitura e a sua promoção; identificação das suas origens; compreensão da disposição e agregação das suas propriedades; possibilidade de cruzar dimensões de relações técnicas, culturais e sociais na História da promoção da leitura; reconhecimento de problemáticas que, nos distintos contextos, se apresentaram a práticas e usos sociais da leitura; um melhor conhecimento das estruturas sociais, culturais e tecnológicas em presença. Estas, são “condição necessária mas não suficiente para a emergência de uma nova forma de organização social” (Castells & Cardoso, 2006, 17) e, também, de novas práticas e usos da leitura.

Procurou-se conhecer o percurso modelador da promoção da leitura nas configurações socioculturais do seu desenvolvimento. Esta abordagem, uma tentativa de “demanda arqueológica”, inspira-se na perspectiva dos discursos do saber de Foucault (1966). Ele considera que a sedimentação que percorre “o acontecimento segundo a sua disposição manifesta [...] há-de dizer como se modificaram as configurações próprias de cada positividade” (idem, 285). As ciências humanas têm como peculiaridade própria “os conceitos em torno dos quais [os fenómenos] se organizam, o tipo de racionalidade a que [eles] se referem e pelo qual procuram constituir-se como saber” (idem, 462). Procurou-se, então, conhecer as bases, as condições de surgimento e funcionamento nos discursos no tempo<sup>83</sup> sobre a leitura e a sua promoção, observando a multiplicidade e justaposição que eles apresentam em diversos registos e que iluminam circunstâncias socioculturais e políticas. Estas geram correntes de ideias e atitudes, como as que levaram à valoração social da promoção da leitura. Foucault considerava que encontrar e estabelecer

---

<sup>83</sup> Foucault (1966) considera que cada época produz um discurso sobre o mundo, as suas normas e forma de as impor. Após a Idade Média ele distingue três épocas nos quadros gerais do pensamento e do conhecimento. Estes epistemes sociais históricos que articulam relações, continuidades e descontinuidades nas práticas discursivas do saber seriam: até ao fim do séc. XVI, a semelhança e interpretação; desde meados do séc. XVII, a representação e a ordem sistematizadas em modelos de classificação; a partir do séc. XIX o surgimento do homem como episteme de modernidade, que é abordado pelas nascentes ciências humanas.

as regras das condições generativas do objecto de análise, os seus espaços correlativos, diferenças, analogias, e apropriações feitas pelas diversas formações sociais, era uma linha de pesquisa para se poder analisar os fenómenos socioculturais que são objecto de estudo, e Chartier reputou esta abordagem como fundamental para estudar a história da leitura:

“Claro que o conteúdo da história da loucura, da história da medicina e da história dos controles sobre o panóptico era importante. Mas, para mim, o Foucault da *Arqueologia do saber*, de *O que é um autor?* e de *A ordem do discurso* era o Foucault fundamental para a construção do campo de trabalho sobre a história cultural e história da cultura escrita”. (Chartier; Milani & Menoncello, 2015, 126).

Esta convergência pode decorrer de Foucault e Chartier perspectivarem que o conhecimento histórico tem enforme empírico, é produto da investigação desenvolvida e não é redutível à mera descrição de um visível ingénuo ou cientificamente obtido por métodos quantitativos. A investigação em ciências sociais dificilmente pode abarcar as especificidades do objecto de estudo, mas esperava-se que ao empreender uma tentativa de “demanda” histórica esta contribuísse para consolidar a investigação<sup>84</sup>. A ela associou-se o interesse de detectar sinais de promoção da leitura no tempo, sendo que hoje a omnipresença de TIC num mundo globalizado e hiperconectado<sup>85</sup> conforma o quotidiano das pessoas e as suas práticas e usos de leitura. Estas, sejam para finalidades informativas de estudo, trabalho, prazer, entretenimento, também atravessam um processo de mutação e carecem de ser enquadradas nas práticas de promoção da leitura que ocorrem no contexto de uma nova convergência histórica, tecnológica e cultural.

No percurso da História da Leitura, onde se inscrevem actuais práticas de promoção da leitura, apreendeu-se a sua génese, mutações e configurações. Ele permitiu rever ideias e ajustar lugares comuns impressivos, ou baseados em conhecimento ingénuo, que podem ser desconformes com a história do entrosamento da leitura na realidade social. A abordagem temporal que atravessa o conhecimento sobre a leitura e sua promoção seria útil para esta investigação. Chartier afirma: “a revolução numérica [digital] [...] é melhor compreendida quando comparada com outras revoluções da cultura escrita: o aparecimento do códex, a invenção da imprensa, as transformações das práticas de leitura, na Idade Média, no século XVIII ou nas sociedades do século XIX” (2012, 12). Serra e Sidoncha (2018) concordarão com Chartier ao afirmarem que se sabe cada vez mais acerca de aspectos culturais específicos, e cada vez menos sobre o todo e o seu sentido.

---

<sup>84</sup> Vd. no Diagrama do modelo de análise (Img. 2, p.33) a procura de convergência de perspectivas com Foucault e Chartier.

<sup>85</sup> O Manifesto eSkills informa que TIC evidenciam crescente penetração. Assinaturas de serviços móveis estarão próximas do número de habitantes do planeta. Em informações de 2015 do Eurostat, em 2014, nos 28 Estados da União Europeia, 81% dos agregados familiares tinham acesso à Internet e 95% dos jovens europeus entre os 16 e os 24 anos eram utilizadores regulares. (Manifesto eSkills, 2015,71).

Decidiu-se não apresentar de forma linear cronológica os traços essenciais e ocorrências caracterizadoras do percurso da História da leitura e sua promoção<sup>86</sup>. Optou-se por articular em eixos temáticos de conjunto os factores dominantes, e singularidades notáveis, registadas na História social, cultural e tecnológica da leitura. Como a compreensão de certos fenómenos pode ganhar clareza com a distância temporal, intersecção histórica e reflexão posterior produzida sobre eles, ou com eles relacionada, considerou-se oportuno recorrer a citações de autores que apresentavam relações de significado associáveis à leitura e à sua promoção.

## 1.1 Práticas e usos da leitura: um processo em transformação

A key to social change is found in the development of communication media. [...] each medium embodies a bias in terms of the organization and control of information. Any empire or society is generally concerned with duration over time and extension in space. (Harold Adams Innis<sup>87</sup>)

A leitura registou mutações nos diversos enquadramentos sociais, tecnológicos, culturais e mentais. Tem-se informação sobre como na sociedade ocidental a leitura textual emergiu, se construiu e projectou ao longo do tempo. Primeiro como instância decisiva, depois dominante e, hoje, determinante num todo societal estruturado<sup>88</sup>. Este percurso foi marcado pelas grandes revoluções da história da escrita e da leitura. Elas aportaram transformações, caso da invenção da imprensa (ca.1450) que generalizou a circulação de textos e diversificou a oferta de temáticas de leitura. No decurso deste processo os diversos suportes textuais mantiveram a sua função: conservar e divulgar os conteúdos registados; veicular um ou vários discursos de diversa natureza que contribuíram para gerar e induzir transformações na sociedade. Anteriores mutações de práticas de leitura, de inscrição do texto, de técnicas de comunicação e reprodução do escrito, ocorreram separadas no tempo e na actualidade elas acontecem em simultâneo (vd. Chartier, 2007, 127). Mudanças técnicas e alterações nos processos de produção e divulgação do acesso à escrita foram acompanhadas por mudanças de práticas e usos da leitura, como sucedeu entre o rolo e o livro, um objecto manufacturado, depois officinal e industrial e, agora, digital. Escrita e livro digital são uma alteração transformadora nas práticas e usos da leitura como não se via desde o surgimento do códice.

Na história cultural e da leitura predominam diferentes sistemas de relações de percepção sensorial. Sevcenko considera que a cultura oral arcaica estabelecia um ambiente acústico, logo uma

---

<sup>86</sup> Although readers and texts have varied according to social and technological circumstances, the history of reading should not be reduced to a chronology of those variations. It should go beyond them to confront the relational element at the heart of the matter: how did changing readerships construe shifting texts? The question sounds abstruse, but a great deal hangs on it. Think how often reading has changed the course of history - Luther's reading of Paul, Marx's reading of Hegel, Mao's reading of Marx. Those points stand out in a deeper, vaster process - man's unending effort to find meaning in the world around him and within himself. (Darnton, 1986, 21).

<sup>87</sup> Innis, *The Bias of Communication* (1950); *Empire and Communications* (1950), cf. Marshall Soules (2018).

<sup>88</sup> Para esta tipificação recorreu-se a Louis Althusser (1980).

sociedade de relações simultâneas e voláteis no fluxo do tempo, e que a leitura contínua do formato rolo mobilizava mais o corpo e limitava a simultaneidade leitura/escrita. E que a escrita, manuscrita, e depois impressa, consolidou uma cultura centrada na visão, no “primado da sucessão linear encadeada [...] de valores abstractos, individuais, hierárquicos e cumulativos” (1977, s.p). O formato códice, que permitiu a produção separada de “pecias” (Amaral, 2014), levou: a uma leitura mais fragmentada; à nova gestualidade de folhear; a acções distintas como citações rigorosas e índices. De acordo com Sevcenko, a sua generalização, suportada na difusão do impresso, contribuiu para ampliar práticas de leitura extensiva e personalizadas que, diferentemente da percepção auditiva de leituras orais, terão estimulado a observação, comparação, experimentação, e modelado o processo de acréscimo de conhecimento que ocorreu na época Moderna.

Na leitura textual dominou a prática de leitura grupal em voz alta. Ela caminhou para uma prática de leitura individual e silenciosa (vd. 2.1), e hoje com os suportes digitais e a computação móvel em smartphones e tablets, a leitura e a escrita têm contornos híbridos. A leitura digital também potencia leituras mais extensivas, parcelares e cruzadas, ainda que “no sabemos muy bien como esta nueva modalidad de lectura transforma la relación de los lectores con lo escrito” (Chartier, 2007, 126), apesar de “la lecture intensive et la lecture extensive ne sont pas deux formes de lecture qui s’excluent mutuellement” (Darnton, 1992, 203). Testemunhos de multiplicidade e de prevalências de práticas e usos da leitura levam a considerar que estas não são processos historicamente estáveis e garantidos<sup>89</sup>. Como na Idade Média, onde se produziu um trânsito entre formas de leitura, assiste-se hoje à transição da escrita e leitura impressa para digital. Ela coexiste com suportes e práticas anteriores, e gerou novas formas de produção, difusão, abordagem e usos.

Chartier (2003) assinala, como grandes etapas transformadoras de práticas da leitura, a passagem da leitura oralizada e intensiva – valorizadora da profundidade de exploração e/ou compreensão do texto – para uma leitura que, conforme Kraus (1999), a partir do séc. XIV foi assumindo a forma de leitura silenciosa (vd. 2.1) . Chartier pensa que a mutação entre anteriores e novas formas de ler terá surgido ao longo do séc. XIV, primeiro, junto dos que designa por aristocracia laica, generalizando-se, depois, a outros grupos sociais. A ampliação do interesse pela leitura terá sido acompanhada pela transformação da maneira de ler: “Chartier démontre ainsi que la lecture silencieuse conduisit à l’émergence d’une sphère de l’intimité dans les élites sociales des XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles en France, sans pour autant que les formes de l’oralité disparaissent complètement” (Kraus, 1999, 13). Kraus informa que a partir de meados do séc. XVIII a leitura intensiva foi sendo substituída pela leitura

---

<sup>89</sup> Saul Martinez Bermejo, secundando outros autores, constatou-o nas suas investigações, o que afirmou no curso *História do Livro e da Leitura*, 9 a 13 de Julho 2012, na Escola de Verão da FCSH.

extensiva, mutação que aportou transformação nas práticas de leitura e foi ampliando o interesse por leituras mais extensivas e menos submetidas a determinações de oralidade e modelos de interpretação. O leitor intensivo interagiu com um número pequeno de livros, lidos, relidos e transmitidos de geração em geração, já o leitor extensivo tinha obsessão por ler, consumia diferentes impressos, até efêmeros, e lia ávida e rapidamente. A profundidade da leitura passou então a ser preterida pelo interesse da ampliação de abrangência de leituras e de temáticas. Uma nova realidade que não foi isenta das críticas de alguns contemporâneos, como Rousseau (1712-1778), que lamentava a nova forma de leitura extensiva, mais corrida e menos aprofundada, e receava o prejuízo que ela traria para um conhecimento profundo dos assuntos.

A leitura extensiva tornou-se dominante e poderá ter encontrado a sua suprematização na escrita digital e hipertexto, que reformularam o contexto de leitura individual, hierárquica e cumulativa, “repondo a simultaneidade, a descontinuidade, a interactividade de fragmentos autônomos e a tendência à conectividade tátil do conjunto” [da antiga relação de percepção sensorial da oralidade] (Sevcenko, 1977, s.p). A nova forma de leitura acentua a quebra de discursos pela menor estabilidade e duração da relação do leitor com o objecto de leitura. Disse-se “acentuou” lembrando as rodas de leitura, antigos equipamentos para leitura simultânea e extensiva, ainda que estas não se comparem à flexibilidade e quebras de leitura entre documentos digitais. A nova forma de ler pode, todavia, conduzir a situações de leitura mais dispersiva ou intensiva, dependendo do uso dos materiais de leitura e da formação de novas mentalidades leitoras (Nascimento, 2006, 307), o que também levanta novos desafios às ofertas de práticas de promoção da leitura.

A generalização destas transformações não foi, nem é, imediata. Apesar da mutação de suportes o uso de uns e outros persistiu, bem como leitores que recorrem a práticas de leitura intensiva e extensiva: “toutes deux peuvent coexister à l’intérieur d’une société et servir ainsi d’indicateur des différences culturelles” (Kraus, 1999, 13). Novas e anteriores práticas de leitura e interesses temáticos coexistem durante algum tempo, e podem ser reiteradas após períodos de suspensão. Será disso um exemplo a “leitura exposta” nas redes sociais. Ela emula e aprofunda antigos procedimentos comunicacionais já existentes no final da república romana e nos pasquins do séc. XV, ainda que estas “leituras públicas” pudessem ser complementadas com “leitura íntima” (Manguel, 2010, 159), associada a uma mais estreita relação entre o leitor e a leitura. E a uma maior interioridade, que terá sido potenciada pela leitura não vocalizada e em espaços mais reservados e pessoais. Mas se “os livros lidos numa biblioteca pública nunca têm o mesmo travo dos lidos no sótão ou na cozinha” (idem, 61), também a leitura colectiva, em espaços privados e públicos, teria um “travo” diverso que não seria desagradável ao “paladar”. O agrado pelo “sabor” de cada tipo de leitura dependeria, também, das condições para

os que a desejavam fazer pudessem escolher a que queriam “provar” e como a “saborear”, portanto, apesar das transformações tecnológicas e culturais em presença, as escolhas individuais de práticas de leitura dependeriam, igualmente, das distintas realidades sociais e circunstâncias dos leitores. Não obstante as diversas formas de ler e as características de suportes materiais e digitais de leitura textual – ainda que estes conservem do antigo códice os destaques, organização e paginação de texto – a compreensão e interpretação leitora mantêm características relativamente individualizadas. Elas podem ser algo independentes do suporte de leitura e do contexto social enquadrador, ainda que a situação predominante nos diversos contextos técnicos e socioculturais possa ser mais facilitadora ou inibidora de distintos processos de leitura, e do discernimento de sentido(s) dela retirado(s) por leitores, ouvintes ou espectadores.

A compreensão da história da leitura, das suas práticas e usos, implica posicioná-la no tempo e recorrer a vários ramos disciplinares: antropologia da leitura; sociologia; história das técnicas; história económica, social, cultural; ciências neurológicas. Mas continuará a colocar interrogações sobre “processos múltiplos que permitem a construção dos sentidos para os textos (ou para as suas imagens ou práticas) por parte dos diferentes agentes sociais envolvidos na produção, transmissão ou apropriação dos bens e das formas simbólicas” (Chartier, 2012, 12). No passado, mesmo com lacunas, as respostas possíveis a estas questões são dadas por fontes documentais textuais, registos iconográficos, autobiográficos e literários, ainda que possa ser difícil destrinçar entre o que nestas fontes se projecta de normativo social discursivo e, como hoje, saber que fenómenos subjectivos e relações o leitor possa, intimamente, estabelecer com a leitura, as suas práticas particulares, os usos específicos e processos de produção de significação gerados sobre o que ele lê. E, também, em que medida as práticas de promoção da leitura podem contribuir para estes processos.

## **2. Contextos sociais na historicidade da leitura**

As sociedades e os indivíduos são históricos, e não podemos apreender suas configurações específicas a não ser que as inscrevamos nos tempos múltiplos que as construíram. (Roger Chartier [2007, s.p])

O “modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, 17) influi no impacto da leitura nas “comunidades interpretativas” (idem). A invenção da imprensa e novas práticas e usos de leitura reflectiram-se em macro desenvolvimentos na religião, no pensamento político, na ciência moderna e a circulação do impresso contribuiu para os revolucionar. A leitura e o uso de materiais impressos tiveram idêntico papel nas vivências e processos de sociabilização ao facultar a leitores, ouvintes e espectadores acréscimo de informação, oportunidades de reflexão individual e de, em grupo, debitarem



curiosidades e saberes. Eles aportavam mais notícias, temas de conversa e contribuíram para modelar quadros culturais e ideológicos<sup>90</sup> ao difundirem informação prática, modelos<sup>91</sup> normativos de códigos de estar, escrever e falar e novos tópicos de informação, temas de conversação e reflexão, argumentos para consolidar opções políticas, culturais e sociais, o que terá influído na demarcação e promoção da mobilidade social de grupos em ascensão, e na afirmação de círculos letrados, políticos e científicos. Inovações posteriores na indústria editorial aportaram transformações sociais, culturais, políticas e, também, novas relações de poder e de controlo social.

Na história da leitura ocorre entre os autores uma convergência de entendimento: ela ter sido modelada pelas condições socioculturais de cada época, como ocorreu com a tecnologia do impresso surgida no séc. XV num contexto histórico relativamente contemporâneo da emergência da economia de mercado, da reconfiguração da sociedade e reformulação das suas hierarquias. O livro impresso era idêntico ao códice, mas podia abarcar outros destinatários. Ele não chegava a todas as pessoas mas tinha potencial para, tendencialmente, o fazer e, segundo Lucien Febvre (1968) não era, apenas, uma nova mercadoria, era também um novo instrumento cultural. De acordo com Lisboa e Miranda, o livro e outros impressos começaram por captar o interesse das elites sociais e de parte das populações urbanas que tinham “de se confrontar quotidianamente com a necessidade de decifrar textos, ainda que curtos” (2011, 335). Mas a leitura de textos foi penetrando nas práticas diárias e modelando a “civilização material” (Braudel, 1970-1985).

Dinâmicas geradas a partir do impresso e do livro, formato de duradouro sucesso, levaram a associar “leitura” à sua expressão textual, ainda que o objecto de leituras seja mais lato do que os suportes em que esta se apresenta. Ela envolve utensilagem mental e competências intelectuais que capacitam a criar e representar, graficamente ou por outras formas, processos de comunicação, descodificação e interpretação que, a partir de construções culturais, intelectuais e físicas – vocalização, percepção sensitiva – permitem às pessoas expressar, apreender, conhecer e compreender o mundo natural, social e cultural. A leitura textual tem longa história, mas é mais antiga a relação leitora entre indivíduo, meio natural, som, imagem, expressões criativas e códigos sociais. Como prática sociocultural deve ser relativizada, não por ela – competência não inata – não resultar de processos sociais, mas por ter tido diversas configurações e impactos na História. Innis, como depois McLuhan (1995, 178-179), pensa a que as mudanças históricas estão relacionadas com os meios de comunicação disponíveis e que “the relative stability of cultures depends on the balance

---

<sup>90</sup> A “[...] “respeitabilidade” na classe operária de meados do séc. XIX, expressava simultaneamente a penetração de *standards* e valores da classe média e as atitudes sem as quais o amor-próprio da classe operária não teria sido possível de ser criado, assim como um movimento de luta colectiva impossível de construir: sobriedade, sacrifício, o adiamento da gratificação (Hobsbawm, 1988, 232).

<sup>91</sup> Modelo, o que “forma o horizonte que possibilita o estabelecimento do nexa entre elementos ou materiais heterogéneos que, [...] [permite que eles] possam achar-se unificados naquilo que de comum partilham” (Barata-Moura, 1979, 525).

and proportion of their media” (cf. Soules, 2018, s.p) e estes enformaram o recorte do tipo de poder de cada sociedade. O que nas práticas e usos dominantes na leitura textual ter-se-á constituído como invariante histórica serão os impactos da penetração da tecnologia de produção, acesso e promoção da escrita e leitura numa dada sociedade<sup>92</sup>, e a progressiva interiorização da sua valia na “consciência colectiva” – conjunto de crenças, valores e sentidos que os membros de uma sociedade projectam na globalidade da sua vida comum. Esta, ao operar como sistema articulador, enforma e afirma estruturas sociais, económicas, políticas, culturais e mentais (Durkheim, 1984) e o que, em cada contexto temporal, conforma a visão societal da leitura, das suas práticas e usos.

Alterações de práticas de leitura, expansão da alfabetização, ampliação de literacias, eclosão do texto electrónico, acesso online e redes sociais são realidades que influem nas relações de poder, (re)modelação dos quotidianos, construção de novos sujeitos e promovem alterações no colectivo social. Mas para Castells, nem a tecnologia determinará a sociedade, nem esta “escreve” o curso da transformação tecnológica. Vários factores, inclusive criatividade e iniciativa, intervêm no processo de descoberta científica, de inovação tecnológica e suas aplicações sociais, mas os seus resultados dependerão de um complexo padrão interactivo (1999b, 21-22). Manguel dá um exemplo a partir de Suetónio que diz ter sido Júlio César (100-44a.C.) o primeiro a dobrar mensagens numa folha, até aí em rolo e tabuinhas enceradas. Este gesto inovador, precursor de fólhos e do livro (2010, 60), não impediu o formato rolo de perdurar até à época Moderna. Práticas e usos de escrita e leitura são materializados por pessoas concretas, sujeitos leitores, e condicionadas por contextos sociais, culturais e tecnológicos em presença. Ainda que uns e outras não se conformem a um determinismo do que sejam factores dominantes epocais, cada espaço histórico e social pode promover/condicionar ofertas, práticas e usos de leitura. Processos de produção de textos, suportes de escrita e de leitura influem na sua transmissão, difusão e promoção, nas formas de ler, na apropriação e usos e geram fenómenos socioculturais dominantes na escrita e na leitura. Mutações nas formas de ler e diversidade de temas de leitura não terão sido independentes de contextos sociais, culturais e tecnológicos: “Through history, the advent of new information technologies has often empowered successive waves of people at the expense of traditional power brokers, whether that meant the king, the church or the elites” (Schmidt & Cohen, 2013, 6). Ao longo deste percurso transformador coexistiram distintas realidades de leitura e de aculturação leitora e anteriores práticas não foram suspensas pelas inovações emanadas de processos de produção e difusão da escrita e da afirmação de

---

<sup>92</sup>“Les supports de transmission de message [...] ont transformé les mœurs, les rapports au pouvoir, au savoir. [...] Le premier est “codex” [...] la Bible chrétienne, qui facilite la communication du Dieu unique. Cette “invention” [...] va transformer l’ordre social. La deuxième révolution, deuxième évolution du sacré, est l’invention de l’imprimerie. Cette diffusion des livres, du savoir, génèrera l’École, la République et la laïcité. La troisième grande technologie est la révolution informatique avec le développement du Web. Sur cette toile géante, il n’y a plus de frontières, plus d’État” (Régis Debray, em [https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9gis\\_Debray](https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9gis_Debray)).

novas formas de leitura. Situações mistas ocorrem ainda hoje, como já antes sucedera na passagem do formato rolo ao fôlio, em alterações nos processos de leitura e de escrita manuscrita e impressa.

## 2.1 Práticas de leitura textual em voz alta e mental

A leitura textual permite diversas práticas, usos e abordagens. Pode convocar audição, visão e outros sentidos, promover distintas implicações dos leitores, ouvintes e espectadores. Textos, como outras expressões culturais, produções materiais e sociais são datados, mas não se esgotam no tempo em que foram concebidos, impressos ou digitalizados, e ao mudarem também “muda o seu modo de leitura” (Chartier, 1990, 139). Na Antiguidade dominou a leitura em voz alta. Um testemunho documental dela encontrar-se num texto do séc. V a. C., quando já ocorria produção de textos escritos, e onde se observa que o autor não usa o termo leitor mas “auditor”, o que ouve:

“Thucydide [ca. 460-400 a. C.] écrivait sa préface [*Guerra do Peloponeso*], la modification s’était produit: le livre destiné à la lecture avait déjà pris pied dans la vie sociale [...] lui-même esquisse une sorte d’aperçu historique du phénomène “écriture” quand il signale que les logographes [palavra escrita], de même que les poètes, “on cherche ‘l’agrément de l’auditeurs”, tandis que lui souhaite à son histoire d’avoir un succès durable et d’être un “trésor pour toujours” plutôt q’ une “production d’apparat pour un auditoire du moment” (Canfora, 1989, 928).

Distintas formas de leitura tiveram prevalência epocal. A leitura oral em voz alta, voluntária ou involuntariamente partilhada, teve longa duração. Descarta-se que ela tenha ocorrido por incapacidade cognitiva, antes terá decorrido de processos histórico-culturais em torno de modos e hábitos de ler os textos, à altura contínuos, sem pontuação, e a vocalização facilitaria a compreensão do seu sentido. Mas na Antiguidade existem alguns testemunhos de leitura em voz baixa e silenciosa de documentos reservados, caso de cartas pessoais por Alexandre Magno (356-323a.C.) (cf. Plutarco, 1993) e Júlio César (cf. Manguel, 2010,55). Apesar de alterações que a noção de público e privado registaram na História (Ariés & Duby, 1989-1991; Elias, 1993), a leitura silenciosa não era a prática habitual. Lembrámo-nos que Plutarco (46-120d.C) refere a surpresa dos companheiros de Alexandre ao verem-no ler, sem ser ouvido, uma carta de sua mãe, Olímpia (375-316a.C), movendo imperceptivelmente os lábios, prática que o biógrafo designa por “leitura mental”: “Un jour, dit-on, il venait de décacheter une lettre confidentielle de sa mère et la lisait mentalement, en silence” (1993, 140). A retenção desta ocorrência atestará a invulgaridade da leitura não vocalizada, e mais de 200 anos depois Plutarco ainda considerou o facto digno de menção.

A expressão “leitura mental” afigura-se feliz para designar a prática hoje referida por leitura silenciosa. Dado o papel processador do cérebro em todas as operações sensitivas, cognoscitivas e

emocionais, “leitura mental” será um termo mais expressivo de dimensões intelectuais e emotivas associadas à complexidade da relação cognitiva entre leitura, cérebro, intelecto, sensibilidade e leitor, como é atestado pela investigação desenvolvida por António e Hanna Damásio sobre processos neurobiológicos (2010, 2017). “Leitura mental” restringir-se-á menos a uma categorização fenomenológica com base na forma sonora ou silenciosa da leitura e acentuará o processo mental associado à capacidade de descodificação leitora. Este decorre da representação neuronal dos significados do código de linguagem textual, conforme Alexandre Castro Caldas referiu na VII Conferência Internacional do Plano Nacional de Leitura (FCG, 3-4 Abri. 2014).

Acrescerá ao interesse do conceito “leitura mental” ter sido esta a designação usada não coeva mas próxima da circulação do relato. Plutarco sinalizará o tempo histórico da génese desta prática que iria significar uma experiência mais íntima de interioridade e privacidade entre leitor e leitura, processo que teve lento desenvolvimento, porventura por as práticas que estruturam e normalizam as organizações humanas relacionam-se com “distintos medios disponibles para moldear situaciones culturales” (McLuhan & Powers, 1995, 178), e por a leitura mental poder ter começado a emergir como possibilidade disponível mas ela não corresponderia a uma tradição cultural, não era habitual, daí a surpresa na entourage de Alexandre pela sua inusual prática de leitura. O seu potencial de expandir capacidades de concentração e reflexão leitora não terá sido sentido e, quase três séculos depois, Cícero (106-43a.C.) ainda recomendava a leitura silenciosa de poemas mas a pessoas surdas (cf. informação de Martinez Bermejo). Na alta Idade Média ainda prevalecia a leitura em voz alta. Santo Agostinho (354-430), em *Confissões*, relata que Santo Ambrósio (340-397), seu mestre, lia em silêncio, que a sua voz e língua estavam em repouso, “vox autem et lingua quiesceban” (cit. in Carreto, 2016), pelo que esta prática individual de leitura ainda seria invulgar. Testemunhos textuais e iconográficos medievais também registam leituras oralizadas individuais e em grupo.

A mutação da leitura oralizada para silenciosa, “par les yeux”, ou “mental”, estará associada a “une nouvelle forme d’inscription des textes, en particulier l’introduction de la séparation entre les mots, ce qui n’existait pas dans la plupart des textes latins. C’est une des grandes révolutions de la lecture” (Chartier, 2008, s.p.). Foi longo o percurso para ela se generalizar “comme nous lisons, c’est-à-dire silencieusement et par les yeux, alors que la lecture oralisée était à la fois une forme normale de partage du texte entre les lettrés et une des conditions de compréhension du texte” (idem). Fosse por ser uma prática colectiva<sup>93</sup>, ou por o seu domínio não ser corrente e, em grupo, proporcionar a

---

<sup>93</sup>A extensão do fenómeno justificava que em livros populares, como os da Bibliothèque bleue, a forma e estrutura dos textos fossem preparadas para esta leitura: “De courts chapitres, des paragraphes indépendants les uns des autres, répétitions, des lignes d’action simples soutiennent l’exposé oralisation. Dans le domaine de la forme du texte, il est aussi utile d’analyser la ponctuation elle-même, qui du reste peut fournir une indication sur une situation de récitation ou de lecture à haute voix –selon qu’elle corresponde plutôt à des pauses dans la parole et à l’intonation ou bien à la syntaxe” (Kraus, 1999).

iletrados acesso à leitura oralizada, de ouvido: “Néanmoins, la lecture à haute voix demeure une aide pour ceux dont la lecture n’est pas aussi assurée et habile” (Kraus, 1999, 12). Ela cumpriria “o duplo objetivo de instruir e distrair” (Manguel, 2010, 128), e terá contribuído para a cultura da escrita progredir na sociedade ocidental. Em Espanha, no fim do séc. XVI e início do XVII, a leitura em voz alta ainda seria corrente: “Que trata de lo que verá el que lo leyere o lo oirá el que lo escuche leer”<sup>94</sup>. A maioria da leitura textual – como a escrita, com frequência a rogo ou remunerada – não era autónoma, individualizada e silenciosa. Segundo Lisboa e Miranda, ela terá predominado em voz alta até cerca de 1500. A partir daí acompanhou a progressiva modelação social da cultura da escrita, e “a oralidade será então associada ao lugar-comum, à repetição, ao jeito (ou falta dele), enquanto o escrito se afirmará como marca de autoridade e de saber” (2011, 336).

Ao longo do tempo, com distintas prevalências, há situações de leitura em voz alta e silenciosa, mental. Uma associada a processos culturais de sociabilização em torno da leitura e/ou no interesse de não leitores, outra por gosto, necessidade de interioridade ou adequação à natureza privada do escrito, ocorrência mais evidente em cartas com destinatário específico<sup>95</sup>, ainda que epístolas nem sempre visassem um leitor individual. A sua leitura podia ter um intermediário, intérprete e difusor do conteúdo destinado a um sujeito particular ou a uma audiência alargada, caso das cartas teológicas, cartas doutrinárias pontificais que proliferaram na Idade Média, um retorno ou continuidade de um escrito usado na Antiguidade pré-clássica e greco-romana, como certas cartas de Júlio César (100 a.C-44 a.C.) ou de S. Paulo (ca. 5-67). Algumas pessoas mesmo tendo quem escrevesse por elas, por vezes optavam por ser elas a fazê-lo, sendo Alexandre um exemplo: “il écrivait lui-même, en toute simplicité et sans rien ajouter à la vérité”<sup>96</sup> (Plutarco, 1993, 143).

Se até meados do séc. XVII e início do XVIII a leitura oral e colectiva predominou em larga parte da sociedade, a diversidade e trânsito de formas de leitura “per si” não terão sido determinantes para a completa exclusão de pessoas analfabetas do acesso à cultura escrita, nem da coexistência de diferentes suportes e práticas de leitura: “Ou seja, se é certo que a maior presença da cultura escrita e

---

<sup>94</sup> Título do Cap. LXVI de *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes (2004, II,439). Nesta obra detectamos outras referências à leitura: “En resolución, el se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo” (1ª parte, 23) [...] “amarga y ociosa letura [...] no empleando el felicissimo talento de su ingenio en otra letura que redunde en aaprovechamiento de su consciencia y en aumento de su honra! [...] Esta si será letura digna del buen entendimiento... [...] Me seria mejor hacier la enmienda y mudar de letura, leyendo otros más verdaderos y que mejor deleitan y enseñan” (1ª parte, 197-198).

<sup>95</sup> “Remete-a escrita em grego, para que, no caso de ser interceptada, não fossem nossos planos conhecidos dos inimigos” (Júlio César, 2006, Livro V, XLVIII, [172?]).

<sup>96</sup> Quatro séculos depois nas tribos gálicas, apesar de já se conhecer e usar a escrita, Júlio César informa: “Muitos são os que os procuram [os druidas] para instruir-se na sua ciência, seja por livre vontade, seja mandado por seus pais e parentes. É fama que aprendem aí grande número de versos (e alguns há que gastam 20 anos neste estudo); mas não se permite escrevê-los, sendo que em tudo o mais, ou se trate de negócio público, ou particular, usam caracteres gregos. Parece-me que assim o instruíram por duas razões: primeira, evitarem que a sua doutrina se espalhe pelo vulgo; segunda, não deixarem os que aprendem, de cultivar a memória, fiados nos escritos; pois acontece ordinariamente, que com o socorro destes omitem muitos o cuidado de decorar, e o cultivo da memória” (Júlio César, 2006, Livro VI, XIV, [190?]).

das capacidades que lhe estão associadas cria ocasiões novas nos espaços privados, a ocasiões novas não correspondem necessariamente práticas novas” (Lisboa & Miranda, 2011, 360). Quando o periódico, meio social de informação acessível numa base individual, já irrompera na sociedade, a sua leitura conservou práticas de oralidade grupal, o que facilitaria a difusão dos conteúdos. Ele terá sido uma forma de promover a leitura: jornais, gazetas, pequenas publicações chegavam com cartas, e as pessoas juntavam-se para ouvir e partilhar a leitura de notícias recentes. Outras leituras continuaram oralizadas: “Pretty much the same was true in the new-working class towns in USA [nos “early years of the Industrial Revolution”], like eastern Massachusetts, where an Irish blacksmith might hire a young boy to read the classics to him while he has working” (Jonathan Rose, in *The intellectual life of the British working class*, cf. Chomsky & Polychroniou, 2017, 171). Em Cuba, no final do séc. XIX, nalgumas fábricas ainda existia o leitor-trabalhador para proporcionar leitura auditiva aos companheiros (Manguel, 2010, 125).

O uso “pensado” para uma tecnologia ou um formato pode ser alterado e transformado. O mesmo sucederá com práticas de leitura, mesmo quando já não são prevaletentes na sociedade. A leitura oral mediada foi uma prática continuada, não só entre pessoas de estratos sociais baixos. Mesmo nos elevados com competências de escrita e de leitura ela ainda que conservou alguma expressão durante os séc. XVIII-XIX. Existem testemunhos na literatura<sup>97</sup>, epistolografia e iconografia da persistência desta prática em salões literários, e em espaços familiares privados onde a leitura podia ser feita por um membro da família, por damas de companhia, secretários e “valets de chambre”: “La lecture à voix haute demeure, effectuée par un serviteur, ce qui n’est pas perçu comme contradictoire avec ce qui est privé; la lecture à haute voix persiste aussi dans le cercle des amis ou sous forme de rituel familial” (Kraus, 1999). No início do séc. XX a leitura mediada ainda ocorria em certos meios, podendo ter, ou não, um entorno de reflexão. Leitura em voz alta e “leitura mental”, a que, a partir dos séc. XVII-XVIII se generalizou como prática prevaletente, não eliminou a anterior. A leitura oralizada, uma prática ancestral, ainda predomina nas Hora do Conto de bibliotecas e é usada em leituras para escalões etários extremos e casos pontuais de analfabetismo. E na comunicação discursiva online, em redes sociais e “chats”, assiste-se a formas de recuperação da oralidade e, por vezes, à simultaneidade entre leitura escrita, oral e visual. Com as TIC a leitura oral poderá ter ganho novo recorte e fôlego num contexto social que se foi reorganizando em torno de redes digitais e realidades Web 2.0, 3.0, 4.0, 5.0, a Web semântica “interpretativa”, Web simbiótica da internet das

---

<sup>97</sup> Por exemplo, em *Guerra e Paz*, em episódios situados em Julho de 1805: “Entrando na sala de estar, lugar habitual das princesas, cumprimentou as meninas que ali estavam com as suas talagarças e um livro que uma delas lia em voz alta” [...] “Mon père [o príncipe Nikolai Bolkónski] também gosta da maneira de ela [Mlle. Bourienne] ler. À noite ela lê para ele em voz alta, lê excelentemente” (Tolstói, 2011, I, 74, 145).

coisas (IoT), sensorial-emotiva, onde se cruzará inteligência artificial (AI) e inteligência aumentada (IA). Elas incluem a oralidade em práticas de leituras digitais, e esta conserva centralidade nos processos comunicacionais humanos. A nova realidade de leitura pode, e carece, ser enquadrada nas ofertas de práticas de promoção da leitura das bibliotecas.

A leitura não será, então, uma prática social tecnologicamente dependente, social e sensorialmente restrita, limitada ao textual ou a um único código de comunicação. Ela tem o potencial de envolver todos os sentidos: “ler de ouvido”; ler imagens; ler com as pontas dos dedos; ler performativamente um espectáculo, um filme, uma representação dramática ou execução musical; ler formas, géneros e técnicas de arte; ler sinais da natureza e nas pessoas. A leitura convoca dimensões emocionais e cognitivas no processo de atribuição de significação, projecção de sentidos, construção de conhecimento, seja em torno de leituras singulares, cruzadas, ou nas acrescidas com o cumulativo do “capital leitor” reunido na experiência de outras anteriores leituras.

## **2.2 Cultura da escrita, circulação de informação e esfera pública**

Com a invenção da imprensa, a circulação de livros e folhas vulgarizaram mais os materiais de leitura, o que contribuiu para a sua promoção e viria a trazer maior equilíbrio entre os mundos da cultura oral e da cultura escrita através da sua progressiva afirmação no exercício da governação e presença no espaço público laico, religioso e na vida privada. Quando a escrita já se generalizara em documentos oficiais e privados, a leitura colectiva continuou a ser corrente, fosse por limites de competências leitoras, prevalência de hábitos, interesse colectivo em comentar e fazer circular informação oral no espaço público. A própria “comunicação constitui o espaço público [...] o espaço cognitivo em que as mentes das pessoas recebem informação e formam os seus pontos de vista através do processamento de sinais da sociedade no seu conjunto” (Castells & Cardoso, 2006, 23).

O espaço público comunicacional, relevante nas pólis gregas e cidades romanas, voltou a revitalizar-se com o ressurgimento urbano do séc. X e o desenvolvimento de mercados e comunidades citadinas, o que contribuiu para transformar a distribuição de produtos e ideias. Leitura e escrita reganharam importância nas relações de negócio, produção, comércio e associativismo relacionado com a produção de artigos, prestação de serviços e reconhecimento dos “direitos das gentes” – caso das cartas de foral – que, em torno de burgos e urbes, geraram novas dinâmicas económicas, sociais e políticas. Escrita, leitura e partilha de notícias ampliaram a participação na vida urbana, realidade mais complexa e formalizada do que a das comunidades rurais regidas por regras costumeiras. A sociedade voltara a reorganizar-se na base num Direito sustentado em acordos e leis escritas, e a imprensa também contribuiu para que elas fossem cumpridas: D. Manuel, em 1508, promoveu a

vinda, do “ymprimidor de lyuros alemão” Yacobo Cromberger para que “com mais facellidade e menos despesa os menistros de Yustica posam vzar de nossas leys e ordenações e os sacerdotes posam administrar os sacramentos da madre santa egreya” (cit. in Silva, 2007[?], 134).

Habermas (1991) julga que a “esfera pública” foi construída no séc. XVIII em torno da burguesia mercantil. Esta precisava de rápida informação sobre preços, mercados e costumes de terras distantes, o que gerou canais privados de informação independente dos poderes autocráticos dos Estados, fenómeno que, segundo Tengarrinha (2013), ocorreu a par com o surgimento e difusão de folhas manuscritas que foram assumindo o carácter de periódicos. Estes marcarão os primórdios de uma opinião pública construída em torno da escrita, e também relatavam acontecimentos e denúncias anónimas em pasquins. A exibição de informação no espaço público de ruas e praças terá recuperado matrizes clássicas de ágoras e fóruns, lugares naturais de encontro público, de discussão e participação na vida cívica. Estes conteúdos, uma “escrita exposta”, relacionavam-se com a oralidade popular e os seus leitores e ouvintes não assumiriam só o papel de leitores de um texto. Ainda que no Antigo Regime o povo estivesse desligado da “coisa” pública e da decisão política (Chartier, 1987), a circulação de escritos terá estimulado e ampliado o universo informativo sobre acontecimentos e promovido o interesse pela leitura lida<sup>98</sup> ou ouvida, a ponto de “on a pu parler, pour le XVIIIe siècle, d’une nouvelle révolution de la lecture, mais l’expression est discutée” (idem, 2008, [s.p.]). Para Tengarrinha (2013), só a partir dos movimentos liberais é que a imprensa ter-se-á alargado ao conjunto da sociedade. Desde aí terá começado a haver um debate relativamente amplo de ideias mas “à medida que as pessoas privadas se tornavam públicas, a própria esfera assumia formas de isolamento privado [...]. O debate crítico e racional do público tornou-se também vítima desta refeudalização” (Habermas, 1991, 158).

O acréscimo de discussão pública – suportada na leitura e circulação de periódicos, panfletos, libelos, livros – contribuiu para distanciar as pessoas de bases culturais tradicionais de respeito, obediência, religião, e para elas poderem fazer “une lecture plus désinvolte, critique et mobile. Il y a au XVIIIe siècle, et les contemporains d’ailleurs le sentaient, comme une fièvre de lecture, comme une rage de lire” (Chartier, 2008, [s.p.]). Uma “febre de leitura” que, em grupos sociais letrados, alimentava a liberdade de pensamento, a crença iluminista na razão humana e a de esta poder deduzir princípios filosóficos e políticos sobre o direito natural<sup>99</sup> e a organização social, o que podia

---

<sup>98</sup> “O príncipe Andrei [Bolkónski] ouvia, contendo-se para não objectar e surpreendendo-se involuntariamente com o facto de este homem de idade [o seu pai, príncipe Nikolai Bolkónski], sem sair da sua aldeia durante tantos anos, conhecer e poder discutir com tanto pormenor todas as circunstâncias militares e políticas da Europa dos últimos anos” (Tolstói, 2011, 141). Justificamos o uso destes excertos literários em Chartier: “A história deve entrar em diálogo com [...] a crítica literária [...]. Daí também, nas minhas investigações mais recentes, o cruzamento entre a história da cultura escrita e a análise de obras maiores da literatura” (2012, 12).

<sup>99</sup> Até ao séc. XVIII havia a noção da igualdade e liberdade natural das pessoas. Ao ser difundida no iluminismo a teorização do Direito Natural, este fundamentou reivindicações sociais e políticas contra o regime absolutista e desigualdades da sociedade



questionar o regime absolutista. Não surpreenderá, então, que Frederico, o Grande, um déspota esclarecido, tenha dito: “Raisonnez autant que vous voudrez et sur tout se que vous voudrez; mais obéissez!” (cit. in. Tiqqun, 2009, 43).

A circulação da escrita e leitura facilitou formular e colher argumentos questionadores de bases de sustentação cultural e estratificação social. No séc. XVIII já existiria uma esfera pública burguesa. As pessoas juntavam-se e formam um público que reclamou a regulação da sua inclusão no debate das regras gerais de governação, relações sociais, troca de bens e trabalho. Dimensões que eram relevantes para um “confronto político [que] era peculiar e não tinha precedente histórico: o uso público da razão pelos intervenientes” (Habermas, 1991, 27), o que terá gerado interesse social pela construção do ideário da promoção do acesso à leitura. A circulação e leitura de escrita impressa, a ascensão e afirmação da burguesia na esfera pública, seriam decisivas para a construção de uma opinião pública crítica em relação a um poder real emanado da vontade divina numa sociedade mais dessacralizada e influenciada por sociabilidades intelectuais que germinavam no entorno de salões e cafés<sup>100</sup>. Textos racionalistas-libertinos eram produzidos e lidos pelos que criam fazer parte de uma elite, a do “l'homme supérieur [que] se crée à lui-même son échelle des valeurs morales” (Talleyrand, cf. Paléologue, 1924, s.p), ainda que parte deste público refinado tivesse “ligeireza intelectual”.

Nogueira Pinto aponta livros, como *La religieuse* de Diderot, *Candide* de Voltaire e *Lettres Persanes* de Montesquieu, que “serviam a filosofia em pequenas doses facilmente digeríveis como os petits pâtés anticlericais de Voltaire” (Pinto, 2017, 39). Estas obras contribuíram para divulgar a filosofia materialista, as críticas ao cristianismo e ao poder absolutista, no início, junto do “beau monde” da sociedade dos salões e, por via de redes de cumplicidade, estes textos atingiam depois outros públicos, ainda que Pinto diga que a personagem do abade em *Thérèse philosophe* recomenda que algumas teses e temas “só deviam ser apresentados e discutidos a determinadas mesas e com discrição” e “mandando sair os criados” (2017, 39) para que estes, ainda que de ouvido e de forma entrecortada pelos afazeres, não captassem o seu sentido. Cautela que pressupõe intenção de

---

estruturada em ordens sociais. Pedro Calafate afirmou – no lançamento do livro dos textos de Padre António Vieira sobre a escravatura, *Cada um é da cor do seu coração* (2018) – que até ao séc. XVIII acreditava-se que as diferenças entre homens /povos decorriam da sua força e circunstâncias, podendo as adversas levar à escravidão. Não existindo o conceito de raças humanas como fundamento de desigualdade, o que surgiu com Bouffon (1707-1778), na *História Natural* (36 vol., 1749-1788), esta base teórica não terá tido tempo de consolidar-se na sociedade e de questionar princípios do Direito Natural que sustentavam a reivindicação social de maior igualdade de direitos. Havendo a ideia, e fundamento filosófico, do princípio da igualdade natural entre as pessoas, ao considerar-se que as diferenças entre eles podiam decorrer de circunstâncias e mérito, importaria assegurar que todos pudessem beneficiar das vantagens da educação e da leitura.

<sup>100</sup> Nogueira Pinto (2017), baseia-se em Robert Darnton (1995), *The forbidden best-sellers of pre-revolutionary France*, quando informa que o público-alvo de publicações de enforme racionalista libertino – como *Thérèse philosophe ou Mémoires pour servir à l'histoire du P. Dirrag et de Mlle Éradice*, um “roman à clef” de 1748 – eram “homens sensíveis” do círculo do poder absolutista e da classe social alta de Paris e província. Estes textos, que visavam acrescentar a felicidade dos leitores previstos, entretinham teses filosóficas e descrições eróticas que, graças à razão, levariam ao amor da filosofia e à volúpia. Pinto informa que nas listas publicadas por Darnton encontram-se diversos “best-sellers” da época, como romances eróticos de Mirabeau, a *Erotica biblion*, e sátiras anti-religiosas como *La Pucelle d'Orleans* de Voltaire e panfletos políticos escandalosos.

selecção de um grupo escolhido para ter acesso à “verdade” destes conteúdos, ou receio dos efeitos da sua divulgação social alargada: “il est à propos que le peuple soit guidée non pas instruit [...] Quand la populace se mêle de raisonner, tout est perdu” (Voltaire<sup>101</sup>, cf. Pinto, idem). Intuição certa, pois após a queda do Antigo Regime vários membros da nobreza – como o bispo, político e diplomata Charles-Maurice de Talleyrand (1754-1838) – tinham dele a nostálgica visão de um tempo de paraíso perdido: “ceux qui n'ont pas vécu avant 1789 ne connaissent pas la douceur de vivre” (Talleyrand, cit. in Paléologue, 1924, s.p).

Mas livros de natureza filosófica, política ou literária “ne s’inscrivent pas dans les têtes des hommes. Pour que ces livres puissent vraiment être lus et compris avec intérêt, certains changements d’opinions et de représentations sont nécessaires dans l’horizon de réception des hommes” (Kraus, 1999).

A esfera pública aportou maior dinamismo à edição, mas terá acentuado a separação entre cultura popular e cultura de elite (Williams, 1960), a das pessoas com bens e educação que “poderiam valer-se a si próprias no mercado dos assuntos que estivessem sujeitos a discussão” (Habermas, 1991, 37). Horizontes de recepção da leitura estarão associados a condições socioculturais do desenvolvimento da esfera pública, assente na reprodução social e no controlo da economia pelo empreendedorismo privado, e que acabaria por permitir a privatização da sociedade civil. A imprensa periódica tornou-se então um espaço de afirmação ideológica de novos valores, de participação política dos cidadãos, ainda que a esfera pública fosse sendo “refeudalizada” e a sua sociabilidade substituída pelo fetichismo<sup>102</sup> do envolvimento da comunidade (idem, 158).

O surgimento de jornais diários correspondeu à sua produção industrializada a larga escala e, segundo Tengarrinha (2013), eles irão deixando de ser um veículo de difusão de ideias e opiniões para se tornarem um produto industrializado com objectivo de gerar lucro, o que dificultou o controlo da esfera pública e o processo de democratização política encetado no liberalismo, e impôs ao poder político progressiva dependência do espaço de comunicação da esfera pública: “Une nouvelle manière de lire se développa, moins entravée et plus critique, d’autant plus que le livre pénétrait dans toutes les pratiques sociales quotidiennes” (Kraus, 1999, s.p). Dificuldades que aumentariam com a crescente circulação e leitura do texto escrito e, depois, com a de imagens fotográficas e filmes. Estes embaraços ampliaram-se com o formato digital e as redes sociais, e acrescem a necessidade/interesse de promover a leitura e de competências leitoras (vd. Cap. III).

---

<sup>101</sup> Lettre du 1er avril 1766 de Voltaire à Etienne Noel Damilaville, cf. Pinto (2017, 40).

<sup>102</sup> Fétiche, termo usado em 1705 por Guillaume Bosman em *Voyage de Guinée: contenant une description nouvelle et très-exacte de cette côte où l'on trouve et où l'on trafique l'or, les dents d'elephant et les esclaves...* (vd. em <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k861877> acedido a 17 Maio 2019), com o significado de objectos ou seres a que o “primitif” se ligava magicamente numa ilusão mística “pour restaurer une présence” que ele “divinise directement”. Este fenómeno escandaliza iluministas como Kant. O próprio Bosman não se coibiu de comentar: “Nous faisons et défaisons des Dieux, et [...] nous sommes les inventeurs et les maîtres de ce à qui nous offrons”(cit. in Tiqqun, 2009, 137-138).

### 3 Perfis de leitura e de leitores

Cidadão de todas as repúblicas, membro de qualquer sociedade, contemporâneo de qualquer século, só o homem dado à leitura pode com verdade dizer que para ele foi o Universo criado. (Alexandre Herculano, in *O Panorama*, n.º 1, 1837)

Revoluções tecnológicas, científicas, sociais e culturais contribuem para o surgimento de distintos suportes textuais, de novos tipos de leitores e de práticas de leitura. Na Idade Moderna ocorreu a primeira “revolução da leitura”, a passagem da leitura oral para a silenciosa, que levou uma relação mais livre e “secreta” com o texto. A segunda, no final desta Era, o trânsito de uma leitura intensiva para extensiva. A terceira, nas duas últimas décadas do séc. XX, associada à transmissão electrónica dos textos e à desmaterialização da “materialidade” que existia entre escrita, impresso e leitor. Gerou novas maneiras de ler, e o leitor passou a poder interferir na aparência, disposição do conteúdo de textos que aparecem na tela do seu computador e de outros dispositivos de leitura.

A descoberta de quem lia o quê nas diversas épocas permite identificar perfis de leitura (Darnton, 1992, 203-204) e conhecer os quadros culturais e mentais dos leitores e do seu tempo. Informação sobre leitores e leituras na Antiguidade extrai-se de documentos iconográficos, de cópias de testemunhos que resistiram ao tempo e dão informações sobre suportes e práticas de leitura. Desde o séc. V- IV a.C. ocorreu produção de textos em sociedades com elites e cidadãos leitores. Da Idade Média conservam-se textos originais mas o número e diversidade de leituras era reduzido. O seu acesso era limitado e a leitura pouco diversificada, sobretudo religiosa e relatos de tradição oral. A maioria era “leitor de ouvido”, os perfis de leitores eram restritos e diferenças de interesses de leitura decorriam do modo de vida, como clérigos, mestres, professores, e profissões técnicas com alguma necessidade de leitura, caso de cirurgiões, boticários, escrivães, advogados, mercadores e alguns trabalhadores de ofícios.

Colecções privadas eram raras e a aquisição de manuscritos por letrados da baixa Idade Média, relacionava o livro com objecto cultural de luxo e a aplicações práticas religiosas (Norte, 2014, 21). No início do séc. XVI os espólios institucionais eram restritos, caso do da Biblioteca da Universidade de Coimbra, com 60 livros (Campos, 2013), ainda que no final desse século ascendesse a 700 (Amaral, 2014). Na Idade Moderna a prensa móvel, inventada por Gutenberg em 1440, alterou a sociedade e, como qualquer revolução tecnológica, transformou a vida material, o acesso a textos e a transmissão cultural. Ela contribuiu para a afirmação da cultura da escrita, à que não terá sido alheia fenómenos de laicização social, alteração de hierarquias e surgimento de novos públicos que foram integrando o mundo da leitura textual. A circulação do impresso induziu modelações culturais e acréscimo de conhecimento: “vimos em nossos dias/ há letra de forma achada/ com que a cada passada/ crescem tantas livrarias/e há ciência he augmentada” (Garcia de Resende, 1994, cf. Verdelho, ed.).

Tem-se informação de preferências e gostos comuns de leitura pelos catálogos de tipografias (Chartier, 1987) e inventários de bibliotecas particulares que revelam os interesses de leitura de compradores e possuidores (Cabral, 2013, 24). Estes eram algo circunscritos a escritos litúrgicos e de devoção: bíblias, livros de horas, breviários, vidas de santos e de mártires, bulas papais, catecismos, livros de bem morrer. A diversidade temática era acrescentada com gramáticas, calendários, almanaques, ditos populares, efemérides, crónicas e livros de história. Estes dois tipos de obras, apreciadas como “memórias verdadeiras” inspiradoras, eram modelos de exemplo virtuoso ou heróico e objecto de reflexão, o que as distinguiu de “patrañas fingidas” da novelística que podiam perturbar o juízo, como D. Quixote era exemplo. A superioridade da “vera história” não obstava a que “livros de cavalaria com suas ficções heróicas não fossem apreciados, em particular no mundo aristocrático, sobretudo após a revivescência dos modelos cavaleirescos de raiz medieval” (Buescu, 2017, 41-42), bem como descrições, peregrinações e itinerários de viagens por mundos intra e extra-europeus. Escritos pouco extensos respondiam a interesses de leitura de ócio, finalidade não erudita, ainda que as “leituras simples” fossem transversais à sociedade. O gosto e necessidades do público espelhavam-se ainda nas edições e elevadas tiragens de obras didácticas sobre artes mecânicas, belas artes, relatos de curiosidades, aventuras satíricas como, em França, o *Livro de Gargântua* e o *Livro de Pantagruel*. E de poesia erótica clássica e coeva, fábulas, crónicas, relatos de eventos históricos ordenados cronologicamente, narrações sobre o quotidiano, biografias, algumas obras científicas e eruditas, cujos leitores, mesmo em pleno Renascimento, seriam restritos.

A leitura de clássicos, e de novas obras modeladas pela Antiguidade ou veiculando novos conceitos, era minoritária, apesar de os eruditos humanistas terem sido leitores ávidos e escritores profusos, como se atesta nas suas obras e na intensa correspondência que mantinham. Os debates de ideias que travavam lançariam perspectivas sobre as suas obras e chamariam à atenção para elas, o que, à época e no futuro, promoveu a sua leitura. As pessoas comuns, com maior ou menor alfabetização, continuavam a ler, para si e para os outros, obras de devoção, pasquins, almanaques e “ephemera” – no sentido físico e no do seu valor de uso – e pequenos impressos não-livro com múltiplos usos informativos, lúdicos e marginalmente formativos. Também viam, liam e ouviam as poucas linhas de texto das “figurinhas” e ilustrações em voga, liam visualmente, “canards” e pasquins, o que hoje ainda sucede com cartazes que, pelas suas características e funções, são dos mais democráticos géneros gráficos. Estes formatos cobriram canais menos abrangidos pela informação institucional e impactaram o circuito público da rua, o espaço natural e tradicional da cultura popular. Imagens e textos e impressos terão promovido a leitura. Os seus temas entrariam nas conversas do dia-a-dia, aportariam

novos temas de comunicação e seriam leituras apreciadas. A estas acresceu, em meados do séc. XV, a de fabulários, que associavam a exemplaridade moral ao lúdico literário, e gramáticas latinas, estudadas pelos que se diferenciavam no grande grupo dos “pequenos leitores” de “leituras populares”, “c’est-à-dire les lectures effectuées par les milieux les moins alphabétisés ou qui se confrontaient avec des répertoires de textes plus restreints [...] directement enracinées dans la différence sociale et culturelle” (Chartier, 2008, [s. p.]). Um perfil mais individualizado de interesses de leitura esboçou-se em meados da idade Moderna, ainda que tenha sido pontual até ao séc. XVIII. No séc. XVII começara a registar-se interesse por parte de um público alargado, mas não geral, por escritos científicos, o que se acentuou no século séc. XVIII em torno das obras de Pascal, Lineu, Bouffon. Um novo perfil de leitor começou a recortar-se e acompanhou as transformações socioculturais que afirmam a emergência histórica de novos grupos sociais, o conceito de indivíduo e o reconhecimento das suas particularidades psicológicas, sensibilidade e emoções. Fenómenos que ganharão expressividade com: o movimento artístico romântico; a consolidação social da burguesia; o surgimento e crescimento do proletariado (Mónica, 1980; Viegas, 1986; Hobsbawm, 1988).

Não obstante as transformações sociais e culturais, práticas e usos de escrita e leitura textual, se bem que mais generalizadas, não se inscreviam expressivamente no quotidiano das pessoas comuns. Em Portugal, no séc. XIX, ainda se registava elevado analfabetismo. Aqui e noutros países com paisagens socioculturais similares, os que não sabiam ler continuariam a beneficiar de leitura auditiva ou visual acessível a todos: “de cette multiplication des écrits au XIXe siècle peut se voir dans une ville sur les murs, les affiches, les placards, dans la presse, qui change de nature à cette époque et, à partir de la seconde moitié du siècle, dans les collections populaires” (Chartier, 2008, [s. p.]).

Sabe-se que no tempo longo ocorreram mudanças tecnológicas com impactos transformadores, como se prefiguram práticas e usos de leitura, diferenças entre cultura oral e cultura escrita, o trânsito da cultura tipográfica para a cultura tecnológica. Nesta a escrita, a leitura digital e redes sociais<sup>103</sup> induziram novos usos, costumes e alterações sociais. Mas sabe-se bem menos sobre “como” as pessoas liam e lêem, no sentido de como a leitura que fazem se reflecte na sua interioridade e as poderá acrescentar e transformar. E porque lêem certos livros e eventuais relações entre leituras e surpreendentes casos de grandes leitores, como Valentin Jamerey-Duval, Jean Ranson ou Menocchio (vd. adiante). Para estabelecer categorizações mais desagregadas de perfis de leitores, importaria

---

<sup>103</sup> “Ao contrário do que sucede com a Web, que está organizada à volta e em função dos conteúdos, as Redes Sociais online organizam-se à volta dos utilizadores” (Mislove et al., 2007). O factor “core” destas redes são os utilizadores, é neles que reside a importância da presença das bibliotecas nestes canais, ainda que para estes os utilizadores possam ter acrescida relevância enquanto clientes, ou potenciais compradores de produtos publicitados ou tenderem a consumos e práticas miméticas que circulam intragrupalmente entre estas redes e sub-redes, o que não deixa de gerar fenómenos de replicação e endogamia, para os quais Pereira (2016c) alerta, poderem ser potenciais factores de condicionamento social.

conhecer-se as diferentes necessidades individuais de informação, conhecimento, evasão, e o que leva distintas pessoas a terem certas práticas de leitura e a fazerem determinados usos dela. Diversas razões/explicações podem escapar, ou não terem sido investigadas. Só agora começam a esboçar-se possibilidades para conhecer melhor a relação entre a leitura e os leitores (vd. Damásio, 2010, 2018). Na História da leitura, salvo alguns exemplos registados, a informação sobre as práticas e usos da leitura baseada em fontes como catálogos dos impressores, não faculta informação concreta sobre tipos de leitores e as suas práticas e usos da leitura. Dão informação sobre os materiais de leitura disponíveis, suas sucessivas edições e sinalizam as obras preferidas pelo “universo geral de leitores”. Mas o que terão sido motivações, impactos concretos de leituras, tipos de perfis de leitores permanecem, por enquanto, algo obscuros. O universo dos leitores, tomado como um conjunto geral, é uma realidade algo abstracta. Sobre o que foram leituras e leitores reais do passado, e do presente, pode conjecturar-se, traçar-se quadros interpretativos e explicativos gerais. O que valida o interesse de continuar a ampliar a informação histórica e sociológica sobre leitura e leitores, para se vir a ter informação mais precisa. Maior conhecimento nestes âmbitos, e no dos processos neurobiológicos que enquadram a leitura, podem iluminar procedimentos úteis para desenvolver práticas de promoção da leitura mais ajustada aos perfis e necessidades dos que nelas participam.

### 3.1 A difusão da literatura popular e o acréscimo de pequenos leitores

Ao longo de milhões de anos, inúmeras criaturas têm tido mentes activas, mas apenas nos casos em que se desenvolveu um eu capaz de agir como testemunha dessa mente é que a sua existência foi reconhecida. Também só depois de essas mentes terem desenvolvido linguagem e sobrevivido para contar a sua história é que a existência de mentes se tornou conhecida. (António Damásio, 2010, 28)

O perfil global de leituras e leitores foi distinto nas várias épocas, ainda que nelas sempre existiram, quantitativa e qualitativamente, grandes e pequenos leitores<sup>104</sup>. Nas fontes documentais da História da leitura europeia projecta-se maior sombra sobre leituras e opções de não leitura de grupos socialmente considerados pouco proeminentes. Da sua voz, quando não omitida, o que se “ouve” é, normalmente, filtrado e processado pela visão de grupos sociais que, se não tiveram o exclusivo de fazer a História, tiveram oportunidade, directa ou diferida, de a registar e conservar. A do moleiro Domenico Scandella, Menocchio (1532-1599), relatada em *O queijo e os vermes* (Ginzburg, 1999) é um exemplo algo inesperado de alguém que terá sido um improvável grande leitor da sua época.

<sup>104</sup> Pelos padrões actuais consideram-se “grandes leitores” as pessoas que, anualmente, lêem mais de 20 livros, e “pequenos leitores” as que lêem entre 1 a 5 livros por ano (cf. Santos, 2007). Chartier (2008), ainda que focalizando-se no contexto de leitura do séc. XV, não estabelece esta diferenciação nos quantitativos de leitura mas no âmbito da tipologia e conteúdos de leitura e competências leitoras, pois quando refere “pequenos leitores” alude a pessoas pouco alfabetizadas que liam literatura popular (vd. 3). Por contraposição seria implícito a grandes leitores o domínio de competências leitoras – o que incluiria conhecimento de códigos literários, estéticos, filosóficos e bases científicas – que lhes permitissem efectuar leituras validadas e, porventura, estabelecerem associações entre elas e desenvolverem reflexões sobre as suas leituras.

Sabe-se dele pelos autos do processo que a Inquisição lhe moveu. Preso várias vezes, os autos referem as suas leituras e como elas enformaram o seu pensamento. Mas exceptuando casos singulares que, como este, foram alvo de registo documental, desconhece-se o que tenham sido escolhas individuais e leituras alternativas. Estas, desconformes com os cânones de cada época sobre o que deve e como deve ser lido, permanecem mais obscuras ou incógnitas. Em períodos anteriores ou recentes também existe alguma opacidade sobre as resultantes de impactos de leituras e as transformações subjectivas que elas provocaram no leitor, e o mesmo ainda sucede com as de actuais práticas de promoção da leitura oferecidas pelas bibliotecas.

A História “faz-se com documentos, com a informação neles veiculada mas também com os documentos que faltam e com a informação omissa” (Veyne, 1978, *Comment on écrit l'histoire*, cit. in Cabral, 2013, 17). Se para a História recente podem usar-se outras fontes (vd. Hartog & Guerreiro, 2019), para períodos mais recuados para investigar os interesses de leitura dos “pequenos leitores” pode retirar-se informação das produções tipográficas e do comércio livreiro.

Visando a enorme massa de público pouco letrado no início do séc. XVI surgiu em França a literatura de “colportage”. A literatura popular da tipografia de Nicolas Oudot destaca-se nesta função. Os catálogos da sua Bibliothèque Bleu e os de outras tipografias elucidam hábitos de leitura e a natureza popular das colecções que a promoviam. Em Portugal estes textos foram designados por literatura de cordel e em Espanha por “pliegos de cordel”. Eram pequenas publicações baratas, de venda ambulante, destinadas ao grande público. Delas faziam parte livros, almanaques, conselhos práticos, vidas de santos, histórias, livros de horas, relatos de aparições divinas e de monstros, catástrofes, tragédias, crimes. Estas ofertas acessíveis e diversificadas, pautadas pelo sensacionalismo e o fantástico, gerariam curiosidade e entusiasmo, o que promoveria a leitura textual, oral, auditiva e leitura visual das imagens. Elas teriam transversalidade social e veiculariam alguma horizontalidade social em torno de interesses de leitura. Pela sua circulação entre estratos sociais a cultura popular e a cultura de elite não seriam estanques, o que Chartier designa por pacto literário alargado. Pacto que terá contribuído e influenciado relações entre cultura de elite e cultura popular e modelado uma “cultura comum” (Williams, 1961). Maior diferenciação social terá ocorrido posteriormente e, ainda que um dos grupos não escondesse as suas leituras, o outro, pelos cânones de leitura que se foram estabelecendo, poderia dissimulá-las (cf. Martinez Bernejo, vd. nota 89).

Preferências e oportunidades de leitura eram mais amplas e distintas entre os séc. XVI e XVIII do que na Idade Média e início da Era Moderna. Edições em línguas vernáculas ganharam espaço e as temáticas tornaram-se mais abrangentes. Livros de devoção continuavam a ter expressão, mas poesia, novelas, obras didácticas, textos proféticos e invocações, guias, relatos de viagens, códigos de

conduta social registavam crescente presença nos catálogos, o que indicia estar-se perante outro tipo de leitores. Alguns procurariam aprumar-se no conhecimento didático e social ao informarem-se sobre normas de conduta, processo voluntário de aculturação que os inspiraria/ajudaria a sair das margens sociais, ou transmitia-lhes a sensação de a sua situação de desigualdade, como vislumbravam nalgumas novelas, não ser inerente por natureza. Havia leitores populares de pequenos e, por vezes, grandes manuais sobre comportamento, conversação e escrita. Estes textos modelavam regras sociais e também serviam a difusão ideológica de modelos sociais. A par podiam ler livros dos cânones literários, originalmente não escritos para leitores populares, que eram alvo de edições resumidas e simplificadas, mas que terão contribuído para promover a leitura textual na sociedade.

Actuais noções de integridade e originalidade da obra não seriam muito consideradas em edições populares. Estas eram “sacrificadas” para permitir maior circulação, abrangência, conquista de novos públicos e fidelização de leitores à leitura, mesmo que muitos pudessem ser leitores pouco competentes e sem motivação para longas leituras. “Pequenos leitores” poderiam não se envolver em textos técnicos, cuja compreensão requeresse base científica, ou na leitura de obras que carecessem de informação filosófica, literária, ou religiosa. A simplificação convinha-lhes, pois pouco interesse teriam por poesia ou novelas originais que remetessem para universos mitológicos, para o recorte psicológico de personagens clássicas que lhes eram desconhecidas ou para obras literárias repletas de figuras de estilo que lhes eram alheias. Mesmo que o texto tivesse de “sofrer”, era expurgado do considerado supérfluo para públicos menos adestrados e preparados daquilo que “ce qui n’était pas de manière stricte en relation avec le déroulement de l’action. Le choix des mots et la syntaxe furent aussi adaptés à l’horizon d’attente et aux compétences de lecture présumés” (Kraus, 1999). De acordo com Chartier, as edições com boa receptividade eram alvo de múltiplas reedições mas “chaque réédition est une réinterprétation du texte” (2008, [s.p.]), para o aproximar do gosto e capacidades dos leitores<sup>105</sup>. No séc. XVIII a imprensa popular e “digests” técnicos, científicos e artísticos vão-se acomodando na vida familiar e no espaço privado, sobretudo muita literatura sentimental de romances e novelas. O florescimento da poesia e da música foi acompanhado pelo surgimento do romance: “a única forma de arte inteiramente social, coincidindo com o declínio de todas as artes mais públicas, especialmente a arquitectura, constitui testemunho suficiente de uma estreita relação entre o social e o íntimo” (Arendt, 2001, 52-53).

---

<sup>105</sup> Adaptações de textos não seriam exclusivos do impresso, podiam estender-se a representações de textos teatrais. Nos anos 40 do séc. XX, Arnaldo Pereira, professor da Faculdade de Letras de Lisboa, ainda testemunhou, em Duas Igrejas, Miranda do Douro, o que se desenrolou em torno de uma representação de *A Castro* ou *Tragédia muy sentida e Elegante de Dona Inês de Castro*, de António Ferreira (1528–1569). A assistência estava profundamente emocionada com a eminente morte da heroína. Quando ela ia ser degolada, um espectador corpulento levantou-se indignado e gritou ao “carrasco”: “Se a matas racho-te!” Perante a sua veemência, o “carrasco” não duvidou do interesse de, “in situ”, alterar a originalidade da obra. De imediato, e mui elegantemente, a representação terminou com um texto diferente, pois o “carrasco” sentenciou: “Vai em paz, desta vez estás perdoada!”, uma nova narrativa que deixou a assistência feliz.



O séc. XIX será pródigo em jornais e o surgimento do ardina ampliou o acesso a materiais de leitura, como livros e outros escritos impressos, sobretudo populares. A venda ambulante e aluguer aportaram mobilidade à venda de periódicos diários (Tengarrinha, 2013) e outros textos que iam até ao leitor, sem este precisar de deslocar-se para os comprar e os romances e novelas tornam-se uma produção e circulação literária que se generalizou. Os produzidos para responder a gostos populares, ao conquistarem legiões de leitores, contribuíram para aproximar as pessoas da leitura, para promover hábitos regulares de leitura e gosto por ela. Para Hobsbawm a prosa literária popular ou culta e a arte formal foram características da era burguesa, apesar de terem florescido por razão diversa: as palavras, podiam representar a "vida real" e, diferentemente das artes visuais, a literatura não aspirava a imitar o real. O seu "realismo" não enfrentava contradições técnicas e formais que a fotografia colocaria à pintura ao libertar esta de reproduzir o "real", de amarras figurativas e ao afrouxar cânones de representação sobre inserção de temáticas do quotidiano individual e social. Nessa altura algumas novelas e romances desejaram apresentar uma "verdade de documentário" e temas julgados impróprios ou inadequados para merecer atenção pública, "mas quem poderia negar que mesmo os mais subjectivos escreviam histórias sobre o mundo presente e mesmo sobre a sociedade da época?" (1988, 304). Estas obras, apesar de afastadas de anteriores cânones literários, eram moldadas em assuntos concretos, tinham o potencial de trazer maior interesse a quotidianos vulgares e algumas tiveram o reconhecimento imediato dos leitores.

A partir do séc. XIX organizou-se uma indústria em torno de espectáculos e entretenimentos. Ela afirmou-se como concorrente à leitura, e esta, perante alternativas massificadas e popularizadas, passou a ter de competir pelo tempo de lazer das pessoas. Com as cidades e a industrialização ter-se-á cavado uma divisão nos públicos. E nos leitores populares entre os sectores "modernos" das massas – urbanizados e instruídos captados pela cultura hegemónica da sociedade burguesa – e "sectores tradicionais", os herdeiros de um passado rural que ia-se tornando irrelevante para a vida da classe operária urbana. Clivagem que também se evidenciava em novos interesses lúdicos. Hobsbawm dá o exemplo dos operários da Boémia que, entre 1860-1870, abandonaram as canções folclóricas e passaram a preferir "[as do] 'music-hall' e baladas que falavam de uma vida que tinha pouco ou nada em comum com a de seus pais [...] [e as] do 'show-business' começaram a preencher [...] aqueles que tinham ambições culturais modestas" (1988, 305-306). A leitura esteve associada à educação das elites urbanas e à estratificação social do séc. XIX e XX. Leituras de cânone clássico, jornais das classes trabalhadoras, revistas de entretenimento, segmentavam os leitores (Neves, 2015). Face a críticas ao declínio de hábitos de leitura e leitura literária validada – ainda que "factory girls were [na Revolução Industrial] reading the best contemporary literature of the day what we study as classics"

(Jonathan Rose, cit. in Chomsky & Polychroniou, 2017, 171) – Neves pensa que, “historicamente, a idade de ouro da leitura de massas, ocorrida entre meados do séc. XIX e meio do séc. XX, no noroeste da Europa e América do Norte, é que foi a excepção” (2015, [s.p.]):

“[...] The early years of the Industrial Revolution. The working-class culture of the time was alive and flourishing. “There’s a great book about the topic by Jonathan Rose, called *The intellectual life of the British working class*. It’s a monumental study of the reading habits of the working class of the day. He contrasts “the passionate pursuit of knowledge by proletarian autodidacts” with the “pervasive philistinism of the British aristocracy [...]”. I’m old enough to remember the atmosphere of the 1930s [...] There was also a very lively worker’s education system with which leading scientists and mathematicians were directly involved. A lot of this has been lost... but it can be recovered and it is not lost forever” (Chomsky e Polychroniou 2017, 171).

Apesar de a alfabetização estar generalizada, para Neves a diferença que pode voltar a ocorrer na sociedade actual, como na industrial tardia, é entre quem lê e quem não lê. As pessoas continuarão a ler no contexto de necessidades quotidianas e profissionais, de sociabilização e entretenimento online, mas só uma minoria lerá livros regularmente: “assistimos ao retorno da leitura à sua base social inicial: uma minoria que se autopropetua, a qual chamamos classe leitora” (2015, [s.p.])

Prática e usos da leitura não se limitaram, estritamente, ao que nos diversos contextos históricos e sociais era a facilidade ao seu acesso. Alguns recorriam a leitura auditiva, ao empréstimo e à troca de escritos. Mas distintos contextos, ainda que sem absoluto determinismo, podem ser condicionadores ou potenciadores de práticas e usos da leitura e de acções para a sua promoção. A Sociedade da Informação é disso exemplo. Castells (2003) diz que uma sociedade em rede presume igualdade e equidade de condições de acesso à informação e ao conhecimento, desiderato que – atendendo aos actuais padrões, dinâmicas e definição de políticas – não terá sido atingido e pode ainda estar longe de ser alcançado. Esta situação também se projectará nas condições de acesso a práticas e usos de leitura e domínio de competências leitoras, pois as sociedades actuais, apesar de “terem muitas coisas em comum, são também produto de diferentes escolhas e identidades históricas, [...] não só as que consideramos serem já sociedades em rede como as que estão ainda a atravessar um processo de transição” (Castells & Cardoso, 2006, 8). No que a História colectiva filtra e retém espelham-se algumas histórias individuais desconformes com os quadros sócio culturais em que ocorreram. A História da leitura, enformada pelas grandes tendências societais, também é pontuada por histórias singulares de alguns autores e de pequenos e grandes leitores. Algumas delas podem, “tout court”, parecer emergências excêntricas – no sentido de desvio ao padrão nuclear – noutras pode-se hoje detectar o seu potencial disruptor ou indiciador de novas realidades sociais.

### 3.2 Inesperados grandes leitores

Conhecem-se processos tecnológicos transformadores na história da leitura, ainda que Castells e Cardoso não perspectivem a tecnologia como fenómeno autónomo: “A tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias”(2006, 17). Ela, todavia, oferece possibilidades que podem conferir novos recortes aos quadros sociais. Caso da impressão de textos, que contribuiu para processos de mudança no tempo médio e longo. Nestes tem-se informação sobre perfis dominantes de leitura e de leitores, mas existe maior dificuldade em saber como ela aconteceu e reflectiu-se no tempo curto em realidades restritas e como terá transformado vidas de pessoas comuns. Quando o impresso tornou o livro mais corrente emergem casos circunstanciais e desconformes com o que seriam os padrões de leitura da época: o de invulgares grandes leitores com vidas transformadas pela leitura. Singularidades que, como Menocchio (vd.3.1), ressaltam nos quadros sociais do tempo, onde podem encontrar-se extraordinárias histórias de vida, como as de Ranson e Jamerey-Duval, relatadas em *Pratiques de la Lecture* (Chartier,2003).

A de Jean Ranson, em “La lecture rousseauiste et un lecteur ‘ordinaire’ au XVIII siècle” (Darnton, in Chartier, 2003, 167-207), época em que o pensamento iluminista e racionalista influenciava a sociedade e vidas de pessoas como a de este jovem comerciante de La Rochelle, que se revelou um “lecteur implicite”<sup>106</sup>. Ele interessou-se pela obra de Rousseau e por ela pautou a sua vida e a educação dos filhos. Ainda que a vida do autor fosse contraditória com algumas das suas ideias, em Ranson houve maior conformidade entre modelo literário e prática de vida. Poucas vezes existirá tão clara informação sobre: como uma pessoa pode ser muito do que leu; as suas íntimas necessidades de leitura; circularidade entre o processo de praxis de leitura e o reflexo desta na sua vida. Pelo arrolamento da sua biblioteca sabem-se as suas preferências de leitura e, pelas suas cartas, tem-se informação do que ele pensava do que lia, do efeito que a leitura lhe provocava, como ela terá contribuído para a sua construção individual e o terá influenciado na condução da sua vida.

Outro caso surpreendente, e demonstrativo de não determinismo social e de leitores invulgares na história da leitura, é relatado em “L’autodidaxie exemplaire. Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire?” (Hébrard, in Chartier, 2003, 29-78). O desenvolvimento social da leitura terá estado associado a realidades sociais, mas nelas também ocorrerão situações algo singulares, como foi este

---

<sup>106</sup> “Chartier utilise le concept de “lecteur implicite” forgé par Wolfgang Iser [...] ne se réfère pas à un lecteur réel, mais à un lecteur caché dans la structure du texte lui-même le lecteur implicite est pour lui le lecteur réel, auquel pense l’auteur lors de la production d’un texte. Cette conception correspond au concept de “lecteur visé”, venu de l’esthétique de la réception. Elle se préoccupe aussi des attentes et des compétences d’un public déterminé, dans la mesure où l’auteur et l’éditeur peuvent façonner le contenu et la forme d’un texte en tenant compte d’un groupe déterminé de lecteurs” (Kraus, 1999, s.p).

inesperado autodidacta e grande leitor. O seu percurso leva a reflectir sobre o papel de características e motivações dos indivíduos nos processos de aprendizagem, leitura e relações de interacção entre leitura, leitor, contexto. Se é inegável que ele foi um leitor invulgar deverão reconhecer-se alguns factores adjuvantes à sua trajectória de vida e de leitura: o apelo e fascínio que os textos podem ter para levar à leitura; o seu caso ser mais improvável no período anterior ao livro impresso; a reduzida possibilidade de ser-se um leitor autónomo num tempo sem acesso popular à alfabetização; ele ter vivido num contexto sociocultural adverso à formação dos indivíduos em ciências e artes, ao aprimoramento pessoal e a possibilidades de mobilidade social<sup>107</sup>. Ao não existir a presença, ou a convergência, destes factores, o caso Jamerey-Duval teria maiores probabilidades de não ter sucedido. O mesmo poderia ocorrer perante outros factores subjectivos e imponderáveis, como a eventualidade deste pastor ser uma pessoa diferente e motivada por outros estímulos, ou as suas leituras iniciais não terem provocado ou apelado ao seu desenvolvimento leitor.

Jamerey-Duval e Jean Ranson, duas pessoas entre algumas que se terão destacado no quadro da leitura nos séc. XVII e XVIII, não seriam leitores-tipo, mesmo numa época em que Daniel Roche, ao debruçar-se sobre escrita e leitura, em “*Les Pratiques de l’écrit dans les villes françaises du XVIIIe siècle*” (in Chartier, 2003), constata que nos meios urbanos elas já eram práticas maioritárias e tinham “un rôle fondamental, même pour ceux qui ne le déchiffrent pas” pois, como observou com base na capacidade de as pessoas assinarem, competências de leitura e escrita eram desiguais (in Chartier, 2003). Será plausível que, como se diz em *Hamlet*, também na história da leitura possa haver “mais coisas entre o céu e a Terra do que supõe nossa vã filosofia”. Coisas que na “micro história” (vd. Ginzburg, 1999) podem vislumbrar-se em fragmentos da vida de alguns leitores, ainda que elas não se possam configurar em grandes tipologias socioculturais.

### 3.3 Categorizações socioculturais em torno da leitura

My understanding of the world has changed over time as I’ve learned a lot more about the past, and ongoing events regularly add new critical materials (Chomsky & Polychromous, 2017, 82).

Nos diversos territórios europeus a escrita contribuiu para a progressiva substituição de costumes particulares por leis gerais, do poder de autoridades tradicionais locais pelo do Estado, para a desvalorização e desagregação das vantagens de grupos sociais em favor dos indivíduos. Neste sentido a escrita contribuiu para apoiar a criação do Estado moderno: “L’histoire de la formation de l’

---

<sup>107</sup> Um camponês, nascido em finais do séc. XVII e precocemente órfão que aos 14 anos começou a trabalhar como pastor. Enquanto guardava o rebanho desenvolveu gosto pela leitura, tornou-se um “grande leitor” e alargou o seu interesse por temas eruditos. Envolveu-se num processo de autodidactismo que o conduziu a um percurso surpreendente: ingressou na universidade e, durante 25 anos, foi professor de história e antiguidades na Academia de Lunéville, Lorena. Depois, em Viena, tornou-se bibliotecário e director do Gabinete Imperial de Moedas e Medalhas. Promoveu a construção de uma escola pública na sua terra natal (vd. Chartier, 2003, 29-78).

État en Europe est bien l’histoire de la neutralisation des contrastes confessionnels, sociaux et autres au sein de l’État” (Carl Schmitt, cit. in Tiqqun, 2009, 32). Apesar de François Furet (1927-1992), estudioso da Revolução Francesa, considerar que “a modernização, a modernidade é a escritura” (in Certeau, 1998, 263), em Portugal, durante parte da Idade Moderna, a administração, sobretudo a local, até ao séc. XIV quase não tinha suporte documental, ainda que existam alguns testemunhos de valorização da escrita e da leitura para reger assuntos da governação e consolidar o poder. Nessa altura continuavam a existir tensões entre o poder real e o de grandes senhores laicos e eclesiásticos, ainda que no final da Idade Média tivessem surgido escritos de reflexão ética e moral, que também teriam por finalidade fortalecer a supremacia régia, como o *Livro da virtuosa bemfeitoria* (1418) do infante D. Pedro, e o *Leal conselheiro* (1439) de D. Duarte<sup>108</sup>. O destaque dado nestas obras à lealdade enviaria “recados” à nobreza e visaria o reforço do poder real. A produção e leitura destes livros e de normas escritas, terão feito parte de uma dimensão sociocultural e política “modernizadora” e “domesticadora” (Monteiro, 2003, 521), como sucedeu nas Cortes de Évora (1481), quando D. João II (1455-1495) estabeleceu novo cerimonial e inéditas regras escritas para o juramento de obediência:

“E ante de se fazerem estas menajens [...] praticou muitas vezes nas palavras que nas menajens aviam de dizer, em que ouve muitas perfiás, desgostos, descontentamentos, por lhe parecer aspera forma a em que el-rey queria que se fizessem, sendo aquella propia em que ora se fazem, porque atee entam nam achavam regimento algum por onde se fizessem (cousa de muito grande descuido dos reis passados). E por que dahi em diante ouvesse forma e regimento por onde se todas fizessem, el-rey mandou fazer hum livro muyto bem ordenado [...] em que todalas menajes que todos los alcaydes-mores dahi em diante fizessem fossem nelle escriptas, nomeando o lugar, dia e mes e anno, e com os alcaides e testemunhas nelle assinados, e ordenou [...] has palavras da amenajem has quaes sam estas [...]. Ho duque [de Bragança] e seus yrmãos e assi outros senhores ouveram então ha forma desta menajem por aspera e perjudicial a suas honrras” (Resende, 2007, 35-36).

No séc. XV fazia caminho o uso da leitura e da escrita na gestão de assuntos correntes e governação do Estado. É disso um exemplo o futuro rei D. João II quando, tendo de socorrer D. Afonso V (1432-1481), “deixou o regimento e governança do reino aa princesa Dona Lianor sua molher, e com ella deyxou pessoas de muyta autoridade e letras e bom conselho com que nas cousas do reino se aconselhasse” (Resende, 2007, 13). No séc. XVI a cultura da escrita já teria penetrado na organização

---

<sup>108</sup> Dois livros de doutrinação ética e moral e de filosofia política e que ao versavam sobre a conduta dos príncipes e poderosos para a boa governação do reino, eram destinados à Corte. Estas obras, inspirados no *De Beneficiis* de Seneca e noutros pensadores da antiguidade e medievais, procuraram ajustar-se à realidade portuguesa: o poder real emanava de Deus e era legitimado pelo povo. Esta formulação seria um implícito reconhecimento do apoio popular que contribuirá para o triunfo da nova dinastia de Avis.

do Estado. Havia impedimento ao acesso a cargos administrativos aos que não soubessem ler e escrever (Lisboa & Miranda, 2011) mas, dado o analfabetismo, os mediadores no acesso à cultura escrita pertenciam a grupos sociais com competências de literacia: religiosos; boticários; homens de leis; escrivães e membros de alguns ofícios. Em Lisboa, junto ao pelourinho, existia desde o séc. XVI uma dúzia de bancas de escrivães que asseguravam a escrita de cartas, requerimentos, contratos, epitáfios, versos e, também, leitura auditiva. Este “mercado” é demonstrativo de muitos não saberem ler e escrever mas pagarem por esse trabalho. No séc. XVII, elementos de grupos sociais em ascensão terão reconhecido na difusão do impresso, no uso da escrita e leitura e na extensão da alfabetização, recursos facilitadores para a circulação em certos meios e para encetar e sustentar processos de mobilidade social que não tinham por base o berço mas o mérito (D’Azevedo, 2016).

Segundo Lisboa e Miranda (2011) a cultura da escrita, ao introduzir-se durante a Idade Moderna na vida privada, mesmo que forçadamente por via de uma administração escrita, criaria novas relações sociais. Práticas de escrita e de leitura foram deixando de ser competência de especialistas, mas geraram novas formas de distinção, de relações de poder e de exclusão num quadro de novas exigências sociais e de competências técnicas e leitoras. Pode, portanto, surpreender que ainda no séc. XVII escrita e leitura não fossem consideradas por alguns membros da nobreza portuguesa de interesse para os filhos e, de acordo com Lisboa e Miranda (2011), eles não discerniam a vantagem de os filhos estudarem. Porventura por, no contexto da ordenação social do Antigo Regime, não vissem nelas potencialidades de trazer mudança ou acréscimo ao seu estado e condição, e a leitura, escrita e conhecimento de humanidades podia ser-lhes algo inútil. Alguns pensavam que a vida religiosa, que implicava algum estudo, retirava pessoas à vida civil e num comentário de António Pereira Marramaque, sente-se uma entoação escarninha: “Parece-vos que estarei eu bem aviado não ter mais que um só filho e este falar latim?”<sup>109</sup>. A “falar latim”, a língua franca do ensino da época, poderá estar associada uma implícita desvalorização de ciências e humanidades.

Esta depreciação podia expressar-se sem preocupações de reserva ou dissonância dado que, no séc. XVIII, apesar de na maioria das casas pelo menos uma pessoa já soubesse ler (Lisboa & Miranda, 2011, 345), Verney (1713-1792) aponta, com chiste, casos de analfabetismo entre pessoas socialmente bem posicionadas: “Nisto há grande descuido em Portugal, achando-se muita gente, não digo ínfima, mas que veste camisa lavada, que não sabe ler nem escrever. Outros, que suposto saibam alguma coisa, não cotejam, o que causa sumo prejuízo em todos os estados da vida” (1746, cit. in Lisboa &

---

<sup>109</sup> Dito de António Pereira Marramaque, cf. Lisboa e Miranda (2011, 348). Não se fazendo uma leitura literal e estrita, a expressão “falar latim” pode ter sido utilizada como alegoria à vida clerical. Pode compreender-se o comentário sobre outra perspectiva; no caso de um filho único de família nobre, a aprendizagem do latim implicava, normalmente, a frequência de um colégio religioso e podia desejar-se precaver uma situação que pudesse gerar vocação, o que colocaria em risco a continuidade de uma linhagem não maculada por bastardia, o que seria um estigma à sua descendência.

Miranda, 2011, 354). E advertia: “Fazem-se escravos de todos os outros, pois para ajustar contas, conservar correspondências, dependem dos mais” (idem). Esta dependência, uma falta de liberdade, seria retomada por Kant (1724-1804) em *Eléments métaphysiques de la doctrine du droit* (1797). Ao abordar o iluminismo considera a leitura e a escrita condição de “maioridade” e de liberdade dos indivíduos. Mais tarde Valéry associará a liberdade a um estado de consciência responsável: “Liberté d’un être vivant et doué de conscience de soi-même et de ses actions” (1945, 44).

Apesar das observações de Verney o séc. XVIII já era o tempo de uma cultura leitora e de circulação e uso da informação escrita. No contexto cultural influenciado pelo racionalismo iluminista, coexistiam diversas capacidades leitoras e usos de leitura e escrita. De acordo com Lisboa & Miranda, existem testemunhos que atestam a sua transversalidade social, e “é o impresso, mais do que o manuscrito, que força a entrada da cultura escrita nos espaços privados” (2011, 335). Mas em Portugal o “registo” prevaemente na gestão de assuntos privados continuava a basear-se nos costumes e na oralidade. A maioria das pessoas “não pertenciam à cultura escrita, esta era apenas um expediente, útil é certo, para registo de práticas que sempre existiram na comunicação e na memória orais” (idem, 334). Tem-se conhecimento de um casal nobre no final do séc. XVIII, em que a mulher, D. Maria de Almeida e Lorena (1751-1786) era grande leitora e pessoa de reconhecida cultura nos meios intelectuais, e o seu marido, o 6.º conde da Ribeira Grande, não sabia ler.

Numa carta de 10 de Março de 1777 desta Senhora a sua irmã, D. Leonor de Almeida, 4.ª marquesa de Alorna (1750-1839), encontra-se informação que “a priori” parece incomum neste grupo social: i- a mulher era letrada e o marido aparenta ser analfabeto técnico ou funcional; ii- no final do séc. XVIII, ainda existiam pessoas da nobreza com pouquíssimas, ou nulas, competências leitoras; iii- a leitura em silêncio, mental, já seria corrente: “Não parece bem dizer isto, mas o senhor meu marido [D. Luís da Câmara (1754-1802)] Deus me perdoe, fica limitadíssimo por não saber ler, pois nunca pode apreciar nada do que escrevo. Tenho de lhe ler as cartas alto e bom som!” (cit. Carvalho, 2011, 269). Deste comentário emerge a informação: i- não saber ler ser constrangedor para os próprios e os próximos; ii- coexistirem práticas de leitura em voz alta e mental; iii- a incapacidade de ler não excluir as pessoas do acesso à escrita: os que sabiam ler e escrever faziam-no para os outros. Daí poder decorrer que “on observe une différenciation de ce que l’on pourrait appeler des communautés d’interprétations ou des communautés de lecture, organisées à partir des mêmes compétences, des mêmes attentes par rapport à l’écrit et des mêmes conventions de lecture” (Chartier, 2008, [s.p.]).

O exemplo relatado evidencia que ainda (co)existiam distintas realidades no domínio e uso da escrita e leitura que eram transversais aos grupos sociais e podiam cruzar-se numa família, até a um nível tão próximo como entre cônjuges e num contexto onde se poderia projectar expectativas sobre a

influência de meios sociofamiliares. O que neste caso não ocorreu, apesar de: o quadro iluminista ter influenciado as elites intelectuais; a condessa e a marquesa de Alorna – Alcipe, a poeta mais relevante do pré-romantismo português e promotora de um reconhecido salão literário do seu tempo – serem grandes leitoras, terem privado e trocado correspondência com destacados intelectuais portugueses e estrangeiros. Pode concluir-se, apesar da valia que ambientes sociais e familiares possam aportar à leitura, que existem casos que impedem absolutizações e categorizações apriorísticas sobre fenómenos sociais e culturais. Observam-se em meios privilegiados situações de arcaísmo ou de prevalências serôdias face a novas realidades, porventura reflexo de, à altura, alguma nobreza não sentir a mesma necessidade de outros grupos sociais nas vantagens da escrita e da leitura, sendo que alguns destes já beneficiariam, desde o séc. XVI, da leitura de impressos, como manuais e escritos práticos para os informar sobre ofícios e comportamentos.

A escrita e a leitura também contribuíram para a “normalização social”. A civilidade era considerada a “ciência da civilização” (D’Azevedo, 2016) e surgem “normas de civilidade” e “secretários” apostados em ensinar como escrever, educar, e providenciar informação sobre valores e regras de conduta na Corte. Mas eles também terão sido lidos por pessoas da classe média e por algumas com poucos recursos por curiosidade ou interesse de aprimoramento, caso do *Il libro del cortigiano* (1528) de Baltassare Castiglione (1478-1529) que foi traduzido para português e, segundo Pina Martins, só no séc. XVI teve mais de 100 edições. Visava formar o cortesão perfeito, ao contrário do manual *De civilitate morum puerilium* (1530) de Erasmo de Roterdão (1466-1535), que tinha por intenção educar crianças comuns. Numa carta ele disse desejar que todas o lessem (cf. D’Azevedo, 2016), o que comportaria uma visão de promoção universal da sua leitura para, através da difusão pedagógica de boas maneiras, generalizar a aquisição de costumes de civilidade social. A primeira parte era dedicada à orientação moral, a segunda ao amor pelas artes e pelo bem, a terceira à iniciação aos deveres da vida, a quarta ao conhecimento e habituação às regras de civilidade. Esta implicava gentileza e educação, boas maneiras e higiene, o que evitaria a “animalidade” de actos e gestos naturais, a rusticidade camponesa, e distinguia o “civilizado” do “bruto”.

Obras do tipo *Secrétaire de la Cour* de Jean Puget de la Serre (1594-1665) – surgido em 1640 e que teve 50 impressões –, apesar de focarem-se em regras de escrita e civilidade cortesã, terão tido transversalidade social e promovido a leitura. O livro de la Serre “fut conçu comme une collection de modèles et d’indications de lettres pour un public cultivé, comme une aide pour correspondre avec des personnalités de rang plus ou moins élevé dans le respect de l’étiquette de la cour” (Kraus, 2005, 6). Estes livros, adoptados no “grande mundo” social e dos negócios, forneciam: modelos de escrita para vários tipos de cartas e outros documentos; informação sobre normas comportamentais; códigos



de bem-estar e de dissimulação; indicações de uso prático (Barbosa, 2011). Uma e outras ampliavam os conhecimentos dos leitores e contribuíam para melhorar a aceitação de uns na boa sociedade e facilitar a mobilidade e promoção social de outros (D' Azevedo, 2016). Estas obras ganharam importância com a normalização do ritual da corte, como em Versalhes com Luís XIV que influenciou outras cortes europeias, e esta ritualização serviu a afirmação do poder real.

Em Portugal houve continuada edição de “secretários”, manuais epistolares e de civilidade – e do livro *Corte na aldeia* (1619), de Francisco Rodrigues Lobo – como o *Secretario portuguez ou methodo de escrever cartas* (1746) de Francisco José Freire (1719-1773), o *Novo secretario portuguez ou Codigo epistolar contendo regras e advertências para escrever com elegância toda a sorte de cartas, acompanhadas de modelos sobre todos os assuntos* (1846) de José Inácio Roquete (cf. Barbosa, 2011). E impressões de outros manuais para uso mais corrente, ainda que alguns leitores pudessem procurar a leitura para demandas menos práticas: satisfação intelectual e emocional; vontade de empreenderem a sua construção pessoal; necessidades íntimas e individuais; oportunidade de evasão. Demandas que poderão ter motivado o já referido Jamerey-Duval, “um caso sério” de leitura, e as irmãs Maria de Almeida e Leonor de Alorna que, ao longo da vida, se conservaram grandes leitoras.

Elas passaram a infância e juventude encarceradas num convento, e a sua correspondência testemunha que, na sua forçada reclusão, aplicaram-se na leitura. Esta alimentava as suas cartas e conversas nas “visitas à grade” de amigos e admiradores a quem elas recomendavam e emprestavam livros, o que eles igualmente faziam levando-lhes obras que elas lhes pediam<sup>110</sup>. A permuta de leituras também ocorria em França, fenómeno evidenciado em cartas trocadas entre familiares e amigos: “Les livres ne sont pas seulement possédés ou lus dans une bibliothèque publique, mais prêtés entre amis: toute une correspondance en témoigne” (Leduc, 2011, 18). Nas cartas da marquesa e dos seus correspondentes há informação de ela ter sido uma voraz leitora de literatura clássica e do que de relevante e inovador se editava em Portugal e na Europa. Pode perguntar-se porque é que, apesar de a leitura não ser necessária à ascensão social da sua família, o cunhado não se sentiu motivado a aprender a ler e a fazê-lo de forma autónoma, o que não deixaria de conferir brilho social ao conde da Ribeira Grande. A leitura proporcionava fonte de conversação e, aliada à posse de livros de qualidade, reforçaria o estatuto social dos interlocutores.

Quanto à posse de materiais de leitura, desde o Renascimento que a “distinção da cultura através do livro fazia o seu caminho nos círculos aristocráticos [...] [e a cultura escrita tinha] também na corte

---

<sup>110</sup> Recolheu-se informação sobre a marquesa de Alorna e a sua família no curso-grupo de leitura *As luzes de Leonor* (Fundação das Casas de Fronteira e Alorna, Torre das Vargens (27Ago. - 1Set. 2012), conduzido por Vanda Anastácio e Maria Teresa Horta. Esta, para o seu extenso livro, *As luzes de Leonor*, realizou profunda pesquisa com a colaboração daquela professora do Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras de Lisboa, especialista no tema, apoio a que a autora atribuiu grande relevância.

um lugar cada vez mais destacado e, também ele, associado ao poder e à magnificência do príncipe” (Buescu, 2017, 30). Apesar de os livros serem dispositivos de afirmação de poder e prestígio, as bibliotecas privadas, na Idade Moderna, tinham pequena dimensão<sup>111</sup>. D. Manuel terá tido 100 livros e, nas *Crónicas de D. Manuel e de D. João III* (até 1533), Gaspar Correia informa que ele fora “homem que muito folgou com livros e em sua guarda-roupa per sua morte ficaram livros tantos que todos seus filhos ficaram cheios deles” (cit. in Buescu, 2017, 32). A expressão “cheios” deve ser interpretada à luz do que, à época, era a quantidade de livros que as pessoas possuíam – “Com o aparecimento da tipografia, as livrarias privadas foram crescendo, mas ao longo do séc. XVI, mesmo dentro das elites, a sua dimensão permanece, em geral, relativamente modesta” (idem, 33) – o que seria um factor condicionador da promoção de leitura. No séc. XVI era uma notável excepção a livraria de D. Teodósio, duque de Bragança (1510?–1563), com 1.656 livros<sup>112</sup>, acervo invulgar em Portugal e à escala europeia. Ela era uma livraria de excelência em comparação com outras bibliotecas privadas<sup>113</sup> e até universitárias<sup>114</sup>, o que justifica fazer a sua breve apresentação.

O seu conteúdo é dado pelo inventário “post-mortem” (1665) do proprietário. Entre 6.000 objectos arrolados mais de 1.600 são livros em diversas línguas. Predomina o latim, depois o castelhano, italiano, português e menos o grego, hebraico, francês e alemão. O que prefigura uma comunidade interlinguística na Europa e dinâmicas culturais de circulação de livros dos autores mais notáveis dos saberes representados nas obras clássicas e contemporâneos dos diversos ramos do conhecimento e da criação artística, como se observa na composição desta livraria renascentista: teologia e literatura religiosa e espiritual, leis e cânones, teatro e obras épicas da Antiguidade, história antiga e crónicas portuguesas e europeias, arte militar e da guerra, filosofia, cultura política, memórias, geografia, matemática, astronomia, astrologia, medicina, arquitectura, música, literatura prática e modelar, caça, poesia, novelas, outra literatura profana e alguns “livros defesos”<sup>115</sup> cuja leitura era interdita.

---

<sup>111</sup> São exemplos as de D. João I, com 20 títulos; de D. Duarte, com 40; de Enrique de Aragão, marquês de Villena, 50. Seriam bibliotecas notáveis as de Afonso V, rei de Aragão, ca. 1000 livros; Filipe III, duque da Borgonha, 859; Fernando de Aragão, duque da Calábria, 800; Isabel a Católica, rainha de Castela, 400-500, D. Manuel I, 107; Juan Alonzo, duque de Medina Sidónia, ca 250 (cf. Buescu, 2017).

<sup>112</sup> No inventário geral, com cerca de 6.000 espécimes, os livros, 1.656 entradas, são os mais representados, 25%, apesar do seu valor monetário ser estimado em 0,8% do total inventariado (cf. Buescu, 2017, 37).

<sup>113</sup> Ombreia com a de Isabel I, rainha de Inglaterra, 1.600 livros; de Filipe II, rei de Espanha, 1.500, superando-as a de Francisco I, rei de França, 1.890, e a de Mathias Corvino, rei da Hungria, com 2.500 livros.

<sup>114</sup> “Em Coimbra, antes da transferência definitiva da Universidade em 1537, existia uma biblioteca ligada aos estudos universitários – a Livraria do Estudo - bastante modesta, não chegando à centena de títulos” (Buescu, 2017, 33). Este acervo universitário contrasta com o da “livraria da Universidade de Cambridge [que em 1530] integrava entre 500 e 600 volumes” (idem, 36-77), mas pouco impressivo, se comparado com o de algumas bibliotecas privadas, como a de Francisco I, Isabel I, Mathias Corvino ou a de D. Teodósio.

<sup>115</sup> Estes constavam no *Rol dos Livros Defesos*, instituído por D. Afonso V pelo Alvará de 18 de Agosto de 1451, que determinava a queima de livros falsos ou heréticos para que “nom fossem mais achados em os nossos reinos” (cit. in Silva, 2007[?], 133). Este *Rol* antecipa práticas de controlo e censura de textos que são anteriores à Reforma – só em 1521 o Papa Leão X envia uma bula a D. Manuel, alertando-o para o risco de poderem entrar em Portugal escritos luteranos em espanhol e exortando-o a que tal não fosse permitido – e à Inquisição, em 1532, ainda que a instituição em *Portugal* do Tribunal do Santo Ofício tenha até 1536 e devido a resistências, enfrentado suspensões, reformulações e sido objecto de sucessivas bulas papais.

Se no séc. XVIII nobres disporem de bibliotecas não é novidade, já o conteúdo de algumas, sua utilização, dimensão<sup>116</sup> (Cabral, 2013, 375-376) e escolhas sobre a qualidade dos livros podem surpreender. Entre os que as podiam fazer alguns eram criteriosos: “Au XVIIIe siècle, comme il le montre dans beaucoup de correspondances, beaucoup d’acheteurs de livres étaient intéressés par cette matérialité, la nature du papier, l’encre, etc.” (Chartier, 2008, [s.p.]). Se o acesso ao livro era socialmente condicionado, para além desta segmentação subsistiam diferenças de acesso a conteúdos de qualidade e enriquecidos pelo tipo de edição: “il y a les conditions de construction de la signification, qui renvoient au choix du format, au choix des caractères, à la division du texte, à la présence d’illustrations” (idem). Mas nem sempre o gosto por livros e o interesse pela leitura eram ocorrências que se compaginavam.

No século XVIII, entre o que Chartier designa por uma “mania da leitura”<sup>117</sup>, havia os que, atizados pelo desejo de posse de livros, conformavam uma atitude tida por doentia, a bibliomania. Ela gerou um verbete de D’Alembert (1717-1783) na *Encyclopédia* em que este conclui que um bibliómano é alguém que não procura livros para instruir-se mas para os possuir, deleitar-se com a sua posse e qualidade, “toute sa science se borne à connaitre s’ils sont de la bonne édition, s’ils sont bien reliés”, mas era desinteressado pelo conteúdo. E ironiza: “cela est bon pour ceux qui auront du temps à perdre” (cf. Leduc, 2011, 27). Frei Manuel do Cenáculo (1724-1814) seria um caso de bibliofilia. Ele “encarava os livros como os repositórios da ciência e da verdade da religião e, em oposição àqueles que restringiam o acesso aos livros, que compara aos avarentos” (Vaz, 2016, 2). O amor aos livros era característica dos que eram filósofos, guiavam-se pela razão, tinham espírito esclarecido e liam para “profiter de ce qu’il peut y avoir de bon, et rire de ce qu’ils contiennent de mauvais” e que possuem os livros tanto para si como para os partilhar com outros, “avec plaisir et sans réserve”, lendo com “un esprit éclairé, [sem] [...] craindre de juger; prêter volontiers ses livres” (cf. Leduc, 2011, 30).

Ao abordar as civilidades do livro, estratégias editoriais de leituras populares e as edições citadinas, Chartier sinaliza a evolução do número de alfabetizados, de possidentes de livros e outros impressos,

---

<sup>116</sup> A biblioteca de Rodrigo de Sousa Coutinho, conde de Linhares, continha ca. 1.233 títulos “verdadeiramente uma biblioteca enciclopédica (no sentido de abrangente): são livros de matemática, geometria, canais e hidráulica, [...] pobreza e mendicidade, questões militares incluindo arquitectura militar, moeda, história política, diplomática ou genealógica, comércio, agricultura e silvicultura, indústrias extractivas, astronomia, arte, botânica, zoologia, dicionários e enciclopédias. Como distração, livros de viagem pelo Oriente e pelo Novo Mundo, os relatos de Cook ou de Bougainville mas também Montaigne [...] clássicos greco-romanos (como o pai lhe recomendara!) fosse em latim ou versão traduzida: Homero, Virgílio, Seneca, Cícero, Aristóteles, Tucídides, Xenofonte, Hesíodo, Júlio César, Ovídio, Plínio, Plutarco, Tácito [...] um exemplar de uma Bíblia [...] do Corão [...] as suas maiores preocupações não seriam de carácter religioso [...] orientação que se vai voltar a sentir nas suas opções de gestão para a Real Biblioteca Pública da Corte [...] adquiria novidades, um princípio fundamental na organização de uma biblioteca revelando [...] a sua percepção do que é e para o que serve uma biblioteca. A biblioteca pode ter um carácter erudito, sim mas o objectivo é utilitário; para D. Rodrigo, a biblioteca não é mais um museu e esta nova perspectiva não se cansou ele de transmitir a António Ribeiro dos Santos (Cabral, 2013, 378-379).

<sup>117</sup> De acordo com Vaz (2004, 1-2) sobre a “mania da leitura”, a propósito da difusão e vulgarização da prática da leitura e dos livros ao longo do séc. XVIII, veja-se Chartier, in *Le Monde des Lumières* (1999, 284-315).

como imagens volantes, cartazes, “canards”. O acréscimo de leitores e possuidores de livros estaria associado ao analfabetismo não ser um fenómeno social estratificado, antes segmentado entre e inter a pequena burguesia de ofícios e assalariados. A alfabetização, menor nos serviçais e assalariados comuns<sup>118</sup>, predominava na pequena burguesia urbana de ofícios e na “aristocracia operária” de grandes cidades. Nas vésperas da Revolução (1789), “dans les grandes villes, 40% des domestiques et 35% des salariés possédaient au moins un livre. Même s'il suffit d'avoir un almanach, un livre de piété ou de technique professionnelle pour être considéré comme tel”, quando no século anterior “la possession privée du livre était infiniment moins partagée” (Chartier, 1987,165-171). Mas a presença do livro no ambiente doméstico era diferente entre os diversos grupos sociais<sup>119</sup>, ainda que isso não significasse um determinismo na diferenciação de leituras entre estratos sociais populares e privilegiados. A circulação de materiais de leitura entre grupos sociais seria “sans doute plus fluide que n'elle suggérait un trop rigide cloisonnement socioculturel, qui faisait de la littérature savante une lecture des seules élites et des livres de colportage celle des seuls paysans” (idem, 2003, 83).

Na história da leitura verificam-se correlações e diferenciações entre cultura escrita, pertença social e ambiente cultural. Aponta neste sentido a leitura ter predominado nas culturas clássicas, na Idade Média ter-se restringido às elites letradas, a partir da Idade Moderna ter alastrado a grupos sociais em ascensão, novos sujeitos históricos, e depois à nobreza iluminista. Mas práticas e usos de leitura não se apresentam como exclusivos factores de diferenciação cultural e social, nem seriam limitadas a estratos sociais dominantes. Elas também contribuíram para diluir fronteiras culturais e modelar uma cultura social comum. E não deixaram de ser instrumentos de apropriação de comportamentos, tidos como exemplos de civilidade e urbanidade, e para a circulação e integração intersocial.

Podem fazer-se categorizações sobre a presença da leitura nas paisagens culturais do tempo. Mas concepções deterministas sobre a leitura estar associada a um género<sup>120</sup>, a um meio social, e o ambiente familiar ser decisivo para promover a leitura são relativizadas por testemunhos que contrariam e desafiam preconceitos e “certezas” impressivas e/ou ideológicas. Surgem inércias

---

<sup>118</sup> Em Lyon, no início do séc.XVIII, a percentagem de homens alfabetizados nos registos de casamentos das classes populares, entre jardineiros e empregados domésticos era de 25% a 30% e noutras profissões era superior: sapateiros, 60%; operários da indústria da seda, 74%; padeiros, 75%; marceneiros, 77% (vd. Chartier, 1987, 170).

<sup>119</sup> Profissões liberais, 48%; nobres 44%; negociantes, comerciantes 42%; artesãos, operários, 21% (Chartier, idem).

<sup>120</sup> Na pintura grega e romana há testemunhos de mulheres a ler. Em textos literários – de Catulo (84-54 a. C.), Tibulo (44-19 a. C.), Propércio (43 -14 a.C.), Ovídio (43- ca. 17 d.C.) e Marcial (40-104 d. C.) – são mencionadas como leitoras e há referências a leituras de livros de História e Filosofia por mulheres. O seu número, mesmo que não maioritário, faria delas um público leitor diferenciado e alvo de obras lúdicas, educativas de natureza ritual, gestão do lar, relações sociais, sedução e cuidados de beleza, como *Medicamina faciei feminae*. E são visadas em partes de livros: “Depois, de ter publicado os livros I e II, destinados a um público masculino, o poeta resolve dedicar todo o livro III [da *Arte de Amar*] às mulheres [...]. Eis que me pedem as delicadas donzelas que lhes dê a elas os meus preceitos. Sereis vós o próximo objecto dos meus escritos” (Ovídeo, cf. Portela, 2012, 26). Os autores também lhes dirigem advertências: “Até aqui foi escrito para ti, matrona, este livrinho de epigramas. Para quem são, perguntas, os poemas seguintes? Para mim. O ginásio, as termas, o estádio estão nesta parte: retira-te. Vamo-nos despir: dispensa-te de ver homens nus” (cf. idem, 30).

instaladas e situações de singularidade desconformes com expectáveis e dinâmicas epocais. E casos díspares de resistência<sup>121</sup> e de apologia e acção para a promoção generalizada da alfabetização e da leitura pública. Estes esforços tiveram concretizações em Portugal no séc. XVIII e, como adiante se verá, a instauração da escolarização universal e de bibliotecas públicas constituíram-se como adjuvantes para a promoção social da leitura.

### 3.4 Práticas e usos de leitura entre o expectável e o inesperado

O passado é a coisa mais imprevisível do mundo, não pára de se transformar.  
(George Orwell, cf. António Lobo Antunes<sup>122</sup>)

Uma nova prática ou formato de leitura não se implantam espontaneamente. Nem eliminam práticas e formatos anteriores ou configuram uma única tipologia de leitura. Ocorreram leituras intensivas e extensivas, grupais e individuais, autónomas ou diferidas, pessoais e não pessoalizadas – caso de Plínio (23-79) que, para ler mais, recorria à leitura auditiva: um escravo lia-lhe no banho, ou às refeições, e Júlio César que quando viajava lia enquanto ditava o que “escrevia” ao secretário<sup>123</sup>. A leitura e escrita podiam não ser personalizadas e o mesmo sucederia depois. São Bento de Núrsia (480-547), no artigo 38 das regras que em 529 criou para o mosteiro Montecassino, prescrevia a leitura em voz alta de textos sagrados às refeições (Manguel, 2010, 40).

Nesta época havia pequena circulação de escrita em rolo, e em formato códex, e poucas práticas e usos de leitura. Estas decorriam num contexto sociocultural com baixa alfabetização e restrito uso de escrita e leitura no quotidiano. A prática de leitura que predominava era intensiva e normativa, e os temas litúrgicos ou de devoção eram dominantes, fosse na vida religiosa ou laica. Assistir-se-ia depois a crescentes necessidades de escrita para a administração de reinos, senhorios e negócios. O maior uso da escrita e leitura não implicava que escrivães, religiosos e negociantes lessem muito. Mas há notícia de alguns mestres de ofícios e trabalhadores o fazerem quando mais tarde, num ambiente mais alfabetizado, o impresso ampliará o número de livros, fenómeno que se ilustra com a acusação de fraude (1457) feita a Hans Fust, sócio de Gutenberg, por produzir livros impressos como se fossem “verdadeiros” e, não menos grave, por ele o fazer a uma velocidade impossível de conseguir sem recurso a magia (Lisboa & Miranda, 2011, 335).

---

<sup>121</sup> Hobsbawm refere casos que ocorreram no séc XVIII e já no início do séc. XIX em sectores da burguesia inglesa e dos USA e que contrariavam a tradicional visão “ética tradicional burguesa, puritana ou laica” valorizadora de aprendizagem e leitura. Informa terem surgido nalguns sectores opiniões que, não sendo assumidamente anti-intelectuais, associavam o sucesso nos negócios de “homens pobrememente ilustrados” ao uso do seu empiricismo e senso comum, e casos de insucesso deverem-se “mais à fraqueza moral ou espiritual do que à falta de inteligência, pois era evidente que cérebro não era uma necessidade indispensável para o sucesso nos negócios” (1988, 252).

<sup>122</sup> Na entrevista à *Visão*, 23 Dez. 2013, em <http://visao.sapo.pt/actualidade/cultura/entrevista-a-antonio-lobo-antunes=f762828>

<sup>123</sup> Informações fornecidas por Saul Martínez Bermejo, que para a sua tese, vd. in [Translating Tacitus. The Reception of Tacitus's Works in the Vernacular Languages of Europe, 16th-17th Centuries](#), pesquisou sobre a leitura na Roma antiga.

No Renascimento a circulação do impresso e o acesso laico e diversidade de escritos, criaram condições materiais para os leitores fazerem leituras mais extensivas, fragmentadas e a incorporarem-nas em fins mais diversificados e práticos. No final do séc. XV o legado clássico conhecido estaria impresso (cf. Buescu, 2017) e o interesse por ele seria influenciado pelo espírito em voga num tempo de redescoberta, de refundação e construção de conhecimento. O intenso uso de leitura erudita permitia recuperar informação, refazer o ensinamento dos clássicos e produzir novo conhecimento.

Os humanistas foram grandes leitores. Eles, e alguns leitores, perante o manancial de obras disponíveis, sentiriam haver “too much to know” (Blair, 2010) e terão aplicado leitura extensiva e feito uso de obras de referência, de notas e resumos, técnicas a que já recorriam os grandes leitores romanos (cf. Blair, 2010, 83-84). Com tudo o que a imprensa restituía dos autores clássicos, e dava a conhecer dos contemporâneos de várias partes da Europa, o leitor culto humanista seria um leitor entusiasmado por comparar e ampliar o manancial de leituras a que passara a ter acesso. “La technique dominante de l’humanisme: c’est la technique des lieux communs, c’est-à-dire la capacité de réemployer des exemples, des sentences, des modèles qui servent dans la production de nouveaux discours” (Chartier, 2008, [s. p.]), e seria tributária da tradição de ler e de ter por referencial leituras validadas. Pelo que se observa nas edições da época e em relatos, este terá sido um tempo propício a uma sedenta leitura de: informação técnica; tratados; literatura de evasão e exemplaridade, como a de textos de tradição oral<sup>124</sup>; epopeias; poesia satírica e bucólica; comédias e tragédias da Antiguidade; de escritos no “dolce stil nuovo” da ficção renascentista. Esta glosava numa expressão mais refinada uma nova concepção de amor, distinta das cantigas medievais, ao apresentar características de gentileza e de espírito como qualidades dos indivíduos e não como dotes e virtudes inerentes a uma linhagem, o que também favoreceria a ideologia de uma nova classe social em ascensão.

Nos grupos sociais elevados e elites letradas, a posse e uso do livro era mais frequente e, quando restrito, focalizaria as temáticas de leitura do tempo. Leitores menos preparados fariam leituras rudimentares, e pasquins, almanaques e outra literatura de cordel continuava a encontrar nas ruas espaço colectivo de leitura. Apesar de ela ter prevalência em alguns grupos sociais, há registo de desde o séc. XVI haver criados, aprendizes, jornaleiros, e até escravos, saberem assinar o nome (cf. Lisboa & Miranda, 2011), o que denotará alguma transversalidade social da escrita. Mas formatos, conteúdos, interesses de leitura, e acesso a materiais de leitura, não eram trans e intersocialmente equivalentes, e a posse de livros permanecia baixa e desigual, mesmo nas classes elevadas.

---

<sup>124</sup> Os contos, para além das qualidades poéticas, ao exprimirem conflitos e dilemas existenciais, veiculam informação que contribui para a modelação comportamental social e a maturidade psicológica dos indivíduos o que “consiste na aquisição de uma segura compreensão do que pode ou deve ser o sentido da nossa vida” (Bettelheim, 2013, 9). Compreensão que decorre em agrupamentos sociais, sejam nucleares ou mais amplos, e carece de desenvolvimento de competências relacionais e atitudes que contribuam para a homeostasia social.

Ainda que a leitura extensiva se tenha generalizado, sobretudo em meios letrados e eruditos – as rodas de leitura constituem um testemunho – isso não significou que ela tenha assumido foros de prática única ou legitimada. No século do iluminismo, Rousseau (1712-1778) ainda defende as vantagens da leitura intensiva e a conveniência da releitura de obras validadas com o argumento de a leitura aprofundada trazer maior consolidação de conhecimentos e sabedoria do que uma leitura mais apressada ou movida por interesse dileitante de acumulação de informação e conhecimentos. Perspectiva distinta de Rousseau teria Montaigne, ao afirmar que numa noite lera a obra completa de Tácito, quiçá uma jactância ou resultado de extensa – e intensa! – leitura em diagonal<sup>125</sup>. Opções entre estas práticas de leitura podem ser dilemáticas: uma permite maior actualização, comparação, confronto de perspectivas, ampliação de horizontes especulativos; outra possibilita um conhecimento mais profundo do conteúdo, maior reflexão e interiorização.

Será conveniente que perspectivas sobre práticas e usos da leitura, e sua promoção, se focalizem nas finalidades e contexto cultural em que estas se operem. Mas padrões comportamentais de leitura, e normativos comuns, não devem decorrer de perspectivas dogmáticas. Projecções infundamentadas e anacrónicas sobre espaços sociais de promoção da leitura, práticas e usos da leitura serem socialmente estritos são relativizadas por informação recolhida na História da leitura. Referiram-se testemunhos que confrontam preconceitos sobre clivagens de leitura entre géneros. Ou de ela estar confinada a meios tradicionais privilegiados, o que de acordo com Monteiro (2003) não sucedeu de uma forma geral entre os seus membros. Perante a escrita, leitura, educação, eles não sentiram a mesma necessidade e motivação que nelas encontraram outros grupos sociais compelidos a maior dinamismo por não terem idêntica aceitação nos círculos dominantes, extensos bens de raiz, privilégios hereditários, tenças e rendas asseguradas. Para os não instalados na hierarquia, a educação e a leitura seriam factor de mobilidade social e instrumento de prosperidade e selecção, como se observa nestes exemplos: “[...] e foy logo dado por juyz o licenciado Ruy da Grã muito bom homem, e de muyto boa conciencia e bom letrado [...] Dioguo Pinheiro que depois foy bispo do Funchal homem fidalgo e de muito boas letras e bom saber (Resende, 2007, 66). Mas para lá do Direito positivo do tempo, perante delitos, ser da elite e letrado seria factor de maior opróbio, de crítica moral, de reprovação e decréscimo de indulgência social: “E o bispo d' Evora Dom Garcia de Meneses, dino de muito grande culpa, pois tanta cavallaria, tantas letras, fidalguia, e rendas [...] todos foram os sabedores e consentidores desta deslealdade e trayçam” (idem, 78).

---

<sup>125</sup> Um contemporâneo de Voltaire terá criticado a extensão da sua biblioteca privada – cerca de 400 títulos, alguns em mais de um volume – com o argumento: “400 livros? Ninguém lê 400 livros! É para fazer figura que os tem”. Não houve oportunidade de confirmar a fonte desta informação, fornecida pelo bibliotecário Francisco Lopes, mas a possibilidade de esta crítica ter ocorrido não será insólita, quando leitura intensiva e extensiva contariam com vigorosos apoiantes e detractores.

Sobre ideias comuns de clivagens entre géneros no acesso à leitura podem projectar-se desconformidades. Há notícia, em testamentos e arrolamentos de bens, de algumas mulheres nobres possuírem livros. Isso não significaria que os seus proprietários, homens ou mulheres, fossem leitores, mas existem testemunhos de algumas possuírem livros, terem gosto pela leitura (vd. Oliveira, 2010) e de no séc. XVI-XVII usarem livros. Este fenómeno não seria preponderante, nem teve, à escala histórica do tempo curto, potencial para ser uma expressão sociocultural transformadora, mas são evidências que contrariam visões redutoras.

Nalguns livros, deste período e depois, homens e mulheres fizeram comentários e anotações. A marquesa de Alorna, como refere na sua correspondência, comentou leituras nas margens. Notas diversas, marginálias, encontram-se em muitos livros particulares. E mais tarde, ainda que interditas, surgem algumas nos de bibliotecas públicas. As marginálias (vd. Faria & Pericão, 1999) são desenhos e escrita manuscrita feita pelos leitores nas margens dos livros. A sua génese tem sido associada ao manuscrito medieval, onde se encontram exemplos na forma de texto e/ou imagens. “É marginália glosa (texto colocado na periferia da página como explicação ou comentário ao texto principal e central), mas também a pequena anotação ou o diagrama, quando inscritos nos limites da página” (Carvalho, 2010, [s.p.]). Elas podem resultar de práticas e usos de leitura por leitores implicados e implícitos (vd. nota 106), ainda que o “bibliographic interest in margins has heretofore tended to retain the primacy of printed matter over manuscript in its attention to editorial glosses” (Jackson, cit. in Snart, 2008, 2)<sup>126</sup>, e destacar aspectos relevantes da leitura, confrontar o que o leitor leu com anteriores leituras, sinalizar leituras referidas no texto. Algumas deixam possibilidades de confronto com futuros leitores que encontrem “annotations directed specifically to a ‘reader’, as well as numerous addresses to a ‘you’, which the annotator must imagine to be some future reader, be it one specific individual or a more generalized auditor/lector” (idem, 2008, 2).

Mais adiante, as marginálias testemunham práticas e usos da leitura que são expressão da “circularidade” entre leitura e escrita: ler para escrever; escrever para ler e ser lido; ler para reescrever. Nelas surgem notas remissivas de leitura, comentários, comparações, interrogações, respostas a questões provocadas pelo texto, pistas para outras abordagens, sinais para melhorar a compreensão e ampliação da mensagem. Nestes casos elas podem ser uma forma de promoção da leitura. Algumas são “catálogos” privados de memórias de leitura e expressão de relações de uso da leitura como interacção entre leitura e leitor, a quem o livro, e as suas margens, oferecem-se como espaço aberto à deambulação emotiva. Este pode ser ocupado por desenhos, reflexões, críticas, pequenos poemas, desabafos, casos em que as margens dos livros abrem-se a projecções íntimas e à

---

<sup>126</sup> Jackson, Heather (2001), *Marginalia: readers writing in books*. New Haven; Londres: Yale University Press.



confrontação dos leitores consigo próprios. Rita Costa Carvalho faz notar que, “à partida, o lugar onde a Marginália se inscreve (Margem) sugere-nos uma abertura que torna possível a transgressão ou mesmo subversão do sentido do texto central [...]” (2010, [s. p.]). Elas são expressão da liberdade do leitor nos comentários subjectivos, apreciativos ou críticos, e marcas do seu poder de interferir no livro, havendo casos em que esta “censura” os rasura, e situações extremas e liminares de o leitor riscar e tornar ilegíveis excertos que lhe desagradaram. Os livros podem conservar irremovíveis marcas, “cicatrizes” de relações de amor e desamor que a sua leitura provocou em alguns leitores. Expurgos censórios não menos curiosos mas com maior alcance ocorrem fora dos livros:

“D’Alembert écrit [...] dans les *Mémoires et réflexions sur Christine, reine de Suède*: Il seroit à souhaiter que tous les cent ans on fit un extrait des faits historiques réellement utiles, et qu’on brûlât le reste. Ce seroit le moyen d’épargner à notre postérité l’inondation dont elle est menacée, si on continue d’abuser de l’imprimerie pour apprendre aux siècles futurs des choses dont on ne s’embarrasse guère dans les siècles où elles se passent” (cit. in Leduc, 2011, 33).

Anotações e recomendações dentro e fora dos livros podiam ter potencial intenção, e resultado, de limitar leituras ou de as promover. As marginálias, mesmo não sendo feitas da forma como o autor as esperasse, também alertavam outros leitores para reflexões e o interesse desta leitura, de outras releituras e novas leituras. Ao permanecerem no livro, expostas ao olhar e leitura de futuros leitores, ainda que com valor “marginal” pelo restrito público que atingiam, elas podiam ser um meio de promover a leitura ao gerar curiosidade sobre o significado da informação referida, o interesse de a confrontar e de ler outros livros. Os próprios livros, e as marginálias, não deixariam, então, de ser fontes para promoção de outras leituras. Eles podem assumir o papel de interlocutores, de ouvintes silenciosos a quem o leitor dirige um pensamento, expressa uma dúvida, faz uma confidência de alma, regista uma crítica ou descoberta inesperada. Os novos processos de escrita digital, e leitura de ebooks, permitem desenvolver relações semelhantes às das marginália, mas mais ampliadas pelas “memos” digitais. Estas facilitam o desenvolvimento da interacção de relações entre leitor, leitura e suporte. A grande diferença que se encontra entre marginálias manuscritas e memos tecladas, é estas comportarem o risco de uma mais alargada falta de privacidade (vd. Silva, 2015).

Resultantes mais enigmáticas de outras práticas particulares de usos de escrita e leitura são as que decorrem de apenas abstractamente poder saber-se o que as pessoas – no passado ou no presente – podem ler, mas não se sabe, com exactidão, “como” elas liam ou lêem intimamente. Desconhece-se, à falta de uso sistemático e pertinente de marginálias e de outros testemunhos, o sentido da percepção, confrontação e transformação intelectual e emocional que a leitura pode provocar e o que ela acrescenta ao leitor. Há informação sobre casos particulares (vd. Chartier, 2003), um

conhecimento limitado mas de interesse. Nas bibliotecas o que ainda hoje se sabe sobre as leituras dos leitores é: quantos documentos físicos elas lhes emprestam; a quantos documentos digitais dão acesso; quantos são descarregados local ou remotamente nos dispositivos de leitura pessoais, ou nos de bibliotecas que os cedem, pois a leitura digital impõe a necessidade de interface com dispositivos técnicos de leitura. Se as pessoas leram o que lhes foi cedido, como e porque o leram, o que para elas resultou dessa leitura é quase desconhecido. Admita-se que assim deva de ser por respeito a um “mundo outro”, o do leitor (vd. Manguel, 2010), mundo que, ainda (?), conserva algumas fronteiras de privacidade e liberdade<sup>127</sup>. Apesar da segmentação e individualização focalizarem usos e consumos culturais, a informação recolhida em estudos quantitativos apenas revela categorizações gerais de perfis de leitores. Ela permite supor para que servem os recursos que as bibliotecas proporcionam aos leitores<sup>128</sup>. Nestes incluem-se as práticas de promoção da leitura.

Na História da leitura, com distância dos fenómenos, é mais expectável saber como a escrita, leitura e alfabetização e a invenção da imprensa induziram transformações socioculturais, económicas, no ensino e na vida privada. A sua História reporta fenómenos de transformação social que podem assemelhar-se aos que estarão hoje a acontecer com o ebook e outros conteúdos digitais de leitura, uma revolução histórica a que se assiste em directo. Apesar da proximidade temporal tem-se a noção de que ela aportará mutações socioculturais e transformação às práticas e usos de leitura herdadas do impresso. Trânsitos de formatos levaram a transformações de práticas e usos de leitura. Estes provocaram, e estarão a provocar, alterações societais e psicológicas, processos de modulação dos indivíduos, reenquadramentos sociais e novas visões do mundo. Alterações que, como no passado, correspondem quer a visões instaladas em paradigmas dominantes, quer a visões críticas alternativas ou marginais. Manguel diz que “a História da Leitura, felizmente, não tem fim” (2010, 318) e é previsível que no processo de descodificação, compreensão, interpretação e reinterpretção leitora, continuem a cruzar-se quer práticas e usos expectáveis quer inesperados.

---

<sup>127</sup> Nos formatos digitais, editoras/distribuidoras de ebooks accionam um olhar vigilante sobre o leitor: registam as escolhas de leitura, o tempo em que cada página permanece no ecrã; páginas acedidas, destaques e notas de leitura; leitura a partir do hipertexto ou para outros textos e conteúdos online. Conservam cadastros de leituras e preferências e podem construir e vender a outras empresas informações sobre os perfis destes leitores (vd. Silva, 2015).

<sup>128</sup> À semelhança da impossível exactidão que se referiu poder estar mais associada às ciências sociais (vd. Parte I, 3), constituindo a adequação, rigor do processo metodológico e procedimentos éticos critérios de qualidade, no caso das bibliotecas, a sua utilidade na paisagem social, e interesse que daí advém para as pessoas é, em regra aferido pela observância da sua visão, missão e objectivos, frequência, uso de recursos, níveis participação nas ofertas. Resultados, habitualmente quantitativos, apurados em estatísticas e relatórios (vd. exemplos em <http://bibliotecas.dglab.gov.pt/ServProf/Estatistica/Paginas/default.aspx> e nalguma percepção empírica.

#### 4 Escolarização e bibliotecas, marcos históricos para a promoção da leitura

Apoiada por uma capacidade ainda maior de memória, raciocínio e linguagem, a mente consciente dos seres humanos cria os instrumentos da cultura e abre caminho a novas formas de homeostase ao nível da sociedade [...] alarga-se ao espaço sociocultural..

(Damásio, 2010, 44)

A existência de um significativo número de pessoas com domínio do código escrito, e capacidades para fazer leitura textual autónoma, esteve associada ao surgimento da escolarização universal. Uma população alfabetizada, ou em processo de alfabetização, é considerada condição necessária para desenvolver políticas públicas de promoção social da leitura.

Hoje verifica-se correlação entre promoção da leitura e escolarização, o que não sucedeu noutros contextos históricos da leitura<sup>129</sup>. De acordo com a informação da professora Cristina Pimentel, na sociedade romana, uma cultura da escrita, apesar da inexistência de ensino público, os que eram cidadãos estariam alfabetizados, ainda que a alfabetização não fosse um assunto do foro público mas da esfera privada de cada família. Na Idade Média a generalidade das pessoas, com excepção do clero, era analfabeta, mas mesmo parte deste grupo social tinha poucas competências leitoras<sup>130</sup>. Séculos depois, já durante parte da Idade Moderna, em alguns territórios europeus a população leitora ainda não seria tão significativa como terá sido em Roma e noutras cidades do império<sup>131</sup>. A alfabetização não estava generalizada, os materiais de leitura não eram um bem tão difundido e o funcionamento da sociedade não se baseava numa cultura da escrita. Para este período histórico não encontramos testemunhos semelhantes aos que perduraram da Antiguidade sobre a elevada presença de materiais de leitura na sociedade e de pessoas capazes de os lerem, de se apropriarem da leitura e poderem adquirir materiais escritos (vd. Vallejo, 2020). Distintos contextos socioculturais e tecnológicos terão enformado visões epocais dominantes sobre promoção da leitura.

<sup>129</sup> Fazem-se alguns enquadramentos epocais pois eles permitem enfocar condições generativas (vd. Foucault, 1966) e, conforme Vitorino Magalhães Godinho, contextualizar os processos de permanência e mudança (cf. Silva, A. S., 2013).

<sup>130</sup> O que terá levado Cassiodoro (490-581) a distinguir dois tipos de leitura, a erudita e a simples, que recomendava a frades menos cultos (informação de Martinez Bermejo). A distinção entre estas leituras, e as dos seus leitores, dará noção da realidade monacal onde, por bastante tempo, dominou uma alfabetização rudimentar, o que não deixa de relativizar uma imagem do clero como grupo social douto, mergulhado nos “scriptoria” conventuais na hermenêutica e reflexão de textos litúrgicos, apesar de ter havido membros do clero particularmente letrados, reflexivos e com elevada capacidade heurística.

<sup>131</sup> Em “Lire a Athènes et a Rome” Canfora (1989) refere elevado número de leitores entre os cidadãos. Wright (2016) informa que em Roma publicou-se diariamente quase durante três séculos – de 58 a.C. a 222 d.C. – a *Acta Diurna* para informar a população. Indica outras publicações periódicas: *Acta Publica*; *Acta Urbana*; *Acta Rerum Urbanismum*; *Acta Populi.*, gazetas que davam notícias sobre política, vida social, mexericos, decisões governamentais e alguns seguiam para todo o império através do serviço postal diário. Estes e outros testemunhos dão conta da existência de uma população leitora, bem como da acessibilidade a materiais de leitura. Atesta a sua circulação o que encontramos em Procopius (ca. 500-565) – que escreveu sobre o tempo de Justiniano (482-565) em torno de três temas, *History of Wars*, *Buildings* e *Anedocta*, conhecida por *Secret History* –, no “proemium” do Livro 8, ele diz que deixará de dar as informações de carácter geográfico que facultara nos livros anteriores por, apesar de ter seguido o princípio da historiografia grega, de “separating the material into parts which related severally to the countries in which the differents wars took place”, o considerar desnecessário pois essa matéria “have already been published and have appeared in every corner of the Roman Empire” (2007, X).

Sobre a disponibilidade de materiais de leitura compare-se o que se referiu em 3.3 sobre a sua posse com esta passagem da comédia de Aristófanes (ca. 447- 385 a.C.), *As Rãs*: “chacun a son livre pour goûter vos habilités” (cf. Canfora, 1989, 929). Ou com a informação que Platão (ca. 428/427 – 348/347 a. C.) fornece, na *Apologia de Sócrates*, sobre os escritos deste filósofo poderem ser adquiridos “pour moins d’une drachme<sup>132</sup> [...] sur le carreau de l’agora” (cf. Canfora, idem). Admite-se um possível exagero nestes autores, aspecto para que Canfora<sup>133</sup> alerta, bem como no séc. XIX no historiador Eduard Meyer, em *A História da Antiguidade*, e no filólogo e estudioso da literatura clássica Ulrich von Wilamowitz, quando afirmaram que os discursos de Demóstenes eram lidos em mais de dez mil clubes de leitura atenienses<sup>134</sup> e que estes estavam bem equipados com material de leitura.

Pode haver algum desfasamento nas afirmações destes autores, os coevos e os novecentistas, sobre a realidade que referem em termos de leitores alfabetizados e disponibilidade de materiais de leitura. Ainda assim os textos de Aristófanes e Platão testemunharão um tempo em que o acesso a documentos escritos e domínio de competências e práticas de leitura não seriam invulgares. Apesar de Canfora sinalizar diferenças de alfabetização entre meios e grupos sociais romanos, e a respectiva marginalização na concretização do ideário da “paideia” – o que limitava a universalidade social de competências e práticas de leitura autónomas, afirma: “Je ne veut pas nier évidemment que la Rome classique n’ait connu cette ‘omni-présence de l’écrit’ (Petrucci) qui la rend tout a fait différente de la Rome du Moyen Âge” (1989, 928). O Direito, a actividade política e cultural apoiavam-se na escrita, e esta tinha centralidade nos processos de transmissão cultural e de agregação social (vd. Barata Moura, 1979), valores que podem ter enquadrado a visão epocal sobre a importância de promover o interesse formativo de hábitos e práticas de escrita e leitura.

Durante parte da Idade Moderna continuou a ocorrer rarefacção de uso da escrita, da leitura e de acesso a materiais de leitura. Havia elevado analfabetismo e poucas pessoas estavam capacitadas para fazer leitura textual autónoma (vd. Chartier, 1990, 2003; Manguel, 2010; Lisboa & Miranda, 2011). Na Europa ocidental do séc. XVI ainda prevalecia um quadro societal de poucas práticas e usos da

---

<sup>132</sup> Cf. Canfora o suporte papiro estava a generalizar-se na Grécia antiga e sustenta que o baixo preço destes materiais escritos decorreria de preços de ocasião que embarateceriam o suporte e a venda dos textos, bem como em resultado da condenação dos seus autores, ocorrências que sucederam com as obras de Sócrates e Anaxágoras. Sobre a acessibilidade a escritos na Grécia e em Roma, e informação sobre casos de uma cadeia integrada de cópia e venda (vd. Vallejo, 2020, 159-142 e 298-301),

<sup>133</sup> A presença de textos escritos e a leitura como prática inscrita no quotidiano das cidades da Grécia Antiga, poderão, também, ser corroboradas por alusões satíricas que as envolvem e atestarão a sua relativa vulgarização: “C’est Prodicos ou bien un livre qui a tué cet homme!”, “ – Inspecteur, qui t’a envoyé ici? – Un livre abominable” (Aristófanes, in *As aves*, cf. Canfora, 1989, 930), ainda que a sua circulação pudesse ser socialmente limitada. A valia da capacidade de leitura, ainda que ela também pudesse ser desigual entre grupos e estratos sociais, todavia não deixava de ser reconhecida: “Celui qui ne connaît pas les signes alphabétiques ressemble à un aveugle” (Menandro, [ca. 342 a. C. – 291 a. C.], cf. idem, 931).

<sup>134</sup> Estima-se que no início da guerra do Peloponeso (431- 404 a.C.) a população ateniense, que incluía as dezenas de povoados do seu território, seria formada por 40.000 cidadãos. Este numero, com os dos restantes membros da família, ascenderia a 140.000, sendo que também haveria 400.000 escravos. No recenseamento conduzido por Demétrio de Falero (350-283 a. C.) só o número de escravos terá permanecido constante, o dos cidadãos seria 21.000 e a informação sobre os metecos aponta para estes serem 10.000. (cf. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Atenas\\_antiga](https://pt.wikipedia.org/wiki/Atenas_antiga) ).

leitura, com excepção dos territórios de religião e cultura protestantes, “[...] áreas avassaladas por fortes movimentos para a popularização do cristianismo. Entende-se por isto a sujeição das massas a formas religiosas [...] a extensão a todos os fiéis de obrigações outrora destinadas à elite clerical” (Ramos, 1988, 1076). A defesa da alfabetização pública escolarizada e universal e o início da sua implementação só sucederia no séc. XVIII. Mas até ao séc. XIX não terá havido na Europa níveis de alfabetização – e pessoas com capacidade de fazer leitura textual – com transversalidade social semelhante à de Roma antiga. Nalguns territórios europeus o processo foi tardio. Em Portugal só em meados do séc. XX metade da população estaria alfabetizada (Candeias, 2004), fenómeno que coincidiu no tempo com o surgimento do conceito de promoção da leitura (vd. 5.1). Infere-se, portanto, que a relação entre alfabetização, escolarização, domínio de leitura textual (vd. 4.1) e estímulo social à sua prática e usos não terá sido um fenómeno estável na História (vd. 5), e que o mesmo sucedeu com a presença de bibliotecas públicas no espaço social (vd. 4.2).

#### **4.1 Escolarização universal, condição para modernas sociedades leitoras**

“[...] ni brebis, ni autre bétail ne sauraient vivre sans berger; pas davantage les enfants sans pédagogue”.  
(Platão, livro VII, *Les Lois*, cf. Di Nipoti, 2002, 925).

Só no início do séc. XVI surgiria em alguns territórios europeus uma população alfabetizada. O movimento da Reforma gerou uma sociedade leitora modelada por novos padrões culturais, morais e éticos (vd. Weber, 1983). O desiderato de cada pessoa ler autonomamente a sua Bíblia na língua materna levou à escolarização e a um analfabetismo residual, situações que ampliaram condições para a promoção da leitura e maior autonomia das pessoas. Já nos países católicos, ainda no séc. XVIII, existia alguma tensão social entre oponentes e apoiantes das vantagens e da generalização social da escolarização, fenómeno associado à promoção da leitura.

A educação foi central no ideário iluminista. No Século das Luzes os defensores da educação criam que ela aportava bases de conhecimento para uma razão esclarecida e a tomada de consciência de verdades filosóficas, como a da liberdade do indivíduo. Pessoas dirigidas pela razão e reflexão poderiam conhecer e compreender melhor o mundo, a sociedade e as suas instituições. E agir de forma a assegurarem o “bem comum” e os “direitos naturais” de vida, liberdade e propriedade. A educação e a leitura eram consideradas meios que contribuiriam para gerar indivíduos mais capacitados, esclarecidos e, iluminados pelo conhecimento, capazes de se libertarem da ignorância<sup>135</sup>. Estes pressupostos conferiam um novo enquadramento cultural e socioeconómico ao interesse da

---

<sup>135</sup> Matéria que já Aristóteles abordara: “Agir por ignorância parece diferir também de agir na ignorância [...] não é o propósito equivocado que causa a acção involuntária [...] mas a ignorância dos particulares, isto é, das circunstâncias do ato e dos objectos com que ele se relaciona” (1991, Livro III, 1).

promoção social da leitura. Paradigmas sociais e educativos expostos em duas obras de Rousseau (1712-1778), *O contrato social* (1762) – obra que se inscreve na linha de anteriores reflexões, ainda que opostas, de Hobbes, *Leviathan* (1651), e Locke, *Dois tratados sobre o governo* (1681) – e *Emílio, ou da educação* (1762) – sobre a sociedade não dever ser repressiva e disciplinadora, o ensino não ser directivo nem basear-se nas exposições orais do professor mas ter enquadramentos práticos e exemplares – posicionaram novas perspectivas sociais e educativas no discurso social. Kant, em “Qu'est-ce que les Lumières?”, postulou sobre a educação para a formação e a liberdade das pessoas. Esta dependeria de uma maioria crítica formada, com “maioridade de entendimento”, condição de liberdade para o exercício da cidadania, o que também carecia de capacidade de ler e escrever. O seu natural estado de menoridade destituía as pessoas de maioridade de entendimento, e não lhes permitia pensar e decidir autonomamente, situação semelhante à das crianças que ainda não tinham desenvolvido capacidade para se servir da sua inteligência – “Minorité, c'est-à-dire incapacité de se servir de son entendement sans la direction d'autrui, minorité dont il est lui-même responsable puisque la cause en réside non dans un défaut de l'entendement mais dans un manque de décision et de courage de s'en servir sans la direction d'autrui” (Kant, 1853, 281) – situação de servidão voluntária que para ser quebrada elas precisavam de ser desnaturalizadas pela educação.

Os pensadores que dissertaram sobre a natureza humana e a educação contribuíram para esta ser considerada um valor social, o que terá concorrido para a ampliação da alfabetização escolarizada e para o acesso de mais pessoas a conhecimentos validados. Estas ideias ocorreram por altura dos primórdios da primeira revolução industrial. O novo sistema produtivo, que aportaria transformações socioculturais, implicava novas aprendizagens e conhecimentos (vd. Cardim, 2005), o que terá ampliado o reconhecimento do interesse social pela educação e bibliotecas públicas. Novas concepções educativas e sociais valorizavam a escolarização e ela foi-se impregnando na sociedade e favoreceu a promoção da leitura.

O absolutismo e depois o Estado liberal, sobretudo no séc. XIX, precisavam de novos mecanismos de governabilidade, de ampliar a educação e de ensino público unificado, factores importantes para homogeneizar as comunidades territoriais e assegurar controlo social e que contribuía para incutir e consolidar novos elementos de identificação sobre o “destino nacional”. Ainda que educação também seja instrumento de poder (vd. Althusser, 1980) e de diferenciação social, no caso de Portugal parte da nobreza estava arredada dela, apesar de novas realidades de organização e funcionamento social já a exigir para a admissão na administração pública (Lisboa & Miranda, 2011). Não obstante alguns dos seus membros terem perfilhado ideais iluministas e sido grandes leitores, enquanto classe social –

e apesar de ser a elite<sup>136</sup> e controlar o poder político – ela não se terá constituído como exemplo inspirador para a expansão social da escolarização e da leitura. Na revisão da literatura não se encontraram evidências que permitam inferir que, como grupo social, ela tenha procurado influenciar decisões sobre políticas para a educação e promoção da leitura pública ou desempenhado um papel dirigente na difusão destas ideias e na sua concretização. Parte significativa dos seus membros não teve uma função “intelectual orgânica” na esfera pública para facilitar o enraizamento destes desígnios nos outros membros da sociedade. Não houve um generalizado envolvimento da elite nacional nestes novos compromissos sociais, apesar de eles também a poderem beneficiar ao contribuírem para lhe garantir alguma hegemonia cultural, um dos instrumentos para criar e reproduzir hegemonia ideológica no domínio da superestrutura social da nova sociedade que se estava a desenhar, e cuja infra-estrutura estava a ser dominada por outros grupos sociais.

Dado o quadro encontrado na literatura sobre a situação educativa e leitora de parte da elite social convirá dar conta dele pois, enquanto grupo dominante, não terão contribuído para fortalecer novas instituições sociais, como escolas e bibliotecas públicas, e ter-se-ão afastado de novos mecanismos de inserção social. Havia nobres que não viam vantagem nos filhos estudarem, o que limitava o seu conhecimento de ciências, técnicas e humanidades. Apesar da ascensão de uma nova classe como sujeito social, e de muitos nobres estarem depauperados pela desvalorização dos rendimentos fundiários, eles não considerariam alterações à sua situação. Pertenciam a uma ordem social instalada e nem todos viam na educação potencialidades de esta trazer mudança e acréscimo ao seu estado e condição, a que era inerente não se dedicarem a negócios. Herdeiros da anterior formação histórica e cultural não terão tido apetência para se redefinirem e ajustarem à nova realidade social. Dotes carismáticos de poder – meio social de origem, tradições militares e oratórias – foram caindo em desvalor perante novas legitimações – competências técnicas, aptidões pessoais – mais ajustadas à realidade económica, cultural e à necessidade de novos mecanismos de governabilidade: a separação de poderes; uma nova estrutura legal; mudanças ao nível político da representação social.

No *Crepúsculo dos Grandes*, Monteiro (2003) estudou a composição dos rendimentos e propriedades da “nobreza de corte” e apontou as suas dificuldades e endividamento crónico, o que também se constata nas apoquentações a que a marquesa de Alorna alude nas suas cartas (vd. Carvalho, 2011). O que recebiam por serviços à Coroa não bastava para satisfazer novas sociabilidades inspiradas na corte francesa e na “ilusão dos salões”. Mas no quadro do regime senhorial dos séc. XVII-XVIII a descontinuidade das elites nobiliárquicas foi lenta. Tinham fontes de rendimento em cargos do governo, funções na Casa real, conselhos régios, tribunais, diplomacia, administração colonial e

---

<sup>136</sup> Pode ser definida como grupo que detêm um certo poder ou como produto de uma selecção social ou intelectual.

comando do exército onde o acesso a postos de liderança não dependia de competência e mérito mas da condição nobre, situação que só começou a mudar quando o conde de Lippe (1724-1777) reorganizou o exército português e identificou a necessidade de nele fazer algum investimento em competências de leitura. Correu como anedota uma determinação que tomou sobre a necessidade da alfabetização no meio militar, onde mesmo entre as chefias a capacidade de compreensão leitora era escassa: “sargento ter de saber ler e escrever, pois o capitão pode ser fidalgo”. Tal não seria irreal, dada a observação que Schaumburg-Lippe (1763, 64) deixou no regulamento que fez para o exército:

“Les ordres ne se distribuient presque jamais comme ils étaient donnés. Parmi les officiers tenus à les venir prendre au quartier général, quelques uns ne les comprenaient pas, d’autres les oubliaient, les interprétaient et les augmentaient de commentaires, et quoique je fisse venir les majors des régiments pour les écrire, cet art si commun étaient ignoré de plusieurs”

Para ultrapassar a indisciplina, falta de instrução básica, instruir e formar os quadros do exército, Lippe apoiou a criação do Colégio dos Nobres. Numa memória que envia às chefias militares afirma as vantagens da leitura “para formar-se o espírito militar e prover-se de ideias: por ela se enriquece com as luzes e com a experiência dos outros” (idem, 1782, 4), e fazer notar: “algumas vezes há espíritos que, por terem lido muito, se deixam levar tão fortemente da opinião do seu próprio saber, que por este meio se enfraquece, e diminui o respeito, e a atenção devidos aos seus Superiores” (idem<sup>10</sup>). E diligenciou a criação de bibliotecas em todas as unidades do exército fundamentando:

“Pois não he questão de formar Letrados, nem fazer ostentação de erudição: o fim desta Instituição, he somente exercitar o talento dos Leitores, e fornecellos, ou seja pela mesma Leitura, ou pela Meditação que ella occasiona, de idéas, das quaes possuem, carecendo, fazer uso immediato na Prática [...]. Assás geralmente se está hoje persuadido de que a Guerra não he para hos Officiaes hum Officio; mas sim huma Sciencia [...] não se ignora, que muitas vezes, por falta de conhecimentos instructivos, se não sabe dar a verdadeira intelligencia ao espírito das Ordens dos Superiores, e que as luzes adquiridas pelo estudo, são tão necessárias para fazer obedecer, como para mandar com intelligencia” (Schaumburg-Lippe, 1782, 5-9).

Referiu-se este quadro social por ele apontar desfasamento cultural e educativo em relação às novas dinâmicas socioculturais: o desinteresse de alguns membros da elite pelos estudos dos filhos quando, a muitos, a sua condição social não bastava para exercerem alguns cargos, manterem um estilo de vida compatível com a sua condição e tornava-lhes difícil a sua “decente sustentação”. A sua hegemonia social não se equiparava a uma hegemonia cultural e económica, e indiciaria níveis educativos e quadros mentais já desconformes. Para a maioria dos primogénitos “o essencial permaneceu: educação doméstica, seguida do ingresso na instituição militar em idades precoces”



(Monteiro, 2003, 524). Muitos segundogénitos eram encaminhados para a vida eclesiástica, o que lhes impunha maior educação. Já a visão da nobreza francesa e inglesa era diferente. Valorizavam as letras e a frequência de instituições de formação, e os seus filhos frequentavam colégios na infância e academias na adolescência: “sucessores das primeiras nobrezas [...] passaram maioritariamente e crescentemente pela socialização dos colégios, das escolas militares ou das academias. E, no caso [...] da Inglaterra, chegavam até a ter predominantemente a frequência universitária” (idem). Monteiro informa que, desde o séc. XVII, estas instituições tornaram-se “elementos constitutivos da trajectória individual dos membros da nobreza de corte francesa” (idem, 521).

Diane Leduc refere o estudo de Daniel Roche<sup>137</sup> sobre a leitura em França entre “gentilhomme de manoir”, “l’aristocrate de robe” e militar, e que ele concluiu ter existido transversalidade de leitura e diversidade intelectual entre estes grupos. E que havia materiais de leitura, que “dans l’intérieur de la maison, le livre est partout. Rien en cela ne distingue le noble du bourgeois ou du clerc” (Leduc, 2011,16). A leitura era objecto de usos diversos: profissionais, de devoção e “distrayante”, dada a presença de “livrets de théâtre ou de musique, romans, almanachs et livres bleus que ne lisent pas seulement les gens du peuple mais que l’on retrouve si rarement sous la plume des greffiers” (idem, 6). Em Portugal não terá havido entre as elites semelhante profusão doméstica do livro, nem tão generalizado interesse e gosto pela leitura. Distintas visões sobre ela e a educação atravessaram a sociedade setecentista. Uns consideravam-nas úteis para: a fixação populacional; ampliação de conhecimentos; aplicação de novas técnicas; ocupação lúdica que desviasse as pessoas de práticas tidas por embrutecedoras. Outros julgaram-nas desnecessárias e portadoras de indolência, desinteresse pelo trabalho, desvios ao normativo. Detractores da escolarização e da leitura receavam que elas gerassem instabilidade na estrutura social, comportassem risco para o mercado de trabalho, fossem vias de insidioso desencaminhamento para novas ideias, levassem à desvinculação dos costumes e da religião tradicional (vd. Mónica, 1980).

A desvalorização da escolarização e desinteresse pela leitura por parte da elite social não seriam exclusivo de uma parte da aristocracia, mas podem levar a ponderar no que, na sociedade da época, seria a expressividade da percepção da necessidade de escolarização e da leitura. Na verdade “podia-se viver, tendo poder, fazer parte das elites e fruir todos os prazeres disponíveis, recorrendo, apenas quando necessário, a quem dominava competências específicas e especializadas, como as da leitura e da escrita” (Lisboa & Miranda, 2011, 334). Tal podia suceder mesmo entre alguma nobreza de corte, “funcionários de pluma” e profissionais liberais de direito, medicina e clérigos: “onde essas competências eram necessárias, recorria-se a pessoas competentes [...]. Cada pessoa, distante da

---

<sup>137</sup> *Les Républicains des lettres. Gens de culture et Lumières au XVIII siècle* (1988 cf. Leduc, 2011, 85).

cultura escrita, era poupada a um esforço aparentemente desnecessário para a sua existência individual” (Lisboa & Miranda, *idem*). Mas registaram-se casos, mesmo de pessoas das classes baixas, que encontravam prazer na leitura (vd. *idem*, 355) em textos religiosos e em literatura de evasão, informativa sobre acontecimentos e formativa em regras sociais. Outros, à míngua de alfabetização, alimentavam este prazer por via da audição de leitura e comentários.

No ocaso do Antigo Regime, ainda espartilhado por fortes relações de desigualdade, a educação e a leitura já representavam mais-valia económica, social e cultural. Ideias e discursos sociais progressistas contribuíram para as afirmar na sociedade, mas não transformaram rápida e transversalmente a situação escolar e leitora portuguesa, o que terá contribuído para dificultar a absorção de processos de modernização, transformações económicas e tecnológicas, e para cristalizar a estratificação social e retardar mudanças culturais e sociais. Na Europa ocidental do séc. XVIII a defesa da educação ocorreu com políticas que, a distintas velocidades, levaram à generalização da escolarização básica universal e de bibliotecas para acesso social à leitura: “O número das grandes bibliotecas (diferente das universidades) multiplicou-se de forma fenomenal na Europa, e mais modestamente nos Estados Unidos”<sup>138</sup> (Hobsbawm, 1977, 292). Este fenómeno foi mais prematuro no mundo germânico e anglo-saxónico do que no Sul da Europa (vd. Weber, 1983; Ramos, 1988).

No séc. XIX acentuou-se em Portugal o interesse pela educação. Ela será uma bandeira que também alimentará o discurso reivindicativo social. A escolarização passará a ser aceite e favoreceu os níveis de alfabetização nacional e a promoção da leitura textual, ainda que Filomena Mónica (1980) – que analisou a escolarização da classe operária – tenha observado que alguns oscilassem entre a sua universalidade e ser restrito o acesso a níveis educativos superiores para não arriscar a desordenação e transformação da ordem social. Receios de o acréscimo de educação exaurir a oferta de força de trabalho para labores duros e mal remunerados foram-se reduzindo. A alfabetização generalizada, por via da escolarização pública, capacitou mais pessoas para a leitura, gerou maior circulação de materiais de leitura e expectativas de ela contribuir para a qualificação e emancipação dos indivíduos e para o progresso social, ainda que o entendimento deste não fosse unívoco. A ideia de progresso e de desenvolvimento social cindiu-se em visões conflitantes, sustentadas em assumido antagonismo teórico e social entre diversas correntes liberais. O mesmo sucedeu, desde os primórdios do socialismo utópico<sup>139</sup>, entre correntes do ideário socialista. Mas todas estas, e até correntes conservadoras, convergiam no interesse da escolarização, ainda que os seus objectivos não fossem

---

<sup>138</sup> “Em 1848 havia cerca de 400, com talvez 17 milhões de volumes. Na Europa; por volta de 1880 havia quase 12 vezes mais com quase o dobro de volumes. A Áustria, Rússia, Itália, Bélgica e Holanda multiplicaram o número de suas bibliotecas por 10 [...], mesmo Espanha e Portugal quase 4 vezes, e os Estados Unidos menos de 3 vezes.” (Hobsbawm, 1977, 292).

<sup>139</sup> Ideais utópicos têm lastro desde a Antiguidade. O socialismo utópico oitocentista foi preconizado por Saint-Simon (1760-1825), Robert Owen (1771-1858), Charles Fourier (1772-1837) e Louis Blanc (1811-1882). Veja-se em Resende (1979).

coincidentes: “o povo devia ser ensinado a ler por duas razões principais: em primeiro lugar, para se conseguir ‘ordem nos espíritos’, em segundo lugar, e muito secundariamente, para que adquirisse algumas aptidões rudimentares” (Mónica, 1980, 511). Na era industrial o afluxo de camponeses desenraizados às cidades e periferias urbanas levantava preocupações: “uma vez nas cidades, os camponeses analfabetos perdiam imediatamente as suas antigas qualidades; longe do originário meio rural, tornavam-se presa fácil de toda a espécie de mentores que imediatamente os arrastavam para as ilusões e para os perigos da luta de classes” (idem). Mas a universalização do ensino básico obrigatório, aumento de bibliotecas públicas e escolares, surgimento de projectos filantrópicos e sindicais em torno da leitura, ampliação do número de edições, multiplicação de jornais e publicações de divulgação científica e técnica – parte delas associadas a organizações do mundo do trabalho – constituíram positivas contribuições para a promoção social da leitura.

No século XIX e XX ampliaram-se discursos e acções em defesa da escolarização universal. Os republicanos defendiam acesso igual e gratuito à instrução, educação laica e orientação vocacional (idem). Assegurar igualdade de oportunidades através da escola pública proporcionava mobilidade social, “subir aos postos superiores da sociedade, consoante as suas faculdades e aptidões” e traria vantagens para os indivíduos e a sociedade: “Numa palavra, a escola única era o cadinho de todas as classes, a partir do qual a harmonia social progressivamente emergiria” (idem, 512). Discursos a favor da melhoria de vida e apoio às aspirações das classes desfavorecidas tiveram eco em sectores da burguesia reformista, e expressão em actividades filantrópicas e pedagógicas para aproximação à leitura e à cultura escrita: alfabetização de adultos; conferências e debates; cursos livres de cultura geral, cultura popular, contabilidade, cuidados sanitários e de saúde, puericultura e economia doméstica. Estas acções não captaram o interesse de muitos operários, de outros trabalhadores e de pessoas fora do mercado de trabalho. A sua adesão terá sido limitada pelo desinteresse de alguns e por desconfiança social e política face aos promotores. E por ajuizarem estas acções desfasadas de questões e tensões do seu quotidiano laboral e dos seus quadros culturais e educativos. No discurso corrente a cultura era entendida no sentido de domínio de conhecimentos culturais, de práticas científicas e técnicas e, por vezes, estava algo desligada de contextos económicos e sociais.

Em meados do séc. XX ainda existiam receios de a escolarização gerar instabilidade social. Alguns partidários do Estado Novo diluíam-nos, argumentando que a escola primária podia ser um instrumento de controlo social e, nas palavras de um inspector, tornar-se “a mais diligente e disciplinada Polícia de Segurança do Estado”. A repressão física não bastava para manter quietos e sossegados os pobres das cidades, e o Estado deveria esforçar-se por “civilizá-los” (vd. Mónica, 1980, 508). No discurso oficial era inequívoco o interesse pela escrita e leitura. Este ter-se-á inscrito no

discurso público e no colectivo social<sup>140</sup>. Com a escolaridade obrigatória e o alargamento da rede oficial de ensino registou-se um marco histórico no recuo do analfabetismo: no censo de 1960 ele fica, pela primeira vez, abaixo de 50%, nível inédito, ainda que só metade das pessoas soubessem ler (Candeias, 2004). A redução do analfabetismo, acompanhada pelo alargamento da rede de escolas e de bibliotecas públicas, afirmou-se desde aí como uma tendência de continuidade.

Em meados dos anos 70 reforçou-se o interesse pela promoção da leitura quando houve noção dos limites na aplicação de conhecimentos por pessoas alfabetizadas Surgiram os conceitos de literacia, literacia da informação (vd. II, 1.1.1-1.1.2). E novas perspectivas sobre promoção da leitura, práticas e usos da leitura, o que nas bibliotecas públicas portuguesas só começou a ser abordado nos anos 80-90 do séc. XX, e a constar nalguns currículos. Esperava-se que as bibliotecas públicas municipais, criadas com o programa da RNBP (vd. 4.2.1), contribuíssem para apoiar o trabalho das escolas, para promover a leitura e habilitar as pessoas com competências leitoras adequadas às novas tecnologias de escrita, leitura e literacias necessárias à nova sociedade informacional em rede.

Ao longo da História a penetração da alfabetização e a ampliação da escolarização acompanharam as necessidades de distintos contextos históricos sociais, económicos e culturais. Mas mesmo onde práticas e usos da leitura se apresentaram mais consolidados, e em linha com as necessidades de culturas da escrita, houve críticas dos que pensavam que se lia pouco. Criticismo que, hoje, continua a ocorrer, apesar do baixo analfabetismo e de inéditos níveis de leitura. Ele poderá expressar saudosismo geracional, ou maior noção da necessidade de acréscimo educativo e literário e de estes constituírem um valor cultural essencial à formação, qualificação das pessoas e à geração de novo conhecimento numa economia da informação. O postulado de progresso social por via da educação é antigo, Le Deuff afirma que difusão da leitura é “un combat vieux de plusieurs siècles [...] opposant ceux qui voient la littéracie comme un développement de la démocratie et de permettant la formation des gens ordinaires et ceux qui la voient comme élitiste, comme une source de division et d'inégalité” (2009, 210). E que o desígnio deste combate estará incumprido, pois apesar de no final do séc. XVIII já se encontrar em Condorcet [1743-1794] a “volonté d'instaurer à la fois un progrès scientifique et démocratique notamment grâce à l'Education [...]”, a situação actual é “assez similaire deux cents ans après les propos de Condorcet” (idem, 83). Desígnios educativos e cívicos de instituições como escolas e bibliotecas públicas conservam, portanto, actualidade na nova realidade digital. E

---

<sup>140</sup> Alguns textos escolares de *O livro da segunda classe* faziam a apologia da escrita e da leitura. Editado em 1944 pela editora A Educação Nacional, e reeditado pelo menos nos vinte anos seguintes, era o livro único oficial e nele era inequívoca a intenção governamental da afirmação social da ideologia das vantagens da leitura, da escrita e de modelar a mentalidade colectiva nesse sentido. A moralidade a extrair de alguns desses textos é que era pobre quem vivia na pobreza intelectual e as histórias de moralidade e exemplo deste livro, apesar de como hoje ajuizemos algumas, procuravam inculcar nas crianças desde tenra idade a noção da importância da alfabetização e o valor que ela teria para as suas vidas.

justificarão o interesse de continuar a ampliar escolarização, competências de leitura e literácitas, e o envolvimento cívico das pessoas escudado em informação validada.

Na nova realidade – com a infovia global de telecomunicação móvel e inédita capacidade de descentralizar e difundir o poder da informação – as TIC continuarão a evidenciar o seu potencial e a procurar cumprir a “promessa da multimídia e aumentando a alegria da comunicação interactiva [...] será o século [XXI] do pleno progresso da revolução genética” (Castells, 1999, 23). Bionanotecnologias, bioimpressão, manipulações genéticas, edição do genoma humano (Clustered Regularly Interspace Short Paliondromic Repeats – CRISPR), 5G, inteligência artificial (IA), inteligência aumentada (AI), são o cadinho da nova Sociedade 5.0, sociedade que continua a carecer de maiores níveis educativos, de novas e diversas competências literácitas e sociais. O acréscimo de escolarização, de informação e de conhecimento importa para a vida das sociedades e das pessoas, e para estas exercerem efectiva cidadania activa formada, crítica e informada. A promoção da leitura e de literacias – e de competências sociais, éticas e políticas – precisarão de ter maior expressão nos programas educativos de escolas, e na acção de bibliotecas públicas e das suas práticas de promoção da leitura. E o valor da educação e de leitura competente também precisarão de ter acrescido significado na consciência colectiva, a fim de, na nova sociedade, competências de leitura, conhecimento e capacidade cívica possam continuar a ter um papel de adjuvantes sociais.

## 4.2 Bibliotecas públicas e acesso social à leitura

“[...] se há quem não frequente as Bibliotecas, ou podendo, as não tenha instruídas, destes é que se diz, que repetem sem desculpa a infelicidade dos séculos atrasados”.  
(Manuel do Cenáculo<sup>141</sup>)

Uma população alfabetizada, materiais de leitura e possibilidade de acesso a eles são condições para o desenvolvimento social de práticas e usos de leitura. Para enquadrar a génese e evolução da promoção da leitura através de bibliotecas públicas, as instituições que nas sociedades que as criaram asseguraram a disponibilidade pública, ainda que com distinto enfoque social, de escritos e outros materiais, terá interesse abordar as fases mais marcantes do seu percurso até elas enquadrarem o que viriam a ser políticas públicas estruturadas para a promoção social da leitura.

A ideia de biblioteca pública com transversalidade e universalidade social foi sendo lentamente modelada ao longo da História. As bibliotecas públicas vulgarizadas nas cidades da Antiguidade não comportavam aspectos que hoje as caracterizam: serviços públicos com universalidade de acesso; gratuidade; liberdade de aceder aos recursos; continuidade de abertura. Estes são atributos a que as

---

<sup>141</sup> In *Plano de Estudos...Disposição Quarta* .... 1776, 49-50. (cf. Cabral, 2013,175).

bibliotecas da época clássica não aspiravam. Apesar da profusão de instituições cívicas e de bibliotecas particulares, só no final da República surgiram em Roma bibliotecas públicas. À primeira, criada por Júlio César, seguiram-se outras patrocinadas pela elite<sup>142</sup> e no tempo de Constantino (272-337) só em Roma havia 28 bibliotecas públicas (cf. Eco, 2002,4). Um testemunho da sua difusão e do apreço por elas como recurso de acesso ao conhecimento encontra-se em Políbio que aconselhava: “se quiseres escrever a história sem perigos ou fadigas, tens de instalar-te em uma cidade bem dotada de livros ou em qualquer lugar vizinho de uma biblioteca”<sup>143</sup> (Canfora, 1989, 931, cf. cit. Di Nipoti, 2002, 97), o que atestará a presença de bibliotecas públicas na sociedade.

Ainda que a maioria dos cidadãos fosse alfabetizada e Roma tivesse bibliotecas públicas e privadas – no início da primeira fase do Império (27 a.C.-284 d.C.) estas começaram a ser moda entre a elite – as bibliotecas públicas não terão criado um “universo de leitores” e as particulares “passaram a ter um aspecto decorativo” (cf. Di Nipoti, 2002, 97), apesar dos esforços de Cícero (106-43 a. C.) na tradução de obras clássicas, e dos negativos reparos de Seneca (4 a. C- 65) e Plínio (62-114 d. C.) sobre a decadência do interesse pela leitura individual, ou pública no sentido da propriedade dos acervos (cf. Di Nipoti, 2002, 97-98). Na Antiguidade tardia (300-476 d. C.) as bibliotecas públicas já estavam em declínio e acabariam por desaparecer. O militar e historiador Amiano Marcelino (325-330 d. C.) informa: “Les bibliothèques de la ville de Rome sont closes pour toujours à la manière des sépulcres” (cf. Canfora, 1989, 936).

Na Idade Média – um contexto sociocultural em que a leitura não era particularmente necessária e valorizada – as bibliotecas públicas não ressurgiram na sociedade. Nessa época dominavam as bibliotecas conventuais. Estas, frequentemente, tinham pequenos acervos, e bem menores seriam os das poucas bibliotecas palacianas que então existiriam. Durante grande parte da Idade Moderna (1453-1789) não houve empreendimentos para assegurar acesso social à leitura em bibliotecas públicas. As colecções das bibliotecas palacianas reais e senhoriais não visavam o público geral formado pelas poucas pessoas que soubessem ler. Eram destinadas a membros da corte e convidados, e as conventuais eram usadas pelos leitores da instituição. As bibliotecas eram privadas, semiprivadas e, quando abertas ao público, tinham restrições. Mas trouxeram a mais pessoas alguma oportunidade de acesso à leitura, como sucedeu com algumas que começaram a admitir leitores externos, o caso da

---

<sup>142</sup> Pompeia Plotina criou uma biblioteca pública no Fórum de Trajano e mandou inscrever no seu frontispício “Hospital da Alma” (cf. Yourcenar, 1981, 191). Insignia que procuraria afirmar um antigo designio das bibliotecas, pois, segundo Diodoro (90.-30 a.C.), já no livro de Hecateu (ca.546- 480 a.C.), *Histórias do Egipto*, a biblioteca sagrada do mausoléu de Ramsés II, faraó reinante entre 1279 a 1213 a.C., teria esta intenção na inscrição que Hecateu traduziu por “psychès iatreion”.

<sup>143</sup> Geógrafo e historiador arcádio (203-120 a. C.) viveu desde 167 a. C. vários anos em Roma, período que dedicou à produção da sua obra *Histórias*. Ele fez esta recomendação que remete para fontes textuais apesar de a sua obra – que se tomou uma fonte para a monumental história de Tito Lívio (59 a.C.-17 d. C), desde a fundação de Roma até ao séc. I d. C.– na tradição da historiografia grega: privilegiar testemunhos presenciais, ou a história oral próxima dos acontecimentos, e a análise crítica das fontes.

livraria da congregação dos Oratorianos, que “não sendo pública, os padres benignamente a facilitam a todos os que dela se querem aproveitar” (Cabral, 2013, 51-96), mas o seu acesso seria limitado e teria horários restritos<sup>144</sup>. Na época Moderna as bibliotecas institucionais que permitiam algum acesso público não eram, ainda, bibliotecas públicas “no sentido moderno do termo, i.e., com leitura gratuita para todos, empréstimo domiciliário e livre acesso às estantes” (Melo, 2011a).

Gabinetes de leitura da Idade Moderna, associados ao comércio livreiro ou criados por iniciativa de leitores, também tinham limitações de acesso (Leduc, 2011, 18). Mesmo os mais inclusivos não eram gratuitos e a sua oferta de leitura era reduzida<sup>145</sup>, fosse por questões financeiras, por decisões de gestão ou pela realidade editorial: “À la première époque de l’imprimerie, c’est-à-dire entre le milieu du XVe siècle et le début du XIXe siècle, pour des raisons multiples, les tirages sont toujours très restreints, entre 1.000 et 1.500 exemplaires” (Chartier, 2008, [s.p.]). Mas a abertura pública destes espaços de leitura, apesar de restrita, não deixou de representar uma transição na passagem da biblioteca do âmbito privado para o da esfera pública (Cabral, 2013, 34). Um marco do ressurgimento das bibliotecas públicas ocorreu em França, em meados do séc. XVII, com a abertura ao público da biblioteca do cardeal Mazarino (1643). Ela exprimiu uma ideia de biblioteca pública próxima da actual. Nela foi advogado o acesso geral gratuito, condições ambientais confortáveis, comodidade de consulta assegurada pela aplicação regulada de técnicas de organização aos 60.000 documentos da colecção<sup>146</sup>. Outros membros da elite social seguiram-lhe o exemplo abrindo as suas bibliotecas privadas<sup>147</sup>, o que contrariava o que, até aí, fora a “avareza dos que possuíam algumas bibliotecas de estimação que só se serviam delas como ornamento de seus gabinetes e não como tesouro que devia enriquecê-los e enriquecer aos outros” (Ribeiro dos Santos [1745-1818], cf. Cabral, 2013, 89).

A progressiva maior acessibilidade a bibliotecas, inclusão de novos públicos e acréscimo editorial, impuseram a necessidade de elas disporem de “um esquema de classificação que terá de encontrar solução para a diversidade do saber” (Cabral, 2013, 34) e “para se achar facilmente o que se busca”<sup>148</sup> (Campos, 2013). Critérios de organização também foram usados em colecções conventuais

---

<sup>144</sup> Cf. Fernanda Campos, seminário “Bibliotecas em Portugal: da Idade Média ao Liberalismo”, Biblioteca Nacional, 27 Maio 2015.

<sup>145</sup> Sobre Bibliotecas Públicas, Gabinetes de Leitura, aluguer de livros, vd. Chartier (1987, 186-189; 189-196).

<sup>146</sup> A Biblioteca Mazarina foi pioneira no uso de procedimentos de biblioteconomia moderna, conformes com o tratado de 1627 de Gabriel Naudé (1600-1653), *Advis pour dresser une bibliothèque*, que estipulava como coleccionar e instrumentos a usar para organizar uma colecção e ordenar os saberes nela registados. Até à generalização da institucionalização de bibliotecas públicas reais no séc. XVIII, as suas recomendações foram a Bíblia dos bibliotecários (cf. Moreira, 2005, 145), ainda que desde os primórdios das bibliotecas a ideia de organização passou a ser-lhes associado quando perspectivadas como um “conjunto de livros, repositório de escritos, colecção organizada que reflecte princípios, teorias, técnicas e escolhas” (Sanchez, 2013, 14). Independentemente das épocas e das configuração dos acervos, o conceito de organização é inerente a bibliotecas.

<sup>147</sup> “Certaines collections privées sont ouvertes au public parisien: la bibliothèque du cardinal Mazarin (1602-1661), [...]; du marquis de Paulmy d’Argenson, (maintenant a la Bibliothèque nationale de France). Un recensement de 1784 dénombre à Paris dix-huit bibliothèques publiques; en province, seize villes ont au moins une bibliothèque publique, plusieurs appartiennent à des ordres religieux et collèges. La Bibliothèque du roi, héritière des collections royales et ouverte au public depuis 1692 (Leduc, 2011, 17).

<sup>148</sup> Instrumentos de organização documental para ordenar os saberes, orientar a circulação, localizar e usar os acervos já existiam desde as bibliotecas da Mesopotâmia. Calímaco, considerado o iniciador da biblioteconomia, criou um relatório de 127 entradas, os

e privadas com expressivo acervo (Moreiro, 2005), caso da de D. Teodósio (1510?-1563), que estava organizada por “número de entrada” e “matéria”. Nela predominava Teologia, História e Direito, nesse tempo temas articuladores da hierarquia de saberes<sup>149</sup>. A organização era um atributo das bibliotecas: “três coisas são necessárias para erigir uma biblioteca: 1º a quantidade de livros; 2º sua qualidade; 3º a ordem segundo a qual devem ser dispostos [...] [para] que cada um aí encontre os livros que lhe possam servir naquilo que sabe, ou no que deseja aprender” (Le Gallois, 1680, *Traité des plus belles bibliothèques de l’Europe* [...], cf. Cabral, 2013, 334). Ainda hoje a organização distingue uma biblioteca de um depósito de livros, e ela sustentará uma das reservas de Chartier (2008), Darnton (2008) e Grafton (2007) sobre a Internet não ser uma biblioteca universal.

Ao longo de quase toda a Idade Moderna as bibliotecas não estavam acessíveis a todos. Foi no caldo cultural do séc. XVIII que elas reapareceram na paisagem social. A consolidação da ideia de biblioteca pública surgiria enquadrada pelo discurso iluminista sobre as virtudes da educação e da divulgação do conhecimento para o progresso e felicidade dos povos e das nações. Desiderato que também encontrou na *Enciclopédia* (1751-1772), de Diderot e d’Alembert, uma compilação organizada do conhecimento universal da época, um recurso para a difusão do saber.

A leitura pública foi sendo assumida como desígnio social e político, o que carecia: de escolas públicas; de acréscimo de níveis de alfabetização; da presença de bibliotecas no espaço social. Para promover a leitura deveria criar-se bibliotecas públicas para cobrirem os territórios nacionais e providenciarem acesso universal a materiais de leitura. Os seus acervos não se apresentavam em livre acesso e o empréstimo de documentos era local mas, para facilitar e inscrever melhor hábitos de leitura no quotidiano das pessoas, elas começaram depois a divulgar o empréstimo domiciliário. Garantir, com transversalidade social, acesso a materiais de leitura em bibliotecas públicas seria o que no séc. XVIII enquadraria a noção, e o foco, de promoção da leitura. Apesar das limitações dos seus serviços, modalidade de acesso e da noção existente sobre promoção da leitura foram estas bibliotecas que conformaram o entendimento de biblioteca pública com uma visão próxima da actual: universalidade de acesso, gratuidade e abertura continuada (cf. Melo, 2011a, 179).

---

“pinakes”, para classificar os assuntos dos rolos. Plínio, o Velho (23-79), destacou-se por na sua *História Natural*, fazer uma classificação sistemática do conhecimento e usar citações para apoiar argumentos sobre a autoridade científica referida e indicar a localização da fonte referida (cf. Moreiro, 2005, 132-134), prática que conserva actualidade (vd. também Vallejo, 2011, 150-159).

<sup>149</sup> O inventário, de Alvaro Bahia, classifica os livros e indica a quantidade: “liuros de theologia” (314); “mais liuros de theologia” (54,72), alguns cruzavam-se com filosofia; medicina (44), “liuros de cânones” [leis religiosas] (40); “liuros de leis” [canónicas] (41); filosofia (52); “debuxo geometria de architectura”(17), “mais liuros de fisica” (4); grego (24); hebraico (27); oratória e gramática (105); “Historiadores em latym” (130); poesia (48); astrologia e matemática (51); “liuros italianos de diversas matérias” (56); “liuros em frances” (23); “liuros em alemão” (2); “liuros de musica” (35); “mais liuros de musica” (7); “titolo dos liuros de linguaem de theologia e contemplaçam” (70); “liuros profanos em romance” (66); “estoriadores em lingoagem” (74). O inventário ainda referia em “liuros que se comprarão depois de casado o duque com a senhora Duquesa Dona Brites que sam adquiridos”: secção não referenciada (26); theologia(6); canones (41); leis(70). E, por classificar, alguns heterogeneamente apresentados, como “liuros que estam em tres caixoins pequeninos dourados” (cf. Buescu, 2017).



As bibliotecas setecentistas reapareceram enquadradas pelo ideário cultural e político iluminista, influente e transformadora doutrina filosófica que perspectivava a sociedade como corpo social organizado em torno da noção de o conjunto dos cidadãos deter direitos individuais e igualdade perante direitos sociais, políticos e culturais, princípios que perduram no paradigma sociopolítico ocidental. A leitura passou a ser considerada um bem cujo valor instrutivo era indubitável e foi associada a esses direitos. E as bibliotecas, reconhecidas como instituições de utilidade pública para suprir ou complementar aprendizagens, conhecimentos e para assegurar, a todos, oportunidades de “ilustração”: “ontem como hoje, alguém duvida que ler é a competência imprescindível para obter a sabedoria ou conhecimento? Portanto [...] implicava que as bibliotecas estivessem abertas ao público leitor e que fossem de facto casas da sabedoria” (Vaz, 2012, 93). Esta função das bibliotecas contribuiria para concretizar o postulado de Aristóteles sobre a sabedoria ser a mais perfeita de todas as formas de conhecimento: “o homem sábio não apenas conhecerá o que decorre dos primeiros princípios, senão que também possuirá a verdade a respeito desses princípios” (1991, Livro VI, 7). Elas, ao facultarem acesso aos registos do conhecimento, concorreriam para a sabedoria: a “razão intuitiva combinada com o conhecimento científico – uma ciência dos mais elevados objectos que recebeu, por assim dizer, a perfeição que lhe é própria” (idem).

A ideia de as bibliotecas servirem para curar e regenerar o espírito humano (vd. nota 142) teve continuidade histórica: em 1780, na Biblioteca Real de Berlim – antes uma biblioteca aristocrática criada em 1661 por Frederick Wilhelm, Grande Eleitor de Brandenburg – Frederico o Grande decidiu inscrever no seu frontispício a insígnia “Nutrimentus spiritus”. Ao longo da sua História elas alimentaram o desígnio de servirem para a modelação cultural dos indivíduos, e o de a leitura ter finalidades formativas, morais e éticas que visavam o Bem do indivíduo e da sociedade, aspectos que podem ter sido os objectivos primordiais da promoção do estímulo à leitura. Para estas finalidades concorreram as bibliotecas públicas, pinacotecas e museus da Antiguidade e da Idade Moderna tardia ao disponibilizarem materiais de leitura, permitirem o estudo dos acervos e a frequência de cursos e conferências, acções que as levaram a desenvolver vertentes formativas e informativas.

Estas perspectivas e acções terão enformado um duradouro ideário sociocultural que se construiu em torno da leitura, de bibliotecas públicas e da promoção da leitura. E não surpreende que o discurso setecentista, apologético da escolarização e de bibliotecas públicas, tenha sido acompanhado pelo do enaltecimento de outras instituições de preservação e divulgação do património cultural e artístico, e que salões de leitura, galerias públicas de arte e museus tenham tido expressivo incremento no séc. XIX. Se nessa altura surgiram, ou foram ampliados, os grandes museus e bibliotecas, caso da criação do Museu Britânico (1852-1857) e da Bibliothèque Nationale de France (1854-1875), desde o séc.

XVIII que, com a progressiva cobertura dos países por bibliotecas públicas, começara a procurar-se facultar a todos o acesso social a materiais de leitura, ainda que nuns Estados a sua presença fosse limitada, como seria o caso de Portugal.

No final do séc. XVIII, perante o panorama das bibliotecas portuguesas, Ribeiro dos Santos (1745-1818) denunciava as raízes do seu atraso na “negligência e falta de liberalidade, porém a malícia, a ignorância e a superstição conspiraram positivamente contra todas as bibliotecas que os nossos maiores haviam principiado a estabelecer no séc. XV até chegarem a ponto de ser desmanteladas e devastadas” (cit. Cabral, 2013, 297-298). Para alterar o atraso nacional em bibliotecas públicas considerava-se que se devia investir na sua criação, o que se justificava pela sua finalidade social formativa. Elas asseguravam acesso a materiais de leitura e esta conferiria “iluminação” às pessoas, capacitava-as para uma intervenção social esclarecida e contribuiria para a sua qualificação profissional: “Para Frei Manuel do Cenáculo [1724-1814] há diversas categorias de leitores, em conexão com a ordem social vigente: em primeiro lugar, todos devem ficar compenetrados dos seus ofícios, como cidadãos (Vaz, 2004, 3). A ideia de transversalidade social das bibliotecas também se encontra em Cenáculo – “a minha Biblioteca é apta para nela se formarem com merecimento os sujeitos que a quiserem desfrutar” (1777, cit. in Cabral, 2013, 215) – e poderá remeter para a responsabilidade de cada um investir na sua qualificação, ideia que em 1797 seria retomada por Kant, em *Eléments métaphysiques de la doctrine du droit*, quando afirma que o indivíduo deve “s’imputer à lui-même” e que “la lecture est presque devenue un besoin indispensable et universel” (1853, 385). Num escrito que nesta obra é apresentado em apêndice, “Qu’est-ce que les lumières?” (idem, 281-288), define-as: “Les lumières sont ce qui fait sortir l’homme de la minorité” (1853, 281). E considera a leitura e a escrita essenciais para o homem ultrapassar as suas incapacidades, não precisar recorrer a outros e poder fazer uso da razão, condição da sua maioria e de liberdade<sup>150</sup>.

A focalização dos textos oitocentistas no que podem considerar-se facetas da promoção social da leitura centrava-se na acessibilidade pública a meios materiais de leitura, como se observa em Luísa Cabral (2013), Fernanda Campos (vd. nota 144) e Francisco Vaz (2004). Este informa que a ideia de Cenáculo, impulsionador em Portugal do ideário de bibliotecas públicas, “era a de um centro de recursos ao serviço da instrução, uma biblioteca-museu, que ganha estatuto de instituição por excelência para promover o conhecimento e fundamental para reformar a sociedade” (Vaz, 2016, 2). Cenáculo pugnava para elas estarem ao serviço do público, “mas é conveniente precisar que este

---

<sup>150</sup> Este postulado mantém actualidade numa sociedade onde prolifera desinformação e manipulação (vd. Marçal & Fiolhais, 2012; D’Ancona, 2017), fenómenos que relevam a importância de competências leitoras para uma leitura informada e crítica, o que, como antes, poderá continuar a contribuir para libertar as pessoas de novos estados de “menoridade” e sujeição.

público anda associado [...] a outros epítetos: estudiosos, curiosos. Este é um público letrado, um público que lê, que para a época em análise, e no caso de Portugal, é uma minoria” (idem).

Cenáculo valorizaria o aprimoramento da educação e o conhecimento, mas não os dissociava das apetências das pessoas. Faz recomendações de livros, indicações que podem ser classificadas como “orientação da leitura” (vd. Palma, [1966?]), e que serviriam uma das dimensões da promoção social da leitura. Considerava que esta deveria ajustar-se às características do leitor e os conteúdos abordados com progressividade. Para “pessoas comuns” recomendava o catecismo, leitura essencial para bases de aprendizagem leitora. Outros livros deviam ser ponderados conforme as idades e conhecimentos dos leitores, pois os “que pedem Ciência mais madura” não seriam adequados “para a mocidade, que começa a aprender; e que carece das noções, que possuem os Sujeitos adiantados” (Vaz, 2004, 5). Para noviços seria apropriada a leitura da Sagrada Escritura, dos Santos Padres e obras ascéticas. Para a instrução em retórica as obras dos clássicos: Quintiliano, Horácio, Terêncio, Cícero, Virgílio, Tito Lívio e Ovídeo. Para a aprendizagem do português e ensino da língua materna aconselha João de Barros, Frei Luís de Sousa, Camões, e para a da língua grega escritos de Luciano e a Coleção de Patuza, uma selecta literária, e para o estudo de Filosofia a leitura de Verney, Genovesi, Cícero e Burlamaqui (idem, 4).

Apesar das convicções sobre o interesse social das bibliotecas, dos benefícios da leitura, e de a biblioteca de Évora ser um exemplo da disponibilização de acesso à leitura textual e a outras, Vaz informa que “até 1887 a frequência da biblioteca [de Évora] pelo público foi incipiente” (2004, 4). A maioria dos leitores, cerca de cinco por dia, eram estudantes do liceu e seminaristas, o que não surpreende num país que em 1878 tinha taxas de analfabetismo de 82,4% , e no Distrito de Évora só 15,9% da população era alfabetizada (cf. Vaz, 2016). Apesar da existência da biblioteca, a leitura seria “um luxo de uma minoria [...] leitores citadinos, com disponibilidade de tempo, e dos viajantes que a visitavam para ver as suas colecções” (idem, 8). Quanto às finalidades formativas e outras do acesso público a materiais de leitura os livros de registos de empréstimo de 1887-1900<sup>151</sup> da biblioteca de Évora indicam que a literatura era a temática mais procurada<sup>152</sup>, ainda que em relação ao período anterior ela registasse algum decréscimo, sendo este maior na leitura de manuscritos<sup>153</sup>. A classe de Belas Artes e Literatura reunia preferência, “um domínio avassalador da literatura e a história, comprovam uma leitura de fruição, de passatempo embora não seja de excluir que a leitura de obras

<sup>151</sup> Categorias: História e Literatura (1218), Ciências e Artes (108) e Manuscritos (106), 82,44% das leituras eram de História e Literatura. Entre 1917-1919 ampliaram as categorizações: Artes e Ciências; Comércio e Indústria; História e Geografia Literatura e Belas Artes; Jornais e Revistas; Manuscritos e Diversos.

<sup>152</sup> Representando nos três anos, em média, 68% dos livros requisitados; seguem-se os jornais e revistas, com 20%, as Artes e Ciência, 7%; História e Geografia, com 4% e os manuscritos com 1%” (Vaz, 2016, 7).

<sup>153</sup> Em 1893-1986 ainda representavam 13% das leituras, porventura de público erudito e registo de interesse por jornais e revistas, cerca de 1/3 de empréstimos em relação aos livros da classe de Belas Artes e Literatura.

de autores portugueses ou mesmo estrangeiros, não seja também feita por motivos académicos ou de documentação” (Vaz, 2016, 8).

Dos livros de registo da biblioteca de Évora (1887-1921) extrai-se informação sobre os interesses de leitura em relação ao acervo documental, artístico e outros, e pelo próprio espaço da biblioteca. Refira-se que ainda hoje nem todas as bibliotecas municipais têm informação sobre os seus públicos e leituras, o uso de recursos e do espaço, mas na de Évora foi “possível comprovar uma boa e constante afluência de público curioso, provavelmente não apenas sobre os livros, mas sobre todo o espólio da biblioteca. Público que nos ajuda a compreender melhor a ideia de biblioteca, como representação” (idem, 2016, 6). Quase metade não era leitor mas visitante<sup>154</sup>, grupo que “quer ver e se possível tocar nos livros, prolongando assim uma mentalidade ou atitude barroca: o público está na biblioteca, mas não tanto para ler mas para abrir a boca de espanto” (idem). Apesar da vinda de visitantes poder ser um indicador da popularidade da biblioteca, Cenáculo julgava importante que ela tivesse um ambiente tranquilo: “seria muito mais procurada e frequentada, se oferecesse aos leitores o sossego e a comodidade, que hoje não encontram, e, que não raras vezes, vêm ainda os visitantes perturbar a ordem e o silêncio, que deveriam aqui mesmo reinar” (Vaz, 2004, 4). O que incomodaria os seus não muito bem acomodados leitores: só dispunham de “duas mesas e uns mochos de pinho pintado, cuja vista basta para afugentar da biblioteca aqueles que desejam passar algumas horas a ler” (Túlio Espanca, *Revista a Cidade de Évora*, 1981-1982, 245, cf. Vaz, 2016, 5).

Uma noção epocal de promoção do acesso social da leitura assentaria na convicção da atracção que a existência de bibliotecas bastaria para provocar o desejo de ler, e concretizaria a almejada qualificação das pessoas e o progresso social: “Só a vista de tão numerosos livros que como outras tantas estátuas respeitáveis estão fazendo preciosa a humanidade a memória dos sábios que os compuseram” (Vaz, 2016). Esta duradoura visão consolidou a ideia de que para promover a leitura bastaria diligenciar a aproximação de pessoas alfabetizadas a materiais de leitura, perspectiva algo mecanicista sobre o potencial de a presença dos livros e a disponibilidade do seu acesso, “per si”, promoverem a leitura, é uma convicção que ainda perdura em várias bibliotecas (vd. II, 1).

No século XVIII a promoção social da leitura também surge associada à dimensão patrimonial dos livros como bem a transmitir às novas gerações. À preservação dos acervos associava-se a da preservação da memória, de uma herança, hoje designada por património cultural – “pater munus”, o dever de conservar o legado cultural dos pais, das gerações antecedentes, um sentido idêntico ao

---

<sup>154</sup> “Durante estes 28 anos [de acordo com a análise de José Tengarrinha ao *Anuário Estatístico de Portugal*, 1887-1921] e relativamente à leitura de livros, temos uma média anual de 1.341 leitores e 1.458 livros requisitados, incluindo a leitura de jornais a partir de 1904. O número global de leitores foi aumentando paulatinamente, com alguns momentos de maior afluência, como os anos de 1908 a 1910” (Vaz, 2016, 6). Esse período regista 16.255 visitantes, uma média anual de 580, quase metade do número de leitores.

termo inglês “heritage” (vd. Martins, 2020). A preservação da memória foi, segundo Luísa Cabral, apropriada pelo discurso político iluminista e o ideário das bibliotecas passava pela preservação e ampliação dos seus acervos a fim de assegurar a salvaguarda do património bibliográfico e outro:

“As ‘máquinas da memória’ (arquivos ou museus, entre outras) vão alargando a sua esfera de influência [...] [a] noção de património fica mais explícita se introduzirmos a discussão sobre o significado e valor de colecção, sua constituição e fundamentação. [...] colecção confunde-se com a própria necessidade de manter uma ligação entre o visível (os objectos possuídos) e o invisível (o que é inexplicável, os deuses, os antepassados, diferentes de nós, acontecimentos ou circunstâncias) [...] objectos que carregam consigo a tremenda responsabilidade de assegurar a comunicação entre dois mundos e que, por isso, estão fora do circuito das actividades económicas” (2013, 20).

A transmissão do legado bibliográfico pressupunha a conservação da colecção, o que teria por objectivo conciliar a sua continuidade e incorporar a mudança acrescentando os acervos com as novas criações humanas. Luísa Cabral refere documentos do séc. XVIII<sup>155</sup> que fazem a apologia do interesse público das bibliotecas, e dos princípios que as devem nortear, para se recolher o benefício social da leitura, no presente e no futuro, pelo efeito multiplicador que ela projectaria. Ribeiro dos Santos diz que elas “devem reunir os frutos do entendimento dos sábios para que deles se aproveitem os estudiosos para seu bem, e da Nação” (cit. in Cabral, 2013, 296). A preservação e ampliação de acervos, acesso público ao livro, periódicos e materiais científicos, era uma forma de bibliotecas promoverem a leitura e, através dela, contribuírem para o progresso da sociedade.

O Alvará que em 1796 funda a Real Biblioteca Pública da Corte, desde 1836 Biblioteca Nacional, considerava: “ontem como hoje”, a virtude da biblioteca pública e perspectivava-a como “um ‘riquíssimo depósito [de livros]’, a forma de “os homens conseguirem a virtuosa sabedoria, que constitui a felicidade” (Cabral, 2013, 18). Esta, no Direito Natural e para a filosofia das luzes, era a finalidade do homem, e o estabelecimento de uma “Livraria Pública” seria um “tesouro de todas as Artes e Ciências [...] com os livros mais preciosos pela sua raridade, os monumentos<sup>156</sup> mais respeitáveis das mesmas Artes e Ciências” (idem). Tesouro e monumento estão conotados com algo a ser preservado, e Vaz (2004) afirma que “a ideia que está subjacente é que as bibliotecas públicas deveriam ter como primeira prioridade a conservação dos livros”. Conservar o existente, adquirir o

---

<sup>155</sup> Veja-se uma síntese em Cabral (2013, 295) no “Quadro 6.3.3 - Documentos estruturantes para as bibliotecas portuguesas, da autoria de Ribeiro dos Santos (1745-1818) e Manuel do Cenáculo” (1724-1814). Nalguns, é bem definida a missão das bibliotecas e a provisão dos seus materiais de leitura. A autora analisa-os nas páginas anteriores. Santos, figura próxima de Cenáculo, foi Bibliotecário-Mor da Real Biblioteca Pública, e autor de relatórios e outros documentos relevantes sobre bibliotecas públicas.

<sup>156</sup> Neste contexto, a expressão terá sido utilizada no sentido etimológico original da palavra monumento (monere - advertir, recordar; mens - memória); este significado de “monumentum” é, então, o de recordar na memória.

possível do relevante entre o editado e facultar acesso público a diversos acervos, era uma visão de biblioteca pública conforme com o tempo. E foi a que Cenáculo, em 1805, aplicou na que instalou em Évora: “a colecção e aquisição de livros, raridades, obras de arte e peças naturais foi uma constante, tendo sempre em vista criar bibliotecas e museus para instruir o maior número possível de pessoas, através da leitura e da observação de obras de arte ou da natureza” (idem, 11).

No século XVIII haveria uma visão alargada e plural de suportes de leitura: instrumentos e materiais científicos ou, como Vaz relata, obras de arte e da natureza, visão que foi descontinuada. As bibliotecas foram-se centrando quase exclusivamente no formato livro, uma perspectiva mais retrógrada de acervo do que a que, a tomar-se como exemplo a de Évora, presidira às bibliotecas setecentistas, e que acabou por constituir-se como factor de inércia em torno dos materiais de leitura. Até aos anos 80 do séc. XX as bibliotecas públicas, em regra, só disponibilizavam livros e, algumas delas, periódicos. A partir do início dos anos 80 do séc. XX a maioria passou a oferecer periódicos com regularidade, mas estes só se generalizaram na década de 90. Será apenas no final desta década que as bibliotecas municipais portuguesas incorporaram documentos sonoros e visuais, suportes então quase centenários. Mas a conservação dos acervos foi uma visão que perdurou entre bibliotecários e arquivistas (vd. Silva & Ribeiro, 2002; Ribeiro, 2006; Marques, M. B., 2016; Marques, A. R., 2012), o que conformaria uma perspectiva passiva e expectante que ainda persiste nalgumas bibliotecas e em parte das suas práticas de promoção da leitura (vd. 2-2.3).

Apesar da relevância do movimento iluminista para a criação de bibliotecas públicas, foi preciso esperar pelo triunfo das ideias liberais para se legislar sobre a sua universalidade a nível nacional. O decreto fundador da biblioteca pública do Porto, criada em 1833 durante a Guerra Civil (1828-1834) determinava a sua abertura em todas as capitais de Distrito e que “o estabelecimento de bibliotecas públicas é o complemento de todo o sistema educativo” (Nunes, 1996, 26). O Governo setembrista (1836-1892) legislou sobre a criação e reestruturação de estabelecimentos de ensino, cultura, arte e ciência. O material de leitura das bibliotecas públicas seria formado pelas obras confiscadas às livrarias conventuais (Cabral, 2013, 53) e a Biblioteca Nacional foi depois incumbida de as distribuir. Por dificuldades logísticas de organizar o processo, ou por interesse próprio em acrescentar o seu acervo, acabou por tomar posse de parte significativa destes fundos. O que chegou às bibliotecas, pela natureza e data da edição das obras, sobretudo do séc. XVIII, não era convidativo e o seu conteúdo religioso, filosófico, ou clássico, parte dele em latim e noutras línguas<sup>157</sup>, era uma barreira à leitura e pouco serviria para a promover junto das pessoas comuns.

---

<sup>157</sup> “A língua latina predominava (47%), seguida a distância da espanhola (19%) portuguesa (17%) e francesa (12%). Menor representatividade tinham o idioma italiano (3%) e o grego e hebraico (0,8%)” (Rebello, 2002, 99).

A maior universalidade de acesso a bibliotecas públicas não foi acompanhada por igual visão sobre: i- a universalidade dos conteúdos; ii- o acomodamento de distintos perfis de leitores; iii- a necessidade de novas aquisições e critérios de selecção. Houve dificuldades em as dotar com literatura que congregasse as novidades editoriais e os interesses dos novos leitores, o que as terá limitado na tarefa de promover a leitura. Antero Pinto, bibliotecário da Biblioteca Pública do Porto, referia em 1844 que a frequência da biblioteca diminuía desde que “este Estabelecimento deixou de ser novidade e de oferecer à curiosidade pública objectos novos [...] faltarem nela as obras científicas dos países estrangeiros e mesmo grande número de publicações feitas em Portugal desde a instalação desta Biblioteca” (cf. Rebelo, 2002, 99). Criadas a partir de bibliotecas conventuais, e à míngua de uma política sistemática de aquisições e por desfocalização nos interesses e gostos subjectivos dos leitores, elas privilegiaram o valor bibliográfico da colecção e a conservação do acervo (Nunes, 1996). A visão sobre a importância a dar ao acervo era enquadrada pelos manuais que, à época, configuravam o modelo de organização das bibliotecas e terá contribuído para enraizar uma cultura institucional que as levou, mesmo em relação a pontuais novas aquisições, a desvalorizar a difusão como estratégia de promoção da leitura.

D. António da Costa (1824-1892)<sup>158</sup>, ao constatar que “o povo aprende pouco a ler, mas lê ainda menos do que aprende” (cit. Nunes, 1996, 27) produziu em 1870 legislação deveras evoluída, entre ela a relativa à rede de Bibliotecas Populares para estimular o acesso social à leitura. Estas destinavam-se a: mitigar a “sede de leitura da parte da população que já conseguiu a vitória de aprender [...] [com] bibliotecas para todos e cada um” (idem); complementar a aprendizagem escolar; apoiar a formação profissional e facultar acesso a conhecimentos gerais; assegurar leitura “gratuita e domiciliária – “a biblioteca entra-lhes por assim dizer em casa” – e facilitar o seu acesso a mulheres e crianças. A escolha dos livros para estas bibliotecas era norteada para o desenvolvimento social das “classes populares por meio da literatura moral e instrutiva” (Nunes, idem). Note-se que no final do séc. XIX o “empréstimo domiciliário não era uma prática corrente e só excepcionalmente podia ser concedido pela Inspecção das Bibliotecas” (Vaz, 2016, 4)<sup>159</sup>.

O interesse social das Bibliotecas Populares justificou a decisão de elas cobrirem todo o território e que o seu funcionamento fosse assegurado pelo Governo e Câmaras Municipais (Rebelo, 2002),

---

<sup>158</sup> D. António da Costa foi ministro da Marinha no efêmero Governo do Duque de Saldanha, o “ministério dos cem dias” (1870) e ministro da Instrução Pública. Defensor da educação popular, em 69 dias, a duração do seu ministério, promulgou legislação relevante: a reforma da instrução primária, *escolas normais* para formação de professores do ensino elementar, criação de bibliotecas populares; lei da liberdade do ensino superior e a reorganização do teatro nacional. Editou obra sobre estes assuntos, e alguma poesia, publicou artigos sobre o casamento civil e o ensaio *A mulher em Portugal*, à sua morte, pronto para ser editado.

<sup>159</sup> Caso do bibliotecário José Maria Queiroz Veloso em relação aos livros da Biblioteca de Évora, que teve em casa para efectuar o estudo *História da Universidade de Évora*. Constam numa lista que assinou e que se compromete a devolvê-los, quando for solicitado e “tomando inteira e absoluta responsabilidade por qualquer falta, extravio ou deterioração que em qualquer desses livros ou manuscritos possa haver” (cit. Vaz, 2016, 4).

princípio que nos anos 80 do séc. XX seria retomado para o desenho da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP). A criação da rede de Bibliotecas Populares é enquadrada por Rebelo no movimento social e ideológico do final do séc. XIX. Este pugnava pela emancipação e solidariedade social contra “todo o privilégio, toda a exclusão e segregação no acesso à informação e ao conhecimento” (Rebelo, 2002, 164) e estas bibliotecas eram um instrumento para vulgarizar a leitura, estreitar a noção elitista de erudição e completar aprendizagens adquiridas na instrução primária.

Mas nem a implantação de bibliotecas em todo o território, nem o seu impacto sociocultural junto da população se concretizariam, apesar do interesse de alguns municípios, devido a carências técnicas e falta de apoio do poder central que “só se preocupava com as bibliotecas eruditas” (Nunes, 1996, 27-28). Uma circular referia “que não se podem aplicar às bibliotecas eruditas e arquivos as mesmas normas e doutrinas que se aplicam nas bibliotecas públicas e livres do estrangeiro, considerando que estas instituições: têm como principal objectivo não a conservação do livro mas a sua dispersão” (cit. Vaz, 2016, 5). Mas um decreto de 29 de Janeiro de 1903 estipulava para o empréstimo “rigorosa escrituração, e interdições” (idem) e proibia o de “livros de que haja só um exemplar, de livros raros ou de carácter reservado, de colecções de jornais e de manuscritos, moedas e estampas e a proibição do empréstimo de mais de cinco volumes à mesma pessoa” (idem). Se a generalidade destas restrições salvaguardaria a preservação do acervo, a última poderá indiciar o limitado número de livros disponíveis para assegurar a “dispersão” da leitura, ou apontar para a persistência da visão de uma leitura sequencial intensiva (vd. 1.1).

Rebelo resume o panorama oitocentista na oferta social de leitura pública: “durante a primeira metade do séc. XIX, o número de Bibliotecas instituídas foi insignificante. Raras foram as iniciativas promovidas pelo Estado ou pelos municípios e, quase sempre, fracassaram ao fim de pouco tempo” (2002, 9). No início do séc. XX, a rede de bibliotecas públicas continuava a ser diminuta. “Se excluirmos as bibliotecas Populares [criadas em 1870 e 1875 só existiam em oito localidades] as bibliotecas de instituições de ensino e de associações diversas e, segundo o *Anuário Estatístico de 1905*, a rede pública contava com 15 bibliotecas” (Vaz, 2016, 10). Nos textos oitocentistas, altura em que o discurso de promoção da leitura surgia associado a finalidades de progresso social, não se encontrou nos autores consultados referências a documentos oficiais sobre como: i- implementar e enquadrar actividades específicas de promoção da leitura; ii- melhorar níveis quantitativos e qualitativos de leitura e de compreensão leitora; iii- desenvolver a qualificação do leitor. O mesmo sucederia dois séculos depois nos textos que enquadraram a criação da RNBP (vd. 4.2.1).

Após a implantação da República o novo regime decidiu que a finalidade das bibliotecas públicas não era conservar os livros mas torná-los úteis para reduzir a ignorância, fomentar o acesso à cultura e



servir para “ensinar, informar e distrair criando hábitos de leitura e pondo o cidadão ao corrente dos negócios públicos” (Dec. 21 de Maio 1911, cit. in Nunes, 1996). Devia estimular-se o acesso à biblioteca, oferecer leitura domiciliária, coleções móveis, salas para crianças, levar a leitura aos caminhos-de-ferro, hospitais e prisões. Um “conjunto de meios que, além de facilitar o livro, solicitam o leitor, oferecendo-lho em todas as ocasiões, enviando-lhe para todos os pontos, que tem sido completamente posto à margem neste país” (idem, 28). A República não concretizou estes objectivos democratizadores da leitura nem a sua transversal promoção social. Talvez pela instabilidade política, por falta de recursos, inexistência de “um organismo que sensibilizasse os municípios quanto à importância das bibliotecas e os ajudasse a criá-las e organizá-las”(idem, 29).

Depois da primeira Guerra Mundial afirmaram-se novas tecnologias, como o cinema e a rádio, e assistiu-se à generalização de salas de cinema e à ampliação da regularidade das emissões, o que terá estreitado o espaço da leitura e centrado na leitura lúdica parte significativa da indução à sua promoção. Estes fenómenos foram acompanhados por concentração da população urbana, por correlata ampliação de oportunidades de participação política e surgimento das primeiras indústrias culturais que levaram à massificação do consumo de entretenimento (Hobsbawm, 1988):

“Behavioral methods [...] may work reasonably well in shapping and controlling thought attitudes [...] at least at the superficial level of and inducing consumerism [...] motivated by the recognition that people had won too many rights to be controlled by force, so it was necessary to turn to other means what one of the founders of the industry, Edward Bernays [autor de *Propaganda*, livro fundacional da indústria de consumo] called ‘the engineering of consent’ [...] ‘the general public must be ‘put in their place’ as ‘spectators’ not ‘participants’ while ‘the responsible men’ must be protected from the ‘trampling and the roar of a bewildered herd’ [Bernays]. This is an essential principle of prevailing democratic theory. Marketing to engineer consent by control of thought, attitudes, and behavior is a crucial lever to achieve these ends – and (incidentally) to keep profits flowing” (Chomsky & Polychroniou, 2017, 193).

Ao contrário das antigas tipografias, baseadas em trabalho manufacturado, as novas editoras, assentes em produção industrial, e as emissoras de rádio, estúdios cinematográficos e de gravação, exploravam novas tecnologias de produção e reprodução de texto, som e imagem. Elas podiam generalizar gostos e consumos não coincidentes com os da cultura letrada, e intensificar a oferta de produtos. Estes, com predomínio evasivo e sem mediação crítica, apesar de massificados podiam ser usufruídos de forma individualizada e não mediada (vd. Adorno, 2001; Elias, 1993). Este processo não terá sido uniforme, nem com aquelas tecnologias, nem com as actuais TIC. Umas e outras, enquanto “se deparam com múltiplos processos de transição, conservam uma forte coesão social sobre uma

densa rede de relações sociais e de território. Trata-se de sociedades em que se muda e se mantêm a coesão ao mesmo tempo” (Castells & Cardoso, 2006, 58-59).

O Estado Novo assumiu o projecto de a escolaridade obrigatória cobrir todo país e dotá-lo com bibliotecas públicas, pois “quando em 1926 a ditadura se instala em Portugal o papel desempenhado pelas bibliotecas municipais já era de importância reduzida, situação que se iria agravar nas décadas seguintes” (Nunes, 1996, 29). A intenção de ampliar a cobertura do país com bibliotecas públicas foi acompanhada em 1927 pela imposição de limitações censórias ao acesso à leitura, à informação e com a proibição de fornecer ao público “quaisquer livros, revistas e panfletos que contenham doutrinas imorais e contrárias à segurança do Estado” (idem). Mas reconhecendo o elevado analfabetismo e os fracos hábitos de leitura existentes, um decreto de 1931 determinou que “as bibliotecas populares estabelecerão, com as convenientes garantias e segurança, a leitura domiciliária [...] criando-se, também, salas de leitura de jornais e bibliotecas móveis” (idem). Durante o Estado Novo as bibliotecas públicas municipais tiveram suporte legislativo que impunha uma por concelho, actualização de aquisições e pessoal próprio. Mas alguns concelhos nunca tiveram biblioteca e outros não cumpriram estes procedimentos, fosse por efectiva falta de vontade política ou por incapacidade de contratualização, de desenvolvimento de planificação e de consolidar uma estratégia: “Os projectos sociais mais importantes do período ditatorial foram juridicamente consagrados em 1927, 1931, 1936, 1947, 1952, 1965, 1973. Acima de um por década [...] [o que indicará] alguma desorientação estratégica” (Melo, 2011a, 181).

O Governo também decidiu que as bibliotecas das escolas primárias servissem a comunidade local, uma reiteração da ideia de promover a leitura criando condições de maior proximidade das pessoas ao livro (D.L. 38968, 38969 de 27/X/1952). Este plano, efémero, vigorou até 1956 mas consagrou a leitura pública e as bibliotecas como complementares à alfabetização e à educação de adultos e foi apoiado pelo programa editorial oficial da Colecção Educativa. A selecção do núcleo literário a editar foi assunto menos unânime, pois conflituava com a “vigilância e selectividade na composição dos recheios bibliográficos das bibliotecas oficiais. A etnografia foi a disciplina reordenadora dos vários saberes (JCCP, 1945 em diante), sendo posteriormente substituída pela componente histórico-nacionalista” (Melo, 2011b, 123). Mas a Colecção Educativa não deixaria de dinamizar e de articular a edição comercial, de contribuir para a promoção editorial e para a acessibilidade à leitura através de bibliotecas fixas e itinerantes.

As bibliotecas criadas pelo Governo e as de organização corporativa estavam articuladas em torno da rede das Casas do Povo. Estas e as suas bibliotecas eram tuteladas pela JCCP - Junta Central das Casas do Povo, FNAT- Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho e JAS - Junta de Acção

Social. Procurou-se estimular alguma actividade cultural para a educação popular, como teatro, cinema, acesso ao livro, a jornais e palestras, acções que foram integradas na rotina da Direcção Geral do Ensino Primário (vd. Melo, 2011a, 183). Em espaços rurais, vilas e cidades, surgiram bibliotecas, cinemas, teatros, museus etnográficos rurais, artesanato, ranchos folclóricos, grupos corais, jogos, desportos. Em muitos sítios foram como “uma pedrada no charco”, ao proporcionarem maior oferta de leitura pública e garantiram alguma difusão do que Melo designa por “vivência cultural quotidiana” (cf. Melo, 2011b, 121). A Ditadura Militar e o Estado Novo deram assim continuidade às políticas de leitura pública da I República e, como estas, a privilegiar a conservação documental e a separação entre bibliotecas eruditas e populares. Mas “não aproveitaram os projectos lançados por este regime para potenciar as bibliotecas populares e as municipais através dum centro coordenador, a BPL [Biblioteca Popular de Lisboa]” (Melo, 2011a, 180-181).

Assistiu-se, todavia, ao crescimento do número e tipo de bibliotecas com um fenómeno que ocorreu à margem do Estado e foi uma iniciativa decisiva para a melhoria do acesso à leitura no panorama nacional: a criação em 1958 da Rede de Bibliotecas Fixas e Itinerantes da Fundação Gulbenkian (vd. 4.3). E ao surgimento de novas iniciativas governamentais no início dos anos 70 que procuraram associar as bibliotecas populares ao projecto de educação básica de jovens e adultos, o que poderia influir na promoção da leitura no sentido de lhes facultar proximidade/ familiaridade com a leitura. “Na fase marcelista ensaiam-se mudanças [...] em 1973, é relançada a educação básica de adolescentes e adultos (D.L.489/73)” (Melo, 2011a, 184). Apostou-se, como nos anos 50, na educação de adultos e na articulação entre bibliotecas populares e escolas primárias, “mudança que não era só semântica mas que pretendia abrir ainda mais estas unidades às comunidades locais, através da sua desescolarização do âmbito institucional tradicional” (idem). Mas por falta de estratégia, de investimento e de dinamismo foram caindo na atonia. Tinham pouca oferta e dificuldades em promover hábitos de leitura, o que terá contribuído para serem pouco frequentadas e muitas encerradas. As sobreviventes mantiveram-se anémicas, arreigadas a velhos modelos, isoladas da comunidade e incapazes de ganhar públicos para a leitura (Nunes, 1996; Melo, 2011a).

Processos de transformação social e cultural, hábitos e interesses de leitura, carecem de tempo, mediação, organização e de progressiva acomodação, interiorização e uso. Para concretizar uma política de promoção da leitura não bastarão desígnios iluminados ou projectos de engenharia social. Nos anos 60 do séc. XX haviam surgido novos modelos na promoção da leitura inspirados em movimentos de dinamização social e cultural (vd. 1.2.2). Difundiram-se a partir de França e tiveram destaque na América Latina (vd. Ander-Egg, 2000; Chacón, 2010; Batista, 2014). Eles, todavia, não

contagiaram as bibliotecas públicas portuguesas. Em parte pelo seu histórico e, possivelmente, por força das condições políticas da época, elas estariam pouco receptivas a estas novidades.

Pode resumir-se, com base em Eco (2002), o papel das bibliotecas no acesso social à leitura. No tempo, elas centraram-se em: i- recolher e organizar documentos textuais; ii- entesourar documentos valiosos; iii- assegurar a sua reprodução por via de cópias e, com a maior oferta de material impresso, facultar acesso mais alargado à leitura e contribuir para que as pessoas comuns pudessem ler mais e promover na sociedade o acréscimo de hábitos de leitura. A estes papéis terão estado associadas necessidades que emergiram nos sucessivos quadros socioculturais históricos. Cremos que a eles corresponderão distintos enfoques da biblioteca em relação aos leitores e à promoção da leitura: i- conservar e transmitir memória cultural; ii- facultar acesso público à leitura como prática social e cultural; iii- contribuir para a transformação e progresso social ao generalizar o acesso à leitura, considerada um valor instrumental no quadro de novas dinâmicas sociais; iv- apoiar a promoção de leitura com enquadramentos mediados e o domínio e uso de múltiplos suportes de leitura e de competências literárias essenciais a uma sociedade informacional em rede.

Hoje entende-se que uma biblioteca pública é um serviço que tem por finalidade construir uma colecção organizada de recursos de leitura de diversa natureza e suporte, para facultar gratuitamente em livre acesso presencial, domiciliário e online, o seu acesso social e assegurar ao conjunto da sociedade a difusão de conhecimentos culturais, científicos e técnicos. A UNESCO considera-as:

“organizaciones cuya principal función consiste en mantener una colección y facilitar, mediante los servicios del personal encargado de su gestión, el uso de diferentes tipos de materiales y medios escritos y audiovisuales necesarios para satisfacer las necesidades de información, de investigación, de educación y ocio de sus usuarios y cuya financiación procede de los poderes públicos” (2014, 73).

Elas devem: facilitar a sua utilização e disponibilizar equipamentos, acesso a recursos externos de leitura; oferta de acções informativas, formativas, culturais e ter meios, e estar capacitadas, para o fazer; relacionar-se com os seus leitores e utilizadores, e com instituições locais, nacionais e internacionais congéneres e outras. E associar-se a autores, criadores, cientistas, e a pessoas da comunidade ou outras que se disponham, ou possam ser motivadas, a prestar o seu contributo para as bibliotecas promoverem hábitos de leitura e competências leitoras em diversas expressões e em distintos suportes. Quer os associados a materiais de leitura textuais, quer aos usados para registar e transmitir informação, conhecimentos e criações noutros códigos. A sua leitura deve ser promovida para assegurar que os seus conteúdos possam ser individual e socialmente apropriados.

#### 4.2.1 Rede Nacional de Bibliotecas Públicas e promoção da leitura

Após a instauração da democracia em 1974 “não se pode dizer que as bibliotecas tenham sido uma preocupação prioritária da revolução dos cravos” (Nunes, 1996, 31). Só na década seguinte se assistiu a uma revolução nas bibliotecas, até aí caracterizadas por: ausência de planeamento; inadequação de recursos financeiros, materiais e humanos. Não havia uma estrutura de coordenação, o *Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas públicas* (1949) não fora difundido e elas apresentavam um quadro de inércia: prevalência de perspectivas custodiais; restrita difusão dos fundos; pouca abertura à comunidade. Um levantamento de 1982 para o *Guia das Bibliotecas Municipais* informa que só 25,5% dos concelhos do Continente tinham bibliotecas e um grande número “não possui pessoal qualificado, sendo muito poucas as que dispõem de bibliotecários profissionais [...] o espírito de conservação sobrepõe-se ao de divulgação” (Nunes; Portilheiro & Cabral, 1985, II, 83). O empréstimo domiciliário era pouco praticado e a difusão da informação precária ou inexistente (idem, 89). Apesar deste quadro, e de competir ao IPL (Instituto Português do Livro) “desenvolver e apoiar a dinamização das bibliotecas”<sup>160</sup>, elas estiveram ausentes do discurso e das preocupações políticas, até 1982, quando a BAD editou *A biblioteca pública: aspectos tipológicos e linhas gerais da sua evolução* (Cabral & Real, 1982), traduziu e divulgou o *Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas* (1982) e proclamou o *Manifesto leitura pública em Portugal* (1983)<sup>161</sup>. Este era “destinado a sensibilizar a opinião pública e simultaneamente, a alertar os responsáveis – Governo e Autarquias Locais – para a inexistência de uma verdadeira prática de leitura pública entre nós” (Manifesto, 1983, 11). E descrevia, com base no levantamento de 1982, as bibliotecas públicas como edifícios velhos, acanhados, desconfortáveis e sem livre acesso às estantes, dotadas com verbas irrisórias para aquisições feitas sem critério e sendo “notório o alheamento das bibliotecas em relação às necessidades da vida quotidiana das comunidades que servem ou deveriam servir” (idem, 12). Nele, entendia-se por leitura pública a relação entre criação e público com finalidade cultural e social: “cultural – possibilitar o acesso de todas as camadas da população às fontes de conhecimento nas suas diversas formas, e social – contribuir para a afirmação do indivíduo na comunidade, conferindo-lhe a possibilidade de exercer plenamente o acto de escolher” (idem).

Urgia alterar a realidade das bibliotecas públicas portuguesas para as incluir no processo social de democratização da informação, cultura, educação e qualificação dos tempos de lazer das pessoas, “condição indispensável para a participação democrática de cada indivíduo no desenvolvimento da

<sup>160</sup> De acordo com o art.º 10 do Decreto Regulamentar 17/80 de 23 de Maio.

<sup>161</sup> Vd. <https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/932/932>. Nunes (1996) faz um útil registo dos antecedentes e primórdios da RLP. Refere encontros profissionais, a parca legislação, as instituições existentes no terreno, documentos nacionais fundadores e referenciais orientadores internacionais à época editado. Imperava o modelo das bibliotecas francesas.

sociedade” (idem). Desiderato também comprometido pela rarefacção de bibliotecários, e outros técnicos, situação gerada por anteriores políticas formativas. Só em 1887 fora criado, em Lisboa, o Curso Superior de Bibliothecário-archivista no Curso Superior de Letras<sup>162</sup>. Este curso, e os que se lhe seguiram – o Estágio de Preparação Técnica de Bibliothecários, Arquivistas e Documentalistas (1969-1974), que já tinha uma cadeira de Informática – manteriam até aos anos 80 do séc. XX um modelo patrimonialista e tecnicista: o seu plano de estudos “primou pela [quase] ausência de disciplinas de natureza epistemológica e tecnológica, conteúdos já integrados nos planos de estudo de alguns cursos europeus e americanos, desde a década de 60” (Simões, 2017, [10]). Em 1982 foi criado o Curso de Especialização em Ciências Documentais (D.L 87/82 de 13 Jul).com as variantes biblioteca e arquivo. Este desde o início relevou alguma limitação de conteúdos curriculares, caso de bibliotecas públicas e promoção da leitura, ainda que nele constasse um destaque novo: centros de documentação e informação.

Em 1987 também surgiu o Instituto Português do Livro e da Leitura (IPLL)<sup>163</sup>, uma estrutura de coordenação das bibliotecas públicas criada com o apoio da APBAD. O IPLL, com base num relatório coordenado por Maria José Moura<sup>164</sup> (1986) – *Leitura pública: rede de bibliotecas municipais* – criou o *Programa de apoio às Bibliotecas Municipais* (IPLL, 1989)<sup>165</sup>. Visava instituir em todos os concelhos bibliotecas modernas. Previa livre acesso, empréstimo domiciliário, espaços diferenciados para crianças e adultos, uma área polivalente para acções educativas, culturais e formativas. Algumas bibliotecas criaram, autonomamente ao programa, espaços para jovens, bebétecas e áreas para actividades específicas como a de acesso público a TIC.

Para o sucesso deste programa governamental, Daniel Melo aponta ter existido vontade política para assegurar “a co-responsabilização entre poder central e poder local municipal; a existência dum organismo superior exclusivamente encarregue da coordenação, planificação e estímulo a nível central; a defesa da biblioteca para todos, ligada às comunidades locais” (2011a, 184-185). Terá influído nesta decisão política a nova realidade de internacionalização do país e a entrada na Comunidade Económica Europeia, o que “conjugou a necessidade de se assumirem novas

---

<sup>162</sup> O Curso Superior de Letras foi fundado por D. Pedro V em 1859 e que, posteriormente (1911), daria origem à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

<sup>163</sup> IPLL, criado pelo D.L 71/87 de 11 Fev.. O Art.17º, conferia à Divisão de Desenvolvimento da RLP: a) Dar execução às medidas de política de leitura pública e responsabilizar-se pelo seu controlo periódico; b) Manter e coordenar equipas de orientação e consulta técnica para apoio diversificado às bibliotecas que integrem a rede de leitura pública; c) Planear medidas de intervenção global ou específica para apoio a bibliotecas de carácter local ou regional; d) Promover programas de formação e actualização do pessoal das bibliotecas integrantes na rede de leitura pública; e) incentivar a integração da cultura audiovisual e promover a utilização gradual das novas tecnologias no tratamento e difusão da informação nas bibliotecas já referidas”.

<sup>164</sup> Grupo constituído por Joaquim Pontilheiro e Teresa Calçada, técnicos do IPL, e pelo arquitecto Pedro Vieira de Almeida.

<sup>165</sup> Sobre este processo, veja-se em particular o livro de Henrique Barreto Nunes, *Da Biblioteca ao Leitor* (1996), que também informa sobre o processo de criação da RNBP, sucessivamente liderado pelo IPL, IPLL, IPLB com apoio da APBAD. Apresenta, também, uma resenha sobre a política de leitura pública oitocentista.

responsabilidades nas políticas públicas com o surgimento duma nova fonte de recursos financeiros para investimentos contratualizados” (idem, 185). A vigência de cada contrato-programa para criar, remodelar e/ou reequipar bibliotecas em desenvolvimento era de quatro anos. Equacionava-se a possibilidade de o modelo de contrato poder vir a ser revisto, mas nem o IPLL nem as instituições que o sucederam, ou as autarquias, terão accionado esta possibilidade.

A Rede Nacional de Bibliotecas Públicas sustentada em bases programáticas e institucionais, materializou-se num número inédito de bibliotecas no território nacional com horários regulares, equipas profissionais pontualmente multidisciplinares, livre acesso, fundos actualizados com documentos textuais, electrónicos, audiovisuais<sup>166</sup>, e empréstimo domiciliário. Na altura dava-se o exemplo das bibliotecas francesas, onde se pensava “que, tal como sucede com a instrução pública, é dever do Estado pôr à disposição de todos os cidadãos as obras cuja leitura possa ser agradável ou útil” (Nunes, 1996, 68). Tal significaria promover a leitura a partir da garantia de acesso a materiais de leitura, pois “só assim seria possível ‘promover a igualdade de todos face ao livro’ – isto é, dar a cada cidadão qualquer que seja o local em que habite, a possibilidade de poder beneficiar de um serviço público de leitura, de uma biblioteca, de uma rede de bibliotecas” (idem, 31).

O *Relatório sobre as Bibliotecas Públicas em Portugal*, já apontava a necessidade de “desenvolver metodologias, nos planos técnico e normativo que possibilitem a cooperação e desenvolvimento coerente da rede de bibliotecas públicas e planear e executar medidas de intervenção global ou específica em seu benefício” (Moura et al., 1996, 18). O desígnio de tornar as bibliotecas edificadas uma rede, “pedras vivas” (Sérgio, 1980), não se materializou, o que limitou o seu desenvolvimento ao não recorrerem a partilha, não rentabilizarem recursos, nem troca de boas práticas e aplicação de protocolos comuns de gestão e avaliação. A extensiva ausência destes procedimentos minorou a capacidade de elas gerarem massa crítica e inovação.

Às dificuldades e ao isolacionismo destas bibliotecas – também decorrentes de não operarem em rede – acrescerá a situação de o programa da RBNP não ter sido antecedido, acompanhado ou complementado por uma lei das bibliotecas. A celebração dos contratos-programa entre Governo e autarquias ocorreu sem este instrumento legal, apesar de a sua necessidade já antes ter sido referida no Manifesto: “Torna-se portanto urgente a elaboração de uma legislação específica das bibliotecas públicas que, sendo óbvio que por si própria não irá resolver todos os problemas, constituirá sem

---

<sup>166</sup> Documentos audiovisuais multimédia e electrónicos foram sendo incorporados para consulta local. O seu empréstimo domiciliário só começou a ocorrer em 1991, e sem qualquer orientação oficial nesse sentido, nas bibliotecas municipais de Abrantes e do Seixal. Esta tomou idêntica iniciativa em relação à disponibilização pública de computadores, de outros equipamentos e acesso à Internet. O voluntarismo destas BPM em facultar o empréstimo domiciliário destes documentos, e acesso público a equipamentos e recursos TIC, acabou por se generalizar, o que ampliou a oferta e uso de recursos digitais, audiovisuais e multimédia. E gerou uma positiva situação mais rara no panorama das BP europeias: a do empréstimo gratuito destes suportes. O princípio da gratuidade nas BP é hoje uma situação em risco de ser revertida; ela já é limitada na disponibilização de ebooks e outros recursos digitais (vd. Silva, 2015, 2018).

dúvida um instrumento básico do sistema a criar” (1983, 13). E sinalizada, em 1985, por Nunes, Portilheiro e Cabral. Estes recomendavam: “que a BAD estabeleça contactos com as entidades competentes (Governo ou Parlamento) com vista à elaboração de um projecto de lei sobre bibliotecas públicas” (1985, II, 97). Lei que ainda não existe<sup>167</sup>, e que terá contribuído para as dificuldades de bibliotecas públicas municipais desenvolverem políticas articuladas, cooperarem entre si, e para situações de incumprimento dos contratos-programa (Oleiro & Heitor, 2010) e de desiguais oportunidades de desenvolvimento, o que era suposto uma rede minorar.

Por altura do lançamento da RNBP várias bibliotecas públicas internacionais começavam a oferecer recursos para: aproximar as pessoas de novos suportes; facultar equipamentos multimédia, TIC e actividades para apoiar o seu uso; promoção activa da leitura; estimular o desenvolvimento dos leitores e a aprendizagem ao longo da vida. Os novos desafios sociais exigiam aprofundamento e diversificação do papel das bibliotecas a par daquele que, até aí, tinham desempenhado: assegurar à população alfabetizada acesso a recursos textuais impressos. Novas mutações deveriam ter-se reflectido nas bibliotecas portuguesas com ampliação de recursos, revisão de procedimentos, ofertas de materiais e de práticas de promoção da leitura que integrassem formatos e tecnologias digitais e enquadrassem novos modelos culturais e necessidades sociais (vd. Figueiredo, 2004). As bibliotecas começaram a disponibilizar novos suportes, e alguma literatura temática generalista, mas o seu foco continuou a centrar-se na leitura literária e de evasão. E nas necessidades dos estudantes, o que evidenciava a distância existente entre o objectivo de as bibliotecas públicas acolherem e responderem à universalidade de interesses dos públicos dos seus concelhos e os limites com que elas o faziam. As suas aquisições, em regra, não consideravam necessidades de outros potenciais públicos, nem envolviam a participação dos seus leitores (vd. Leal, 2007; Mangas, 2010).

Perante um novo quadro tecnológico não só a informatização de operações técnicas básicas foi lenta, como chegou a ser questionado o interesse de as bibliotecas providenciarem a disponibilização pública de computadores e acesso à Internet. Só numa posterior revisão dos contratos-programa foi considerado um espaço para a informática e comparticipação para o seu equipamento. O que evidenciava uma perspectiva recuada perante as novas potencialidades tecnológicas e o interesse de promover leitura digital. E, também, alguma desatenção ao contexto da sociedade da informação e à necessidade de nela se efectuar aprendizagem ao longo da vida, apesar de neste novo quadro as bibliotecas poderem ganhar protagonismo e relevância para, na lógica de serviço público, ampliar

---

<sup>167</sup> Em 2010, registou-se um episódico interesse parlamentar pela produção de uma lei das bibliotecas. O partido Bloco de Esquerda convocou à Assembleia da República bibliotecários de todo o país para recolher contributos, sendo que, desde aí, afigura-se ter cessado a intenção desta e de outras forças políticas por esta produção legislativa.



oportunidades de equidade no acesso social à informação, ao conhecimento e apoiarem as emergentes necessidades de qualificação das pessoas e das suas comunidades.

Não obstante as transformações tecnológicas terem alterado as práticas e usos da leitura, o contrato-programa não foi expressivamente reformulado, excepto: em pontuais aspectos de apoio a algum equipamento de TIC; no acréscimo das áreas a edificar em novas bibliotecas; na limitada inclusão de alguns espaços para albergar novos serviços, o que algumas bibliotecas, entretanto, já tinham ido criando. Não foi produzida documentação geral orientadora ou normativa complementar ao contrato-programa sobre questões processuais de funcionamento das bibliotecas, nem documentação sobre promoção da leitura e de literacias.

Entre os idos de 80 e final do séc. XX necessidades associadas ao novo quadro social, laboral e educativo afiguravam-se ser oportunidades para as bibliotecas perspectivarem o campo da acção social e cultural do seu papel na promoção da leitura e apoio a processos de auto-aprendizagem e de educação ao longo da vida. Estes novos campos eram referidos em textos, encontros, congressos e procurava-se inculcar a importância de os bibliotecários empreenderem transformações nas suas bibliotecas e que elas promovessem competências de literacia da informação, conceito que ganhou centralidade no discurso profissional (vd. Cap. I, 1.1.2). As bibliotecas municipais terão respondido de forma desigual a estes desafios, mas não se sabe: se eram, ou são, muitas ou poucas as que oferecem e medeiam competentemente aprendizagem/exploração de literacia da informação (vd. Lai, 2011); como desenvolvem essa formação; que recursos humanos, materiais e tecnológicos têm para organizar actividades e transmitir competências; como asseguram continuadas oportunidades formativas; como podem fazer investimento permanente em recursos e ofertas para este fim.

Sobre o atraso e problemas que já em 1985 a promoção da leitura evidenciava, Portilheiro, Cabral e Nunes referiam: “Outra consequência desta situação é o facto de as actividades de animação da biblioteca ou não existirem ou, quando existentes, aparecerem quase sempre de forma desgarrada, não consequente” (1985, II, 89). Os documentos fundadores<sup>168</sup> enunciam actividades – horas do conto, exposições bibliográficas, encontros com autores, feiras do livro – mas neles está ausente informação, orientação e referências sobre bases teóricas e programáticas para realizar práticas de promoção da leitura. Esta matéria poderia não constar nestes documentos e pesquisou-se a sua eventual existência. Não se encontrou informação, concluindo-se que, no contexto do programa da RNBP, não foram produzidos pela tutela, administrações locais ou pelas bibliotecas municipais documentos orientadores que definam o que são práticas de promoção da leitura, ou que forneçam

---

<sup>168</sup> Além dos já referidos, Programa de apoio à rede de bibliotecas municipais (1988); Rede de Biblioteca de Leitura Pública (1992), Programa de apoio às Bibliotecas Municipais (1997; 2000; 2001), todos editados pelo IPLL.

orientações para a sua concepção, operacionalização e exploração, o que não é confundível com a imposição ou a banalização de um modelo.

É certo que o IPL promoveu o seminário “Animação de Bibliotecas” (1983), orientado por Jean Tabet<sup>169</sup>. Perante a realidade portuguesa foi uma pedrada no charco para sensibilizar as bibliotecas a promoverem a leitura, mas careceria de ter sido aprofundado com abordagens teóricas e práticas<sup>170</sup>. Na sua impressiva exposição teórica, e exemplos empíricos, Tabet focalizou-se no ideário de animação sociocultural (vd.1.3), mas não foi distinta a diferenciação entre promoção da leitura, do livro e da própria biblioteca, ambivalências que eram comumente aceites. Bem como, ainda que com maior reserva, se estas acções também promoveriam as administrações municipais:

“Se a biblioteca funciona mal, se não tem condições de utilização, se pouco tem para oferecer ao público, as “actividades de animação” – em princípio destinadas a divulgar a biblioteca e a complementar a sua acção – podem surgir, sobretudo nos meios pequenos com[o] mera propaganda de determinada administração, servindo a biblioteca como simples pretexto” (Portilheiro, Cabral & Nunes, 1985, II, 89).

Actividades em torno da leitura literária ou noutros domínios, e enquadradas em modelos de serviços educativos eram pontuais, predominando o que se designava por “animação” com base na leitura auditiva de um texto literário ou de livros para crianças. Já no séc. XXI, no âmbito do programa da DGLB, Itinerâncias Culturais, realizaram-se na RNBP actividades formativas apresentadas por formadores. Elas não terão transformado significativamente o perfil da promoção da leitura de muitas bibliotecas, porventura por: não serem complementadas com “coaching programs”<sup>171</sup>; falta de condições e recursos locais; arreigamento a inércias instaladas. E pelo descritivo que sustentava algumas destas acções e reduzidas estratégias para o envolvimento prático dos participantes.

Algumas bibliotecas, todavia, foram-se tornando espaços de discussão e sociabilidade na comunidade e ofereciam aos seus públicos fundos literários, técnicos, científicos e, multiculturais diversificados; actividades de leitura e animação de leitura; acções interculturais; actividades formativas. Nalguns casos criaram “serviços educativos”, “espaços interculturais” e zonas para trabalho em grupo. E também produziram projectos de intervenção social para acesso à informação e estímulo à leitura, cultura, educação e conhecimento com o objectivo de servir as pessoas, afirmar as bibliotecas na comunidade e contribuir para o seu desenvolvimento. Estas acções compaginavam-se

---

<sup>169</sup> Sobre Tabet, veja-se <http://www.courtechel-transit.org/article-jean-tabet-une-lueur-d-espoir-un-film-de-rina-sherman-85956592.html>

<sup>170</sup> Deste seminário, como recorda Nunes, “resultou um manifesto [...] destinado a sensibilizar a opinião pública e [...] alertar os responsáveis, governo e autarquias locais, para a inexistência de uma verdadeira prática de leitura pública entre nós” (1996, 58).

<sup>171</sup> Limitação que, também, enfermou duas acções formativas promovidas pela BAD, ainda que os participantes, depois, enviassem ao monitor os projectos concebidos com base na informação teórica ministrada, o que conferiu alguma dimensão prática a estas formações.

com um tempo em que se afirmava o compromisso social com a promoção da leitura e oferta de processos mediadores para a sua promoção – ainda que, frequentemente, desacompanhados de enquadramento técnico, efectivo conhecimento teórico e prático. E no contexto de numa realidade formativa que, igualmente, evidenciava limitações no âmbito da promoção da leitura.

Os cursos eram marcados por uma formação tradicional emoldurada no paradigma custodial, historicista e patrimonialista de salvaguarda de documentos, “no desenvolvimento de técnicas e métodos para armazenamento, organização, sem um estudo crítico e científico em torno dessa informação” (Silva & Ribeiro, 2002, 130). Segundo Malheiro da Silva e Fernanda Ribeiro, a formação dos bibliotecários e arquivistas começou por ser obtida pela prática quotidiana, o que também terá ocorrido com a promoção da leitura. A maioria das experiências e actividades das suas práticas eram, com maior ou menor inspiração no anterior modelo francês, desenvolvidas a partir de procedimentos impressivos, empíricos, e algo alheios a novas necessidades e realidades sociais. Nem sempre era claro o que distinguia as práticas de promoção da leitura de acções de promoção do livro ou das próprias bibliotecas, de actividades lúdicas e de animação, de actividades para ampliar hábitos de leitura de práticas para ampliação de competências leitoras e literárias. Nem eram claros os critérios de avaliação de práticas e das bibliotecas, ainda que um novo relatório, genericamente, preconizasse: “Proceder à avaliação da evolução das bibliotecas públicas e do impacto das medidas de política já executadas, através de formas adequadas de diagnóstico” (Moura, et. al., 1996, 18).

Hoje as bibliotecas têm de competir mais pelo tempo livre das pessoas para a prática da leitura e promoção de literacias. Na nota ao estudo *A Leitura em Portugal* (Santos, 2007), Isabel Alçada refere dificuldades em conquistar as pessoas para os “incomparáveis benefícios da prática da leitura” dada a concorrência de múltiplas ofertas de ocupação do tempo. Apesar destes factores negativos, ela julga que “a experiência demonstra ser possível transformar alguns deles, como por exemplo as novas tecnologias, em potenciais aliados”. No quadro de novos paradigmas socioculturais e tecnológicos, as dificuldades da RNBP podem radicar-se em dois níveis. A nível exógeno, por: limitações materiais para disponibilizar novas ofertas; competir pelo tempo/interesse das pessoas; falta de meios para actualizar e renovar ofertas e equipamentos – dificuldade que é comum a “organizações não lucrativas” (Jeffri, 1983; Connors, 1988) –; limitações financeiras para acompanhar a velocidade de inovação/obsolescência; enfrentarem constrangimentos legais por os novos suportes digitais estarem enquadrados pelo DRM – o que limita a capacidade das bibliotecas da RNLP disponibilizarem acesso público a estas e outras ofertas inovadoras (vd. Silva, 2015).

Outras limitações decorrerão de factores endógenos: fragilidade da RNBP; algumas bibliotecas empreenderem “fugas para a frente” e outras caírem nalguma atonia e arreigarem-se a procedimentos

desajustados; não reflectirem/considerarem as realidades geradas num novo contexto societal a que importaria responder; não conferirem à sua acção um papel social alternativo no espaço público a novas práticas e usos de leitura quando, hoje, assegurar-lhe acesso social não se limita à oferta de acervos materiais locais mas, também, acesso a fluxos informativos e documentos desmaterializados e deslocalizados do espaço físico das bibliotecas. Eles implicam novas competências de pesquisa e de leitura para as pessoas movimentarem-se perante diferentes formatos, práticas e usos da leitura. Um quadro que requer que as bibliotecas públicas tenham capacidade de fornecer acesso a: conteúdos livres ou protegidos; equipamentos para os ler, trabalhar; informação e formação para os leitores o poderem fazer de forma informada e crítica, com novas competências, conhecimentos e valores para pesquisar, aceder, avaliar, organizar, produzir e difundir materiais, informação e conhecimento.

Conteúdos digitais onerados limitam o seu acesso ao público. A RBLP carece de meios para assegurar a preservação da democratização de acesso a materiais de leitura<sup>172</sup>, a forma primordial que revestiu a ideia de a promover na sociedade através das bibliotecas. No novo quadro tecnológico e cultural (vd. Cap. III) elas necessitam de responder a novas necessidades, de se reposicionar para contribuir para capacitar as pessoas numa “cultura da informação”. As bibliotecas estão perante um tempo de: desmaterialização de processos de uso, novos recursos e utilizações da leitura; diferente contexto de desafios, de apostas pedagógicas; de fascínio pelo lúdico. E face à necessidade de redefinição de políticas educativas, informativas e culturais, e de intervenção consistente para explorarem novas potencialidades em benefício dos seus leitores, o que sucede em países que desenvolvem projectos de leitura e avaliam os seus efeitos (Santos, 2007, 3).

Para encerrar a abordagem em que se procurou traçar o percurso histórico da leitura e da sua promoção, o das bibliotecas públicas e o da RNBP, pode concluir-se que as bibliotecas assumiram vários papéis: i- biblioteca-memória, centrado na conservação do património escrito, e por vezes outro; ii- biblioteca-estudo, para sustentar o percurso social e académico das pessoas; iii- biblioteca comunitária, para promover a qualificação individual e colectiva. Estes múltiplos papéis, mais recentemente, apresentam alguma descontinuidade e cumulativa continuidade. No caso das bibliotecas públicas, ocorreu uma transição da ideia de “biblioteca de conservação” para “biblioteca de difusão”, mas elas mantêm activa a vertente de “biblioteca-estudo” e, algumas, assumiram o papel de a biblioteca estar, também, vinculada ao desenvolvimento da sua comunidade.

---

<sup>172</sup> Hoje pode associar-se ao conceito de “preservação” o de “sustentabilidade”, dado esta ser entendida como preservação de condições iguais ou superiores de vida e produção para satisfazer necessidades económicas, sociais e culturais no presente e no futuro.

### 4.3 A visão de bibliotecas da rede da Fundação Calouste Gulbenkian

Pelo notável e reconhecido papel da Rede de Bibliotecas Itinerantes e Fixas (RBIF) da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), uma singular iniciativa não oficial que por décadas (1958-2002<sup>173</sup>) facultou acesso social a materiais de leitura (vd. Grelha 4), e procurou fomentar hábitos e gosto por ela, deve-se, apesar de ter sido extinta, apresentar a visão que lhe era subjacente para operacionalizar a promoção da leitura em todo o território nacional, pois a sua acção “foi fundamental para a consagração da leitura pública até à assunção pelo Estado de uma rede de bibliotecas municipais” (Melo, 2005, 65), que surgiria em 1987. Nunes, Portilheiro e Cabral sinalizaram que antes desta rede não havia em Portugal “nenhuma legislação que contemple especificamente a coordenação e o fomento da leitura pública” (1986, 12), e que nos documentos dos organismos que deviam assumir responsabilidade neste domínio e aos quais eram dirigidos os pedidos de apoio – o Instituto Português do Livro (IPL) e o Instituto Português do Património Cultural (IPPC) – “a leitura pública apenas é referida de forma difusa e indirecta nas respectivas leis orgânicas. Saliente-se a propósito, que nunca a leitura pública foi contemplada em programas de governo ou de partidos candidatos a qualquer eleição à escala nacional” (idem).

Bibliotecas	1958	1963	1968	1973	1978	1983	1987
Itinerantes . . . . .	15	50	61	62	62	58	59
Fixas . . . . .	0	58	156	169	167	169	179
Total de bibliotecas . . . . .	15	108	217	231	229	[227]	238
Itinerantes/total (em percentagem) .	100	46	28	27	27	26	25

Grelha 4 – Número de bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian por quinquênios. Fonte: Melo (2005, 73).

Branquinho da Fonseca foi o mentor e primeiro director do Serviço de Bibliotecas Itinerantes da FCG. Na sua visão programática para a rede de bibliotecas móveis ele descartava que o objectivo delas fosse o de providenciar a mera disponibilização de livros para uma “leitura pela leitura”. A finalidade que gizou para estas bibliotecas era a de elas terem por função atingir objectivos educativos, culturais, informativos e recreativos através da promoção da leitura – objectivos que estavam plasmados no *Manifesto da Unesco para as Bibliotecas Públicas* (UNESCO, 1949). Em “Breve justificação das bibliotecas itinerantes algumas informações acerca do seu funcionamento”,

<sup>173</sup> O programa da rede de Bibliotecas Itinerantes da FCG foi lançado em 1958. Sobre o ano do encerramento da rede de bibliotecas fixas e itinerantes as fontes são mais difusas. Melo (2005, 65) indica que ele ocorreu em 1987, com o programa da Rede de Bibliotecas Municipais (vd. 4.2.1), mas Regedor, na parte do seu estudo que dedica às bibliotecas da FCG (2014, 93-124), apresenta dados até 1994 e no verbete da Wikipédia surge a informação que o projecto foi definitivamente encerrado em 2002 (vd. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bibliotecas\\_itinerantes\\_da\\_Fundação\\_Calouste\\_Gulbenkian](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bibliotecas_itinerantes_da_Fundação_Calouste_Gulbenkian)). Estas disparidades podem dever-se ao lento processo de desvinculação das bibliotecas itinerantes e fixas da FCG, que se concretizou na cedência dos acervos às autarquias. Ao contrário do que é referido na literatura terá havido casos em que os acervos foram encaminhados para as novas bibliotecas municipais de outras Câmaras que não aquela a que estavam vinculados, o que foi o caso do fundo documental da Biblioteca Fixa nº 63 da FCG.

um relatório não datado<sup>174</sup> (cf. Melo, 2005), ele fundamentava o papel da “superior missão” das bibliotecas na sua “função civilizacional”, que sustenta na difusão da sua presença “em todos os países civilizados”. E na defesa do papel e recursos das bibliotecas da FCG para criar gosto e interesse pela leitura junto das populações, estas encontrarem nelas a possibilidade de usufruir uma ocupação recreativa interessante, e para que a leitura pudesse revelar-se-lhes como oportunidade de formação e reflexão. Destacava a “leitura formativa e reflexiva” no sentido de esta contribuir para o desenvolvimento de uma “verdadeira cultura e de uma segura educação”, estimular o gosto “por uma convivência espiritual que retempere a inteligência e desperte a compreensão” (idem, 66).

Dado o atraso cultural do país e o isolamento das populações Branquinho da Fonseca defende, no referido relatório, o interesse de bibliotecas itinerantes – a primeira configuração da rede de bibliotecas da FCG (vd. Grelha 4 supra e Qd. 4a infra) – por a regularidade da data e horário das visitas aos locais que serviam permitirem a “procura do leitor pelas bibliotecas”, o que contribuiria para ultrapassar as três razões que ele considera serem limitações para se usar as bibliotecas públicas que existiam (vd. Regedor, 2014): a ignorância das pessoas sobre o “proveito que delas podem tirar, pela sua impossibilidade laboral e pela sua impossibilidade geográfica” (cf. Melo, 2005). As que ele perspectivava não se revestiam da atitude passiva e custodial que caracterizava as bibliotecas portuguesas: “o modelo de Bibliotecas Móveis Gulbenkian desenvolve-se tendo por base princípios organizativos diferentes e inéditos [...], se comparados com o modelo em vigor, mormente o empréstimo domiciliário e o livre acesso às estantes” (Regedor, 2014, 95). Preconizava que os fundos documentais, cerca de 3.000 livros por carrinha, fossem generalistas, de “cultura geral”, diversificados, renovados e ajustados a distintos grupos etários – infância, adolescência e maioridade – para satisfazerem os leitores, que estivessem disponíveis em livre acesso e para empréstimo domiciliário, o que ao tempo era raro nas bibliotecas portuguesas, e que houvesse possibilidade de os leitores solicitarem livros que não constassem no acervo base das bibliotecas da rede da FCG.

Estes princípios nortearam a rede de bibliotecas itinerantes da FCG e teriam continuidade na das suas bibliotecas fixas criada em 1961. A rápida adesão das pessoas levou os coordenadores do Programa da Rede de Bibliotecas da FCG a constatar “que não bastava a existência de tais unidades móveis e que seria igualmente necessário o estabelecimento de unidades fixas” (Relatório do Presidente da FCG (1961), cf. Regedor, 2014, 96), fenómeno e consequente decisão que o Quadro 4a (vd. infra)<sup>175</sup> espelhará, bem como o número de bibliotecas fixas da rede depressa ter superado o das itinerantes.

---

<sup>174</sup> Documento possivelmente produzido entre 1956-1957, pois o ano do lançamento do programa da rede de Bibliotecas Itinerantes da FCG ocorreu em 1958 e logo em 1959 surgiram no terreno as suas primeiras bibliotecas móveis (vd. Melo, 2005; Regedor, 2014).

<sup>175</sup> Procurou-se informação online sobre o número de leitores, sua caracterização e empréstimos. Nos documentos consultados os únicos dois quadros que disponibilizam este tipo de informação são os Quadros. 4a e 4b que aqui se apresentam.

ANO	ITINERANTES	ITINERANTES		Nº LEITORES	Nº EMPRÉSTIMOS
		AUTARQUIAS	FIXAS		
1958 <sup>48</sup>	-	-	-	-	-
1959	15	-	-	81378	1301928
1960	30	-	-	-	-
1961	47	-	34	229281	1935186
1972	62	-	166	-	-
1980	62	-	166	-	-
1980	62	-	166	-	-
1994	14	28	179	-	-

Fontes: Relatório do Presidente (1961), Boletim informativo nº5 FCG / Serviço de Bibliotecas, pp. 159-165, Melo, 2004: 288 e 291 e FCG, 1994: 49-52.

Quadro 4a - Número de bibliotecas da FCG entre 1959-1994 e de leitores e empréstimos em 1959 e 1961. Fonte: Regedor (2014, 98).

Esta rede de bibliotecas dispunha de um serviço centralizado de aquisições e de tratamento técnico documental. O critério de selecção era definido por uma comissão de leitura guiada pelos princípios de Branquinho da Fonseca, e o serviço de aquisições procurava fazer compras criteriosas e diversificadas para públicos amplos. Apesar de esta selecção poder veicular preferências e ideologias, não deixava de assegurar-se a liberdade de escolha dos leitores. Estes, se o quisessem fazer, podiam solicitar livros inexistentes nas bibliotecas e que lhes eram enviados acompanhados das respectivas fichas para manter os catálogos actualizados. Os “encarregados” das bibliotecas também podiam requisitar obras que considerassem importantes para os seus leitores. A oferta de leitura para além da centralmente decidida garantia liberdade de acesso a livros existentes no mercado e assegurava o papel activo dos leitores na decisão dos seus interesses de leitura desde que esta não estivesse condicionada pela censura.

No Quadro 4a constata-se que logo em 1961 existiam 229.281 leitores na RBIF, uma média de 2.830 por biblioteca e de 8,4 livros emprestados por leitor: Em 1963, como pode observar-se no Quadro 4b (vd. infra), o público leitor da RBIF da FCG era predominantemente formado por crianças do ensino básico, mas os leitores adultos, apesar de minoritários, apresentavam alguma diversidade socio cultural e, ao contrário do que nesta investigação se verificou nos participantes das práticas de promoção da leitura das bibliotecas da AML (vd. 6-6.3), a maioria dos leitores adultos da RBIF pertencia aos grupos sociais médio e baixo (vd. Qd. 4b infra) . Encontrou-se ainda dados referentes ao ano de 1965 que indicam ter sido 4.427.424 o número de livros emprestados e 1.280.472 os leitores atendidos dos 275.305 que estavam inscritos (Palma, [1966?], 88).

<b>PROFISSÕES DOS UTILIZADORES DAS BIBLIOTECAS</b>	<b>(PERCENTAGENS)</b>
Pessoas que exercem profissões científicas, técnicas, artísticas e afins .....	1,27%
Quadros superiores da administração pública e privada .....	0
Empregados de escritório .....	1,40%
Vendedores e compradores .....	0,43%
Agricultores, criadores de animais, trabalhadores florestais, agricultores, pescadores, caçadores e profissionais afins .....	4,00%
Sondadores e perfuradores de poços, mineiros, trabalhadores de pedreiras e salinas e preparadores de minérios .....	0,05%
Trabalhadores dos transportes e comunicações .....	0,38%
Operários qualificados, especializados e indiferenciados das indústrias transformadoras .....	3,90%
Profissionais dos serviços de protecção e segurança, serviços pessoais e domésticos, dos desportos e similares .....	0,56%
	<b>11,99%</b>
Estudantes do ensino básico .....	46,68%
Estudantes do ensino secundário .....	32,50%
Estudantes do ensino universitário .....	0,24%
	<b>79,42%</b>
Domésticas .....	7,89%
Pessoas sem profissão definida .....	0,70%
	<b>8,59%</b>

Secção de Estatística e Planeamento Lisboa, 22 de Novembro de 1983

Quadro 4b- Profissões dos utilizadores das bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian em 1963. Fonte: Pina (2009, frame 15)

Estes resultados – atendendo aos níveis de analfabetismo da época, em que só cerca de metade da população estava escolarizada (vd. Candeias, 2004), e muitos não tinham acesso a materiais de leitura e hábitos de ler – são um indicador de sucesso da RBIF na promoção da leitura pública e da sustentabilidade alcançada por este projecto pois, como Regedor afirma, “o impacto positivo da rede de Bibliotecas Itinerantes e Fixas perdura até aos dias de hoje na memória de várias gerações, para quem este serviço da Fundação Calouste Gulbenkian constituiu a fonte exclusiva de acesso à diversidade bibliográfica” (2014, 115). Esta rede, para além das memórias que deixou, também terá “fabricado” muitos leitores que terão ficado duradouramente conquistados para tradicionais e novas práticas e usos da leitura.

Os largos milhares de livros de cada biblioteca da FCG não se apresentavam aos leitores como uma “multidão” de leituras que eles não soubessem como abordar. As bibliotecas dispunham de catálogos manuais de títulos, autores e assuntos regularmente actualizados. Esta ponte de acesso aos documentos dos acervos era um recurso que, ainda recentemente, não existia em todas as bibliotecas da RNBP, quer na sua antiga forma de catálogos manuais alimentados por fichas, quer na forma de OPAC (catálogo online de acesso público). Os leitores da RBIF também beneficiavam de uma inovadora arrumação cromática por assuntos em estantes identificadas por tituleiras. O procedimento de existir um trabalho centralizado de retaguarda para selecção e tratamento técnico documental – não aplicado na RNBP e na RBE – permitia aos leitores efectuarem a apreciação e identificação do expectável grau de dificuldade inerente à leitura de cada livro. E também apoiava e rentabilizava os recursos humanos locais, e assegurava aos leitores alguma autonomia para se movimentarem nestas bibliotecas em livre acesso – o que nessa época não era uma prática nas bibliotecas portuguesas – e dava-lhes oportunidade de poderem mais facilmente fazer e refazer escolhas sobre os livros que se lhes ofereciam em livre acesso e disponibilizados para empréstimo domiciliário e local



Livros de ficção, técnicos e científicos para crianças, jovens e adultos, surgiam dispostos em áreas separadas e arrumados por assuntos destacados nas estantes e agrupados por escalões etários. O seu conteúdo temático era identificado por uma fita colorida colocada no fundo da lombada do livro e correspondia a um código cromático de assuntos cujo quadro estava afixado. Nas lombadas, pouco acima do código cromático, a meio ou no topo, havia outra fita da mesma cor. Conforme a sua posição informava os leitores se estavam perante uma leitura de baixo, médio ou elevado nível de complexidade. O precioso módico de orientação sinalética sobre a complexidade de abordagem do conteúdo dos livros, ainda que pudesse ser subjectiva, fornecia aos leitores informação genérica sobre se eles estariam conformes com as suas apetências e competências leitoras e também contribuiria para suprir dificuldades informativas e formativas dos “encarregados” destas bibliotecas.

A exploração local do material de leitura era ainda enquadrada por informação fornecida no *Boletim informativo* do Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas da FCG, que em 1993 passou a denominar-se *Boletim Cultural*, e o serviço Serviço de Bibliotecas e Apoio à Leitura, o que denotará algum alargamento de foco do objectivo primordial de assegurar oferta de materiais de leitura. A designação abrangia “leitura” e, porventura, a promoção de práticas e usos da leitura e de competências leitoras. Encontram-se sinais anteriores desta mutação. Em Novembro de 1974, fruto da nova realidade política e das possibilidade de incorporar outras perspectivas sociais e culturais sobre o papel da leitura e a formação das pessoas, o Colégio Directivo da FCG delibera fazer algum “aggiornamento” na rede de bibliotecas visando o “desenvolvimento do intelecto, a educação de sensibilidade”, o “aperfeiçoamento moral” e “desenvolvimento do espírito crítico” para “formar cidadãos esclarecidos, conscientes dos seus direitos e deveres, que se empenhem na acção responsável e dinamizem a vida social” (cf. Melo, 2005, 80). Para alcançar estes propósitos diligenciava-se fomentar nas bibliotecas da FCG – envolvendo escolas, instituições, organizações e agentes locais – a criação de círculos de leitores, de grupos de amigos da biblioteca e proceder à oferta de um conjunto de actividades culturais complementares à leitura: sessões de esclarecimento; mesas-redondas; colóquios; sessões de leitura e interpretação; conversas sobre livros e acontecimentos; encontros com escritores e outros criadores; exposições; sessões de música, de teatro e de cinema; visitas guiadas; concursos e jogos juvenis. Estas iniciativas também procurariam contribuir para contrariar o atraso das bibliotecas públicas portuguesas em enquadrarem perspectivas de dinamização sociocultural e a oferecerem-se nas suas comunidades como centros culturais polivalentes (vd. II, 1.3).

Perspectivas de actividades culturais complementares à leitura já se encontravam numa obra de um dos inspectores regionais do Serviço de Bibliotecas da FCG, o filósofo<sup>176</sup>, dramaturgo e encenador

---

<sup>176</sup> Membro do movimento de pensamento “filosofia portuguesa”.

Orlando Vitorino. Sob o pseudónimo Ernesto Palma escreveu um livro sobre promoção da leitura, *A orientação da leitura* ([1966?]), assunto que não era objecto de particular abordagem por autores nacionais, nem alvo de iniciativas editoriais para traduzir e publicar obras estrangeiras, uma lacuna temática que permaneceu algo votada ao desinteresse de autores e editores. Era invulgar um livro teórico sobre leitura, e livros práticos sobre a sua promoção ou que fizessem a comparação entre o volume do mercado editorial de vários países, vertentes abordadas no livro de Vitorino, o que justifica que se abra aqui um parêntese sobre esta obra (vd. o índice in V. II, Anx. Img. 8).

O livro *A orientação da leitura* – enviado a todas as bibliotecas da FCG e distribuído por canais comerciais – inicia-se com uma apresentação sobre o interesse da leitura e sua orientação, fundamentando-os na “função civilizacional” formativa e reflexiva da leitura, pressupostos já enunciados por Branquinho da Fonseca. Desenvolve-se em torno de vários tópicos, começando por apontar factores sociais, culturais e subjectivos que moviam as pessoas à leitura. Caracteriza depois os géneros literários e da literatura científica. Prossegue com uma apreciação sobre os possíveis motivos da passividade do leitor, os quais ganham actualidade perante o fenómeno que alguns autores designam por cultura do entretenimento, o que poderá relacionar-se com o que Aristóteles classificava como “elemento vegetativo”: “Com efeito, o elemento vegetativo não tem nenhuma participação num princípio racional, mas o apetitivo e, em geral, o elemento desiderativo participa dele em certo sentido, na medida em que o escuta e lhe obedece” (1991, Livro I, 13), postulado que também remete para a reflexão de Kant (1797) sobre a liberdade dos indivíduos. Palma aborda ainda os espaços sociais de aprendizagem e de incentivo à leitura e detém-se numa reflexão teórica e social sobre o conceito e o fenómeno da leitura (vd. p. 49 op. cit.), após o que traça uma panorâmica e caracterização dos agentes produtores, distribuidores e promotores da leitura. Sustentado em dados de instituições oficiais e internacionais apresenta um quadro comparativo entre a situação editorial portuguesa e a de alguns países estrangeiros.

A obra dedica um capítulo, “A iniciativa do leitor”, ao papel deste na escolha e apropriação da leitura, e fornece às bibliotecas indicações para promoverem a autonomia do leitor e assegurarem-lhe um espaço livre e descontraído. Recomenda que é necessário a biblioteca “funcionar de modo que em nada se assemelhe ou lembre um fastidioso trabalho de catalogação, fichas, inquéritos, etc. A burocracia tem de ser abolida e o leitor requisita o livro com o mínimo de formalidades” (idem) e deixa indicações para estimular Núcleos de Leitores, como forma de promoção activa da leitura. Para os orientadores de leitura diz ser “imprescindível, não só o conhecimento dos livros, como dos leitores. A orientação deve, porém, fazer-se sem preconceitos de qualquer natureza e de tal modo que, nem de longe, sugira o que quer que seja de paternalismo” (Palma, 1966, 103). À guisa de anexo

dá informações práticas para promoção da leitura. Centrando-se nos Núcleos de Leitores e exemplos de preparação de sessões de leitura, facultando uma ficha de orientação de leitura<sup>177</sup> sobre o romance de Hemingway, *O velho e o mar*, uma das fichas produzidas pela organização People & Culture<sup>178</sup>. Para explorar leituras performativas de poesia e teatro, faculta sugestões com base numa reflexão orientadora sobre a abordagem e leitura de uma peça de teatro, fundamentado no seu vasto conhecimento teórico, criativo e prático sobre o tema. O livro encerra-se com a explanação das seis grandes dificuldades que o autor detecta serem subjacentes e impeditivas para a promoção da leitura, limitações que a rede de bibliotecas da FCG se propunha “vencer”:

- 1– Os poderes públicos e as instituições culturais considerarem as bibliotecas como “uma actividade secundária”;
- 2– A maioria das bibliotecas, particularmente as municipais, não terem condições adequadas, estarem instaladas em locais de difícil acesso, os seus horários coincidirem com o horário de trabalho das pessoas, o seu ambiente ser “solene, frio, sem vida”;
- 3– A nula, ou insuficiente, divulgação da leitura e das bibliotecas;
- 4– A incapacidade das bibliotecas cumprirem as suas finalidades por falta de meios financeiros e quadros de pessoal habilitado, limitações que, também, eram comuns ao seu organismo de tutela, a Inspeção Superior das Bibliotecas e Arquivos;
- 5– Inexistência de bibliotecários, de orientadores e promotores da leitura, e os bibliotecários “amadores” não possuírem “formação cultural, social e pedagógica”; a própria formação de bibliotecários enfermar de dificuldades por os vencimentos, apesar de “sete anos de formatura universitária” serem “diminutos”, ser difícil a colocação e progressão na carreira por falta de verbas, o que também levava a que os lugares ficassem por preencher;
- 6– Não existir divulgação da leitura que estimule a criação de “Clubes do Livro” e “Núcleos de Leitores”, realidades inexistentes em Portugal” (1966, 91-94).

Estas dificuldades elencadas por Palma serão decalcadas, quase na totalidade, nas que 17 anos depois são referidas no *Manifesto Leitura Pública em Portugal* (1983). Volvidas quase duas décadas a situação das bibliotecas municipais e da promoção da leitura permanecera praticamente estática. E é mais inquietante que, 50 anos depois – com excepção da dificuldade acima apontada em 1, e em parte das indicadas em 5 e 6 – tenha-se constatado nesta investigação (vd. Parte III) que a maioria delas é um

---

<sup>177</sup> Veja-se dois exemplos actuais de guiões de apoio à leitura: *Guiões de leitura*, de Fernanda Costa e Luísa Mendonça [2012], em [https://www.portoeditora.pt/conteudos/recursos/manuais/DIAL6\\_TXTGL.pdf](https://www.portoeditora.pt/conteudos/recursos/manuais/DIAL6_TXTGL.pdf) e, para público adulto e jovem adulto, um dos guiões produzidos pela Biblioteca de Oeiras, no âmbito de “Livros proibidos: ciclo de conversas”, em <https://issuu.com/municipiodeoeiras/docs/guiaoleituraasvinhasdairajohnsteinb>.

<sup>178</sup> Movimento francófono de associações de educação popular, fundado no final da Segunda Guerra Mundial por ex-resistentes, para promover internacionalmente o direito à educação e à cultura para todos e ao longo da vida. Vd. Chosson (dir.) (1995).

fenómeno prevalecente nas bibliotecas municipais da AML, ainda que possam encontrar-se pontuais casos dissonantes. O quadro maioritário das dificuldades nestas bibliotecas públicas – que poderá não diferir muito do das de outros territórios – se cruzado com o indicado em 4.2 apresenta, até agora, um recorte com similitudes às dificuldades enunciadas por Palma. As dificuldades que ele identificou em *A orientação da leitura* conservam actualidade, o que pode levar a considerar, pelo menos com alguma certeza quanto à generalidade das bibliotecas municipais da AML, que possa estar-se perante uma situação que poderá ser designada por “invariante histórica”.

*A orientação da leitura* é um exemplo invulgar de uma edição sobre promoção da leitura nos anos 60 do séc. XX português. Acresce à sua pertinência o facto de posteriores textos fundadores da RBNBP, apesar de a invocarem, serem praticamente omissos em relação à sua definição, processos, metodologias e técnicas a usar nas práticas para a promover. É compreensível que estes documentos, dada a sua natureza e finalidade, não comportassem informação teórica e prática para potenciar a promoção da leitura, mas a necessidade de documentos deste tipo não foi posteriormente suprida pelo organismo que tutela as bibliotecas, apesar de com anterioridade encontrar-se na RBIF da FCG este texto, excepção exemplar, ainda que emoldurado por conceitos da época sobre o valor da leitura e processos a convocar para a promover.

Como já se referiu Vitorino era inspector da RBIF da FCG. O facto de ter escrito *A orientação da leitura* denota que ele não teria das suas funções uma mera perspectiva de controlo burocrático. A sua obra facultou contributos para o que hoje se designa promoção da literacia textual, literacia literária e – na parte em que aborda os géneros literários, científicos e critérios de classificação, arrumação e pesquisa dos livros – indica rudimentos que podem ser considerados do âmbito da literacia da informação. É uma obra que, perante novas realidades e paradigmas, poderá ser percebida como culturalmente datada, desde logo pelo seu título. Mas considerando o constatado na revisão da literatura, não poderá dizer-se que depois dela tenham ocorrido iniciativas autorais ou institucionais semelhantes para fornecer às bibliotecas de forma sistematizada – seja em forma de livro, ou de outra analógica ou digital – enquadramento teórico, metodológico e informação prática orientadora sobre promoção de leitura. Nem para: enquadrar novas realidades socioculturais e tecnológicas; consolidar o contributo de bibliotecas públicas para a ampliação de competências de leitura e literacias; promover o desenvolvimento dos leitores; facultar oportunidades de leituras mais interessantes e gratificantes para os leitores. Esta obra enquadra-se nos eixos programáticos da Rede de Bibliotecas Itinerantes e Fixas da FCG, que concretizou um dos mais importantes, estruturados e inovadores projectos de promoção de leitura e funcionamento de uma rede de bibliotecas públicas que, até hoje e sustentadamente, aconteceram em Portugal.

## 5 Promoção social da leitura, uma emergência difusa

Na literatura surgiram testemunhos sobre o reconhecimento da leitura e o seu encorajamento social, o que colocou interrogações sobre a génese da sua promoção. Nesta secção expõe-se o que se inferiu sobre o percurso histórico da promoção social da leitura e o seu enfoque em significações e finalidades dominantes a ela associadas. Ao longo desse processo destacaram-se sinais até ela apresentar o recorte que a caracteriza desde que passou a ser considerada nas políticas culturais, a ocorrer de forma institucionalizada, a ter um conceito que a definisse.

Nas sociedades da Antiguidade, e nas que se lhe seguiram, não se encontrou registo de desígnios políticos que perspectivassem a promoção da leitura como uma intervenção sistemática, contínua, com transversalidade social e enquadrada por acções para elevar níveis de práticas e usos de leitura – o que corresponde ao seu actual enforme. Identificaram-se testemunhos de reconhecimento social da leitura e existência de bibliotecas públicas. Estas, apesar de permitirem algum acesso a materiais de leitura, faziam-no de forma restrita, não visavam a totalidade do corpo social. A sua acção não era apoiada por políticas para a promover com deliberada intenção de ampliar níveis de alfabetização, hábitos de leitura e competências leitoras no conjunto da sociedade.

Em Roma, uma cultura da escrita, a leitura estava associada a práticas sociais, culturais e administrativas. Após a queda do império (476 d.C.) e o desvanecimento da cultura da escrita as necessidades de leitura eram religiosas. São Bento nas regras do mosteiro de Montecassino (529 d.C.) incluiu-a como prática quotidiana obrigatória (Manguel, 2010, 125), prescrição que promoveria alguma prática de leitura nas comunidades monásticas. Numa sociedade agrária com uma cultura da oralidade, leitura e escrita perderam a anterior relevância. A alfabetização era quase limitada ao clero letrado e não se encontrou registo de expressão social ou intervenção institucional para promover a leitura. Não existiam suficientes leitores e material de leitura, nem necessidade desta, para que tivesse ocorrido um empreendimento abrangente e organizado para a promover numa sociedade analfabeta e com o poder fragmentado por feudos com Direito próprio. Com a expansão das cidades, que geraria dinâmicas sociais e um novo modo de produção, escrita e leitura voltaram a ser necessárias e, nalguns meios sociais, ocorreu progressiva aproximação à leitura e à cultura letrada.

No séc. XV, tempo de transição entre grandes épocas, detectaram-se alguns discursos em prol da escrita e da leitura. Num exemplo encontrado o fundamento invocado era o de elas reafirmarem a posição social de uma, já existente, proeminência social: “Moços de boa lynchagem e criados em tal casa que se possa fazer devem ser enssynados logo de começo a leer e a escrever e falar latym, contynuando boons livros per latym e linguagem de boo encamynhamento per vyda virtuosa” (D. Duarte, cit. Lisboa & Miranda, 2011, 261). Esta perspectiva, na época e nos 300 anos seguintes, não

teve aceitação geral, mesmo por parte de alguns membros dessa “boa lynchagem”. O argumento do rei valorizava a finalidade moral da leitura, mas poucos sabiam ler e não haveria muito para ler. Em meados do séc. XV Rui de Pina relata ter sido Afonso V (1432-1481) o primeiro rei que “ajuntou bons livros e fez livraria em seus paços” (cit. Lisboa & Miranda, 2011). O que o terá movido seria o seu interesse de possuir um acervo e não um qualquer desígnio de promoção pública da leitura

As bibliotecas laicas, reais e senhoriais da Idade Moderna eram espaços de colecção de livros (cf. Campos, 2013) e estes associados a sinais de distinção social. Alguns eram instrumento de trabalho, o que se evidencia nalgumas marginálias (vd. p. 104-105). Nestas identificam-se várias “mãos”, sinal de circulação e leitura desses livros. Estas bibliotecas eram muito personalizadas em torno dos interesses de leitura dos proprietários e poucos livros de uma biblioteca real passavam para a do monarca seguinte e os acervos dispersavam-se<sup>179</sup>. O acesso ao património bibliográfico destas livrarias seria restrito à família real, a servidores e membros letrados da nobreza de corte, ainda que entre esta não se verificasse um interesse generalizado pela leitura, o que relativiza preconceitos de diferenciação social no acesso à escrita e à leitura (vd. Lisboa & Miranda, 2011).

Por essa altura, porventura com finalidades de modulação e encaminhamento moral, houve recomendações para que as mães que soubessem ler ensinassem os filhos (idem), e que a terem sido seguidas, dado o analfabetismo, teriam tido restrito impacto. Efeito mais alargado na promoção da leitura, e com maior transversalidade social, terá tido um empreendimento de meados do séc. XV que proporcionou nova matéria de leitura. Elites laicas começaram a prestar atenção à cultura oral e a promover compilações de provérbios populares, tema que se aproximava dos interesses de leitura, ainda que “de ouvido”, dos estratos populares (Oliveira, 2010, 318). Estas compilações indiciarão a atenção então dada a raízes tradicionais comuns e ao reconhecimento da cultura popular que, na altura, não estava tão dissociada da de elite como mais tarde sucederia, fenómeno que Williams (1961), Foucault (1969), Braudel (1970) e Althusser (1980) localizam no séc. XVIII.

O interesse por compilações de literatura tradicional converge com o início da construção do Estado moderno, coincide com o crepúsculo do feudalismo e a afirmação do capitalismo mercantil. A divulgação, edição e leitura destas compilações podem ter contribuído para promover a leitura e indiciará interesse em estimular factores de coesão cultural, um sustentáculo social e político do Estado Moderno<sup>180</sup>. Este implicava a soberania nacional coincidir com os limites territoriais do país,

---

<sup>179</sup> Buescu (2017) fornece um testemunho do séc. XVI em que o proprietário, D. Teodósio, procurou evitar a dispersão do acervo e acautelar a integridade da colecção ao estipular no seu testamento: “Deixo minha livraria, e todos os livros, que tiver, ao Duque de Barcellos, meu filho, para que ande em Morgado, e não dará elle memos seus successores da dita Livraria nenhuns livros, sem comprarem outros como elles, que metão na dita Livraria”.

<sup>180</sup> Relembre-se: “L’histoire de la formation de l’État en Europe est bien l’histoire de la neutralisation des contrastes confessionnels, sociaux et autres au sein de l’Etat” (Carl Schmitt, *Neutralité et neutralisation*, cit. in Tiquun, 2009, 32). “Avec la Réforme, puis les guerres de religion se perd, en Occident, l’unité du monde traditionnel. L’État moderne surgit alors

a centralização do poder real em detrimento de antigos poderes senhoriais locais, o governo de toda a população com base em regras escritas estipuladas num corpo jurídico, administrativo e tributário, a consolidação da língua padrão através da escrita. Este quadro uniformizador era necessário à construção de identidades nacionais, fenómeno histórico algo moroso, e que no séc. XVIII e XIX ainda mantinha actualidade. Luísa Cabral (2013) observou que no séc. XVIII ela ainda não estaria consolidada, nem tinha expressão nos acervos das bibliotecas que começaram a abrir-se ao público. Mas a “reabilitação da tradição” no séc. XV terá contribuído para promover a leitura, e uma e outra estarão conformes com uma nova ideologia política, social e cultural.

A recuperação de raízes culturais comuns e a promoção da sua divulgação pela leitura, individualizada ou grupal, foi facilitada pelo novo contexto de circulação de textos impressos. Estes ampliaram a oferta de materiais de leitura, o que terá estimulado a sua prática e a aquisição de hábitos de leitura. No séc. XV, parte do acréscimo de materiais de leitura sustentou-se na produção de edições baratas, concebidas para larga difusão. A nova amplitude de temas responderia a interesses dos grupos sociais maioritários ainda que menos influentes: “ce qui pouvait caractériser les lectures ‘populaires’, c’est-à-dire les lectures effectuées par les milieux les moins alphabétisés ou qui se confrontaient avec des répertoires de textes plus restreints” (Chartier & Jablonka, 2008, s.p.).

Em França o fenómeno ocorre com maior expressão a partir do séc. XVII. Nicolas Oudot, e a sua *Bibliothèque bleue*, são exemplo de sucesso na edição de materiais de leitura populares. Um sucesso apoiado em processos comerciais de difusão com venda itinerante por “colporteurs”. A oferta era formada por obras de devoção e de bem-morrer, vidas de santos, romances de cavalaria, contos, provérbios, peças de teatro, relatos de viagens, almanaques, livros didácticos – como dicionários, gramáticas, textos de divulgação técnica, normas sociais – folhas de notícias e relatos de casos insólitos (vd. Febvre, 1968). Estas leituras corresponderiam aos interesses de um público numeroso mas distinto das elites letradas<sup>181</sup> e eram preparadas para se ajustarem às capacidades de leitura individual, colectiva e de “ouvido” de pessoas pouco ilustradas. A partir de obras destinadas a leitores mais adestrados produziam-se edições “bon marché” e simplificadas para públicos rurais e cidadãos pouco exigentes a fim de os conteúdos responderem ao “l’horizon d’attente des lecteurs” (Kraus,

---

comme porteur du projet de recomposer cette unité, séculièrement cette fois, no plus comme unité organique mais comme unité mécanique, comme machine” (idem, 35).

<sup>181</sup> No séc. XVIII outra colecção de sucesso com mais de 900 títulos foi a *Bibliothèque universelle des romans (1775-1789)*, “dirigée par le marquis de Paulmy et le comte de Tressan [...] [para] donne[r] l’analyse raisonnée des Romans anciens et modernes, Français, ou traduits dans notre langue; avec des Anecdotes et des Notices historique et critiques concernant les Auteurs ou leurs Ouvrages” (Leduc, 2011, 14, 15). Uma obra inspirada na *Cyclopaedia or a Universal Dictionary of Arts and Sciences* de Chambers em dois vols. que em meados do séc. XVIII (1751-1779) teve grande sucesso foi a *Encyclopédia*, dirigida por Diderot e D’Alembert. Vendida sob subscrição pretendia ser uma obra filosófica e informativa e cobrir com maior profundidade os diversos campos do conhecimento. Foi objecto de várias edições e terá vendido 24.000 exemplares em França e no estrangeiro. Outras obras, não de ficção ou de mero entretenimento, registaram vendas muito significativas e sucessivas edições, caso de *O contrato social*, (1762) de Rousseau; *O espírito das leis* (1748) de Montesquieu e *História natural* (1749-1788) de Buffon.

1999, 25). Esta edição “reposait ainsi ‘d’une part sur le choix de textes déterminés (vies de saints, contes, romans de chevalerie), et d’autre part sur des similitudes structurelles, qui mettent en lumière les horizons d’attente et les capacités des lecteurs supposés par les éditeurs” (Kraus, idem).

A simplificação editorial conciliava os interesses de tipografias e de “pequenos leitores”. Estratégias para generalizar o acesso aos conteúdos envolviam a reimpressão de resumos das obras, a redução e simplificação do conteúdo, amputações, adaptação e reformulação de frases (Chartier, 1987, 248-263), procedimentos desconformes com actuais conceitos de obra original e de autoria. Estas edições ao procurarem atender a limites de leitura e ao gosto dos leitores, conformar-se-iam mais ao que seria o interesse dos leitores implícitos (vd. nota 106) visados pelo editor, do que aos pensados pelo autor. Este tipo de reimpressões terá ampliado ofertas e oportunidades de leitura individualizada, grupal e oralizada. Materiais de leitura baratos e conteúdos apropriáveis por grupos sociais populares terão contribuído para promover práticas e hábitos de leitura na sociedade.

No final da Idade Moderna, Verney (1713-1792) refere um contributo da leitura para a qualificação pessoal e consolidação de laços relacionais. Diz que mulheres casadas e donzelas “encontrariam grande utilidade na notícia dos livros. Persuado-me que a maior parte dos homens casados que não fazem gosto em conversar com suas mulheres, e vão a outras partes procurar divertimentos pouco inocentes, é porque as acham tolas no ‘trato’” (cit. in Lisboa & Miranda, 2011, 356). A leitura servir o propósito de tornar as pessoas mais interessantes, prefigurará uma percepção de processos psicológicos e comportamentais associados à construção dos sujeitos, e à oportunidade de pela leitura afirmarem-se socialmente e, porventura, ampliarem auto-estima. A leitura acrescentaria o seu potencial e atractividade ao melhorar a sua conversação, comportamento, e tornaria as pessoas mais interessantes na esfera social e privada. Este objectivo poderá ser considerado entre os factores indutores de motivação para a leitura e um estímulo à sua prática.

Ao longo da Idade Moderna a educação e a leitura encontravam oposição em grupos de meios privilegiados do clero e da nobreza (vd. 4.1), fosse por prevalência de valores e quadros culturais e mentais, ou por resistência à mobilidade social. Ela encontrou defensores em letrados, eruditos e membros mais dinâmicos da burguesia. Estes reconheciam as vantagens da leitura e pugnaram pela promoção da sua generalização com base em argumentos ideológicos sobre o proveito dela para as pessoas, o interesse do bem comum e o seu contributo para o progresso das nações. A invocação destas razões corresponderia a novas paradigmas culturais que irromperam na sociedade das luzes e que encontram eco e expressão em pensadores como Verney, Rousseau, Kant.

Inferiu-se que parte das ideias da elite intelectual nacional e estrangeira setecentista sobre escolarização e promoção da leitura teriam maior base filosófica e ideológica do que sociológica,



pois não exprimiriam tanto o interesse de as pessoas lerem em abertas finalidades associadas à sua ascensão para a transformação do quadro social mas em razões de liberdade, ampliação de competências pessoais e autonomia do indivíduo. Alguns contemporâneos também perspectivaram vantagens sociais da leitura em finalidades práticas: experimentalismo, promoção de inovação, difusão de boas práticas, fixação dos camponeses à terra – “A população rural deve saber ler pela conveniência de se encaminhar os aldeões para a lavoura” (Lima Bezerra, 1791, cit. Lisboa & Miranda, 2011, 354). Dai ser conveniente a publicação de reportórios anuais e folhinhas das “novas observações rústicas, que se fizerem; por ser este o modo de as propagar, e de excitar a curiosidade daqueles que se animam a fazer provas, de cujo génio há muitos, e estes moverão outros” (idem). A utilidade da difusão desta leitura e a de almanaques teria por objectivo facilitar o acesso ao conteúdo destes formatos, mais acessíveis e preferidos por leitores dos grupos sociais populares. Reconhecia-se a pertinência destas leituras e o gosto de leitores por textos pouco difíceis e baratos. Elas seriam incentivadas por serem “veículo da propagação de noções e de notícias sumamente úteis e dignas de serem universalmente sabidas, por entre o vulgo, cuja leitura predilecta costumam ser semelhantes folhetos, que pouco custam” (João Cristiano Muller, 1795, cit. Lisboa & Miranda, idem, 354).

No final do Antigo Regime a noção de promoção da leitura ainda não coincidia com a actual (vd. 5.1). Mas desde o séc. XVII que os apoiantes do acesso à leitura contribuíram para o amadurecimento da ideia. O movimento que no século das luzes levou a transformações no quadro mental da época, e à criação de instituições públicas de leitura, um empreendimento programático para a promover na forma de ampliar a oferta e acesso social a materiais de leitura. Este fenómeno correu relativamente a par com um outro de magna importância: a criação de redes de escolas oficiais para alfabetizar e dotar as pessoas de capacidade de ler escrever e contar. Decisão que em Portugal também procuraria colmatar parte do vazio educativo gerado pelo encerramento em 1759 e 1874 de instituições religiosas, que desde a Idade Média asseguravam a maioria da actividade de ensino. Apesar destes fenómenos, a ideia de promoção da leitura no séc. XVIII seria algo elitista ou matéria de interesse para os já leitores. Nesta altura as bibliotecas públicas irromperem na sociedade, mas elas não perspectivariam acções para cativar os que não tinham hábitos e interesses de leitura: “como num prado, um boi encontra a erva, o cão as lebres e a cegonha os lagartos para seu alimento, também [...] numa biblioteca pública todos os sábios, e há tantos diferentes, encontrem o que precisam” (Le Gallois, 1680, cit. in Cabral, 2013, 334), ainda que neste excerto se denote a visão de as bibliotecas deverem responder a diversas demandas e interesses de “diferentes sábios” e estar para isso organizadas. A ideia que Cenáculo tinha de bibliotecas poderia ser socialmente mais inclusiva. Ele afirmava que o sentido delas estava na sua utilidade e facilidade de assegurar ao público acesso à

leitura (Vaz, 2004, 5), o que poderá focar a sua promoção na acessibilidade social a materiais de leitura, e considerava o investimento em escolas, bibliotecas e livros como um instrumento de políticas sociais e económicas reformistas com “benefícios quer a nível da produção ao defender os estudos físicos do clero, quer também na integração social. Alguns contemporâneos reconheciam a promoção da “felicidade pública” que presidia a esta bibliofilia” (idem). Visão que Cenáculo terá sustentado na utilidade social de generalizar a leitura e as bibliotecas terem “os livros que lhe possam servir [ao leitor] naquilo que sabe, ou no que deseja aprender” (idem). Já a disponibilização de conteúdos com expressa finalidade lúdica não terá sido considerado como algo que concorresse para a “felicidade pública”, apesar de eles poderem fixar na leitura grupos sociais populares: “O mochila, o carniceiro, o sapateiro, todos se divertem com os seus livros. Esta necessidade é tão clara que todos a experimentam” (João Cristiano Muller, 1795, cit. in Lisboa & Miranda, 2011, 354-355). A leitura ocupava o tempo livre de algumas pessoas de baixo estatuto social, como se observa no comentário dirigido a um serviçal mulato: “O certo é Manuel, que tu em casa do teu senhor não gastas só tacões nos sapatos, também gastas serões na sua livraria” (idem). Leituras distractivas contribuiriam para, com transversalidade social, captar leitores, o que era reconhecido, ainda que com ironia:

Não há chischibéu que viva tedioso, antes todos fazem gala de o usarem com regozijo: fazem-lhe cortesia os palacianos, e dão queixas contra o autor porque não foi largo, e até se lê na casa de pasto, donde o mais gordo taberneiro bebe à saúde do chiste, e lhe faz razão o maior piantíssimo alfaiate (Mascarenhas Távora, 1730, cit. Lisboa & Miranda, 2011, 355).

Visões sobre o que deveria ser lido, ter-se-ão projectado nos documentos facultados por bibliotecas para promover o acesso à leitura, o que justifica abordar o fenómeno. Quadros socioculturais e factores históricos demarcaram as fronteiras do qualificado como boas e más leituras, e terão conformado as que eram disponibilizadas, marginalizadas e proibidas (vd. Febvre, 1968). Os “roles” portugueses de livros defesos, iniciados em 1451, foram considerados um exemplo a seguir por vários países europeus. O interesse de controlar o impresso levou o Cardeal D. Henrique, em 1540, a determinar que nenhum livro fosse impresso sem exame prévio e se “não tiver censura como foi emendado”. Nomeou uma comissão para vistoriar todos os livros das livrarias de Lisboa, e em 1541 decidiu que livros que viessem de fora “primeiro que se vendam sejam vistos por hum oficial da santa inquisição”. Livros objecto de “prohibicam” integravam o role dos defesos, como alguns autos de Gil Vicente: “*Auto de Luzitania* com os diabos, sem eles poder-se-á imprimir; *Auto de Predeanes* por causa das Matinas”. Razões não meramente teológicas terão levado ao rol dos defesos o *Auto do Jubileu d’Amores*; *Auto da Aderência do Paço*; *Auto da Vida do Paço*; *Auto dos Físicos* (Silva, 2007[?]). Estes roles antecederam a promulgação em 1557 pelo Papa Paulo IV do *Índex Auctorum*

*Librorum* que apresentava as leituras interditas em três grupos – i- autores condenados, tudo o que tivessem editado ou viessem a escrever; ii- autores com alguns livros interditos, os que eram indicados; iii- livros anónimos ou de autores hereges – e, em apêndice, a lista de edições proibidas da Bíblia. O *Índex*, uma “obra em aberto”, foi sendo actualizado ao longo do tempo: no Concílio de Trento (1545-1563) recomendou-se aos bispos que, dadas as particularidades das obras e países, o fossem completando (cf. Silva, 2007[?], 137-139).

Um critério facetado sobre o que era um “bom livro” constava no verbete “Livre” da *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, um “bestseller” do seu tempo, coordenada por Diderot e D’Alembert: “Un bon livre, selon le langage des Libraires, est un livre qui se vend bien; selon les curieux, c’est un livre rare; et selon un homme de bon sens, c’est un livre instructif” (cit. in Leduc, 2011, 36-37). Para além desta tripla ambivalência afirmaram-se perspectivas que refutavam o interesse da literatura imoral, não edificante e pouco qualificada (cf. Lisboa & Miranda, 2011, 355) ou que veiculasse discursos questionadores da ordem e moral estabelecidas. Para limitar estes danos institucionalizou-se a censura laica que levou à proibição de leituras que coubessem nas classificações refutadas, o que também serviria para impor controlo social e político sobre a leitura em contexto privado e bibliotecas públicas. Em Portugal, em pleno iluminismo mas em linha com o espírito de vigilância e controlo da época (vd. Foucault, 1975), também foram tomadas medidas:

“Todos os Livreiros, Impressores, Mercadores de Livros, Universidades, Religiões, Comunidades, Corporações, e pessoas particulares, assim desta Corte, como de todos os meus Reinos, e Domínios, sejam obrigados a formarem um catálogo fiel de todos os Livros impressos, ou manuscritos, científicos e literários, que tiverem nas suas Casas, Loges [sic], Oficinas e Livrarias o qual será reduzido a sete classes, a saber: Teologia, Jurisprudência, Filosofia, Matemática, Medicina, História e Belas Artes” (in *Collecção dos editaes que se tem publicado pela Real Meza Censória...1775*, cit. Cabral, 2013, 202).

Em 1768 criou-se um cadastro para controlar a circulação de livros nefastos por “corruptores da Religião, e da Moral, destrutivos dos Direitos, e Regalias da Minha Coroa, e opostos à conservação, e sossego público desta Monarquia” (cit. in Cabral, 2013, 202). Cenáculo, Presidente da Real Mesa Censória (1770-1777), resumia os critérios que as obras deviam reunir para serem publicadas à sua “utilidade e honestidade” (Vaz, 2004, 3). A honestidade poderia ser uma forma mitigada de expressar o receio pelo mau livro que, “ímpio e impuro, é um veneno, cujas consequências não é possível calcular” (Rebelo, 2002, 72). A ficção, género suspeito de maior inutilidade e desonestidade, comportaria potencial libertário com similitudes ao da festa popular. Bercé, em *Fête et révolte: des mentalités populaires du XVIème au XVIIIème siècle*, aborda-a como fenómeno de expressão de

tensões sociais pela transgressão e subversão do normativo, também evidente nalguns “livros profanos em romance”, como os que Bakhtin refere em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1941). Ambos provocavam receio mas o livro de ficção, ao contrário da festa popular, não era tão enquadrável e controlável. Esta estava limitada pelo lugar e tempo do seu acontecer, ocorria durante um tempo de permissividade previsto em que se tolerava quebra de regras e destruição, ainda que simbólica, de equilíbrios normativos de hierarquia e de ordem contrapondo-lhes elementos de nivelamento e anarquia: “Certains y ont vu [na festa] une régénération dans la joyeuse et brève tempête des instincts [...]. D’autres ont reconnu une virtualité subversive toujours présent; la fête serait un besoin premier de l’homme et sa force viendrait naturellement au service des opprimés [...]”. Mas a “folie et le rire qui s’y mêlaient pendant les jours gras ne mettaient généralement pas en cause la stratification sociale” (Bercé, 1976, 7-12)

Argumentos censórios sobre a leitura radicavam-se em razões religiosas, morais, sociais e racionais<sup>182</sup>. Esta sustentava a censura à literatura ficcional no ilógico dos seus “possíveis”, apesar de a atractividade e popularidade da ficção poder contribuir para promover a leitura. Os romances eram censurados pela sua “immoralité, s’ajoutant à la frivolité, à la fausseté – la fiction étant une sorte de mensonge – et à l’in vraisemblance” (Leduc, 12, 2011). Ainda que a escrita ficcional do ponto de vista dos modelos se conservasse fiel a normas formais – “jusqu’au romantisme, les histoires appartiennent à tout le monde et les textes s’écrivent à partir de formules déjà là” (Chartier, 2008, [s. p.]) – os escritores contornaram a censura: “le roman tente d’éviter ces reproches en se faisant passer pour autre chose, notamment des Mémoires, ou une collection de lettres” (idem). A *Julie ou a nova Heloísa*, de Rousseau, e *Ligações perigosas* de Laclos (1741-1803) são dois romances de sucesso “disfarçados” de epístolas que abordavam temas “difíceis” para os padrões da época. Mas a censura acicatava a vontade de ler o proibido, e era contornada por alguns que podiam pagar por uma obra que se tornara rara, mas que era lida por alguns e comentada por outros (vd. Febvre, 1968).

O ilógico da suspensão da realidade, inerente à literatura ficcional anterior ao realismo, representaria uma libertação dos limites do real e podia prefigurar suspeitosa liberdade criativa e interpretativa. A liberdade narrativa de descrições, reflexões, e construções ficcionais contrafactuais seduziria e envolveria os leitores. Apesar dos receios censórios, a literatura terá contribuído para promover o gosto pela leitura de textos “considérés comme des lectures légitimes, et d’autres qu’on mettrait hors de ces catégories” (Chartier, 2008, [s. p.]). Conteúdos ficcionais, e outros, não deixarão de reflectir novas ideias, abordagens, realidades e, apesar das perseguições censórias, uns e outros poderão, independentemente da sua “legitimidade”, ter sido lidos extensiva e intensivamente. A par das

---

<sup>182</sup> Desde a antiguidade que se formulavam critérios e críticas sobre textos literários (vd. Aristóteles, 1994).

preocupações com eventuais desmandos formativos e comportamentais que a leitura evasiva pudesse gerar, também se registavam desvalorizações destes cuidados, afirmando-se que a leitura, desde que não trouxesse prejuízo à religião, à ordem social e aos bons costumes, “quando muito poderá levemente prejudicar às bolças dos moços e moças de servir que caem na materialidade de gastar o seu dinheiro na compra destes insulsos e ineptos papeis” (Francisco Xavier de Oliveira, 1796, cit. in Lisboa & Miranda, 2011, 355). Esta perspectiva liberal da leitura terá feito caminho e o séc. XIX será farto em literatura recreativa.

O romance<sup>183</sup>, género popularizado, acabou por ganhar legitimação, afirmou-se no panorama da literatura ficcional e muito terá contribuído para gerar gosto e hábitos de leitura. Ele apresentava múltiplas “formes matérielles” nas suas diversas morfologias de género, acesso e distribuição: antologias de autor, obras completas, folhetins com periodicidade diária, semanal, aluguer e entregas em mão. Ainda que algumas estivessem a cair em desuso, “chaque forme de publication induit des possibilités d’appropriation, des types d’horizon d’attente, des relations temporelles avec le texte” (Chartier, 2008, s.p.). Independentemente das classificações atribuídas a diferentes tipos de romances, e da validação conferida a outras obras, ele alcançou centralidade editorial e leitora, e justificará, ainda hoje, que tantas práticas de promoção da leitura se façam em torno dele. Mas apesar do surgimento do sub-género romance formativo, e da atractividade e sucesso editorial da ficção, alguns continuavam atentos aos seus desmandos e aos de outras leituras para a estabilidade e a organização do corpo social. Mas no final do séc. XIX assiste-se ao reconhecimento alargado das vantagens da leitura, o que também terá contribuído para o romance ser central numa época que Neves diz ser o período de ouro da leitura textual<sup>184</sup>. Os detractores da leitura vão-se tornando casos isolados, ainda que se ergam vozes que a desejam vigiada nas temáticas e conforme a cânones do que “deve” ser lido. A aceitação social da leitura, e restrições de expressões censórias, valorizaram o seu reconhecimento e a generalização de hábitos de leitura, o que, a partir de meados do séc. XX, contribuiria para: reforçar o interesse pela sua promoção em enquadramentos específicos; estímulo à expressão e partilha de visões e impressões subjectivas da leitura; interesse de promover literacias, competências leitoras e o desenvolvimento dos leitores.

Crítérios de classificação e validação de leituras, ontem como hoje, espelharão visões e divisões sociais fracturantes e podem reflectir-se no que é alvo de promoção da leitura. Chartier, por exemplo,

---

<sup>183</sup> *D. Quixote* é por muitos considerado o primeiro romance moderno, ainda que outros romances de cavalaria e do ciclo do Graal circulassem com sucesso. Em Portugal o *Amadis de Gaula*, de João de Lobeira e *Menina e Moça*, de Bernardim Ribeiro, foram muito popularizados. Contudo, “*Quichotte* est sans doute le premier texte qui fait entrer dans la modernité de la lecture, d’abord parce qu’il a pour thème essentiel la projection du texte sur le monde et la présence du monde incorporée dans le texte” (Chartier, 2008, [s.p.]).

<sup>184</sup> Sobre a “idade de ouro” da leitura textual, vd. p. 96, o excerto de Soares das Neves (2015, [s. p.]) e a observação de Chomsky e Polychroniou (2017), sobre operárias fabris lerem romances que ainda hoje são estudados nas universidades

não confere equivalência a todos os textos: “je ne m’exempte pas de cette tension entre les lectures pour le travail intellectuel ou pour le plaisir esthétique et ces innombrables lectures sans qualités que l’on fait au fil de la journée, dans la presse ou sur Internet” (Chartier, 2008, [s. p.]). Considera que a “légitimité scolaire et culturelle”, a articulação entre diversidade de leituras, práticas e apropriações ainda são questões subsistentes: “La définition de la légitimité, l’articulation entre ce que l’on considère comme lecture et l’infinie quantité des pratiques sans qualité, mais qui sont pourtant des pratiques de lecture, est peut-être le défi majeur des sociétés contemporaines” (idem).

Retoma-se o fio do percurso da emergência social da promoção social da leitura, referindo que Daniel Melo (2011a), ao observar em Portugal as características estruturais e funcionais na história da sua promoção, descreve-a em quatro períodos: até ao séc. XVIII; do séc. XVIII até finais do séc. XIX; do início do séc. XX até 1974; de 1974 ao presente, sendo que, segundo ele, este período pode ser subdividido. Não os detalha, mas nas bibliotecas municipais, com base em constatação empírica, na década de 80 o processo foi feito a tactear, era subjectivo, pautado por circunstâncias casuísticas ou baseado num modelo que já não seria inovador. Entre os anos 80 e 90 as práticas de promoção da leitura eram, em geral, designadas por animação<sup>185</sup>, algumas estavam marcadas pelos paradigmas herdados da animação sociocultural (vd. I, 1.3) e eram assumidas de forma instrumental. Os bibliotecários pareciam acreditar, como que imbuídos de pensamento ingénuo ou mágico, que bastava facultar acesso aos livros para promover a leitura. Começou-se tarde e – ainda que sendo uma expressiva evolução face ao passivo herdado – ela não terá sido consistentemente alinhada por um modelo que permitisse uma reversão mais consistente da realidade e enquadrasse factores e necessidades emergentes. Possivelmente por, no processo inicial da RBP, ter-se reflectido um modelo da leitura pública que já indiciaria sintomas de esgotamento. Só depois se terá olhado para outras realidades. Visitaram-se bibliotecas estrangeiras, aportou-se contributos informativos a congressos da BAD e a outros fóruns, mas umas e outros não foram transformadores.

Em 1997 o IPLB criou o Programa Nacional de Promoção da Leitura (PNPL) para disponibilizar meios técnicos e financeiros para a promover e difundir o livro. Foi concebido e organizado – com parcerias envolvendo outras instituições e agentes culturais – um leque de iniciativas descentralizadas: acções de formação e divulgação de promoção da leitura; materiais de divulgação e exposições; estudos sobre a leitura; colóquios e eventos para promover os autores e a literatura nacional e universal; suporte técnico para a dinamização de bibliotecas, acções de animação de leitura; espectáculos que divulgassem a literatura; projectos de incentivo à leitura em comunidades

---

<sup>185</sup> Caso do seminário “Animação de Bibliotecas” (1983) orientado por Jean Tabet. A oferta nacional de práticas de promoção da leitura era escassa, senão quase nula.

desfavorecidas, prisões e hospitais; prémios e concursos de trabalhos em múltiplas expressões sobre a leitura; programas produzidos por órgãos de comunicação social para estimular a leitura e difusão do livro; apoio a projectos<sup>186</sup>. A continuidade destas intenções não teve expressiva concretização. Mais recentemente a elevação e uso de competências leitoras e novas literacias também enquadram a visão de promoção da leitura, ainda que desta não se tenha excluído o acesso social a materiais de leitura e aumentar a quantidade de leitura, e de práticas de promoção da leitura deverem centrar-se mais nos interesses subjectivos dos leitores, apesar de algumas poderem, ou não, estar associadas a promoção da leitura, e a finalidades em torno de necessidades e usos da leitura.

Face ao percurso identificado pode perguntar-se porque é que a ideia de promoção da leitura afigura-se ser recente. Porventura por ela, com transversalidade social, só ter recomeçado a ser mais sustentada nos últimos três séculos (Yepes, 2013), e por apenas no início dos anos 70 do séc. XX (idem, 18) ela se ter configurado nos moldes actuais (vd. 5.1). Na revisão da literatura, no que se refere a Portugal no séc. XVII e XVIII encontraram-se, sobretudo, estudos sobre bibliotecas e protagonistas da sua criação, caso dos de Fernanda Campos, Francisco Vaz e Luísa Cabral. Até ao séc. XX não existe muito estudo sobre leitores, ainda que devam destacar-se abordagens de Maria Filomena Mónica e Daniel Melo. Antes dos anos 80-90 não ocorrem estudos sobre utilizadores e promoção activa da leitura em bibliotecas. Apesar de no discurso profissional afirmar-se que o cerne das bibliotecas são os seus leitores, estes e a promoção da leitura não têm sido muito alvo de estudo. Na revisão da literatura e nas referências de estudos não se evidenciou particular presença destes, ou de práticas de promoção da leitura desenvolvidas nas bibliotecas públicas. Os leitores, as suas práticas e uso de leitura, e a promoção desta, não têm sido objecto central das investigações realizadas. Para períodos anteriores aos anos 80 do séc. XX os investigadores podem esperar confrontar-se com escassez de fontes, mas ainda hoje nem todas as bibliotecas produzam dados sobre alguns indicadores, nem têm a sua informação interna em acesso público.

A promoção da leitura, enquanto objecto de discurso ou de debate, também não ocupa muito lugar no espaço da esfera pública, política e profissional. Hébrard e Chartier (2000) na sua pesquisa sobre discursos institucionais da igreja católica, bibliotecas e da escola, notaram que ela só se torna objecto de debate e produção de discursos normativos a partir de 1830, quando deixou o “*cercle des convivialités restreintes et des échanges cultivés. Elle devient motif à dissertations quand elle se répand parmi toutes les couches de la population*”. Desde aí é associada a acontecimentos políticos e sociais conflituantes – como a Monarquia de Julho (1830-1848), a Segunda República (1848-1852), o

---

<sup>186</sup> Projectos a candidatar ao PNPL deveriam apresentar objectivos claramente definidos; discriminação das entidades envolvidas; planificação e faseamento; integração em programas já existentes ou que prolongarão no tempo; orçamento detalhado e financiamento directo e indirecto (Teixeira, 1999).

Segundo Império (1852-1870) e a Comuna de Paris (18/03/1871-28/05/1871) – e ao surgimento de “lois sur l’école obligatoire et gratuite et leurs conséquences entraînent évidemment une prolifération des discours, presque toujours normatifs, sur la lecture” (Hébrard & Chartier, idem).

Em Portugal ocorreram discursos sobre a leitura em segmentos da esfera pública, mas não se poderá sustentar que em meados do séc. XVIII a leitura, e sua promoção, fossem objecto de transversal debate social, porventura por, entre razões como o analfabetismo, também lhe faltasse o modelo inspirador das elites sociais (vd. 3.3 e 4), fenómeno estudado por Monteiro (2003; 2007). Apesar do tardio e frágil liberalismo em Portugal (vd. Sá, 1987), há discursos que enquadram a utilidade da educação e da leitura em finalidades económicas, interesse social e para a construção individual (vd. Ramos, 1992). Eles terão maior espaço social de afirmação nos movimentos que levaram à queda das monarquias absolutistas e, depois, nas monarquias constitucionais e repúblicas, quadros que alargaram a participação na esfera pública (vd. 2.2). Terão sido tempos promotores de mudança social, e para a leitura ser “um processo de construção do leitor” (Chartier, 1990, 61) que, com maior liberdade, projecta nos textos sentidos previstos ou não pelo autor a partir dos seus conhecimentos prévios, experiência de mundo, ideários e opções sociais.

Em resposta à questão formulada no capítulo “Promoção da leitura, uma realidade histórica recente?” afigura-se que a sua definição conceptual o é (vd. 5.1). Mas devem considerar-se discursos anteriores para a incentivar e as acções empreendidas para facilitar o seu acesso. O que nos diversos contextos epocais se pode ter entendido por ser a sua promoção não foi independente de necessidades sociais de acessibilidade a recursos de leitura, nem das realidades que configuraram os seus quadros mentais, “esquemas intelectuais [...] figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, [...] tornar-se inteligível e o espaço decifrado” (Chartier, 1990, 17).

## 5.1 Promoção social da leitura e o surgimento do conceito

“I invent nothing. I rediscover”.  
(August Rodin, 1907, *Rodin and the art of ancient Greece*<sup>187</sup>)

Ao longo do tempo os eruditos e elites letradas conferiram à leitura, e em especial à que faziam e validavam, um positivo valor prático e simbólico associado a qualidades inerentes à leitura, como se atributos tangíveis e intangíveis do texto transitassem para os leitores dotando-os de informação, referenciais culturais, conhecimento, sensibilidade, carácter e competências sociais. Em sociedades com necessidades/aplicações sociais de leitura ocorreu progressiva generalização da sua prática e usos (vd. Chartier, 1990; Manguel, 2010) e houve períodos áureos de maior produção, circulação,

---

<sup>187</sup> Citação colhida em *Rodin and the art of ancient Greece*, British Museum 26 Abr-29 Jul 2018.



acesso a textos, mas havia quem considerasse insuficientes os hábitos de leitura dos contemporâneos. Estas convicções resultavam de percepções empíricas – caso de Plínio ao invectivar a preguiça dos jovens para ler e ouvir leituras – ou com base nos censos setecentistas sobre alfabetização e, mais recentemente, em indicadores de competências leitoras sinalizadas em estudos sociológicos.

Para enquadrar o processo de promoção social da leitura procuraram-se sinais históricos do seu percurso que possam ter conduzido ao actual enforme e conceptualização de promoção da leitura. Poderá considerar-se a sua génese, que designamos por “proto-promoção da leitura”, nos discursos que, ao longo do tempo, com distinta intensidade e foco, fizeram a sua apologia, instigaram a sua prática e deploraram os poucos hábitos de leitura, bem como nas acções tomadas no sentido de lhe assegurar algum acesso social e incentivo. Possíveis estratégias para a estimular foram: enaltecer a sua prática; fornecer acesso social a recursos de leitura; afirmá-la como factor de qualificação das pessoas; associar escolaridade e leitura ao desenvolvimento das nações; criar condições para a sua aprendizagem; incentivar a quantidade de leituras; disponibilizar leituras para ocupar e qualificar o tempo de lazer; enquadrar a leitura em objectivos de emancipação cultural e social e direccionar o leitor para leituras validadas; valorizar competências literárias; facultar enquadramentos favorecedores; estimular o desenvolvimento do leitor (vd. Glossário).

A partir dos discursos epocais podem aferir-se tendências dominantes sobre o valor da leitura: i- interesse do acréscimo de leituras lidas/ouvidas para assegurar a transmissão do legado cultural e reforçar a agregação social (vd. Barata-Moura, 1979; Canfora, 1989; Di Nipoti, 2002; Wright, 2016); ii- facultar acesso, com transversalidade social, a materiais de leitura (Chartier, 1987; Manguel, 2010; Darton, 2011); iii- incentivar a leitura e actividades de promoção da leitura para a evolução social (Mónica, 1980; Viegas, 1986; Lisboa & Miranda, 2011); iv- ampliar competências leitoras e literárias (vd.1.1.1) e uso de utensilagem técnica que suporta escrita, leitura e circulação de informação digital (UNESCO, 2007). Elas não se descartam mutuamente mas nos diversos quadros socioculturais são objecto de distinto enfoque e enquadradas por diferentes recursos técnicos.

Acções para promover a leitura implicaram que ela fosse acessível e considerada relevante, o que nem sempre foi necessário e reconhecido. Na baixa Idade Média, com a revitalização do comércio e cidades, escrita e leitura ressurgiram no quotidiano urbano e havia interesse em mais pessoas saberem ler, mas o contexto societal não justificava o surgimento de empreendimentos políticos e sociais para promover a leitura. Na Idade Moderna não ocorreu na maioria dos territórios europeus qualquer proclamação ou movimento para empreender a promoção da leitura como prática social transversal, fenómeno que careceria, a montante, de necessidades sociais de leitura e de significativa população alfabetizada ou em processo de alfabetização, condições que, exceptuando no espaço sociocultural da

Reforma, eram inexistentes noutros territórios e assim perdurarão quase até ao final da época Moderna. Entre os territórios da Reforma, iniciada em 1517 no centro e Norte da Europa, e os da Contra-Reforma, empreendida em 1545 na Europa do Sul, havia diferentes antropologias culturais e realidades históricas a que correspondiam: distintos modelos sociais e familiares; diversa concepção sobre o indivíduo e conservadorismo de costumes; alteridade no pensamento e nas criações culturais; desigual intensidade de práticas e usos sociais da leitura e da escrita. Estes fenómenos teriam reflexos: na produção, circulação e posse de textos; nos níveis de alfabetização destes territórios; nos legados sociais e culturais que modelaram as sociedades de matriz católica e protestante.

Na História da leitura e da sua promoção encontram-se testemunhos de não linearidade e “gaps”, caso da maior precocidade da valorização da leitura nos territórios da Reforma, onde o “acesso [era] directo e pessoal à palavra escrita de Deus” (Ramos, 1988, 1076), dogma religioso que implicou recurso ao texto impresso – ainda que dele também pudesse voltar a resultar alguma “leitura bárbara” (vd. Canfora, 1989) – e a “necessidades de divulgação dos textos, a aprendizagem das primeiras letras veio a ser um dos requisitos da devoção moderna protestante” (Ramos, idem). Na Europa católica o fenómeno seria mais tardio e menos abrangente. Discursos sobre os benefícios da leitura e da alfabetização para a actividade económica e promoção dos indivíduos esboçam-se com maior expressão nos meios urbanos no séc. XVII e recomeçou a facultar-se, ainda que restritamente, algum acesso a materiais de leitura a pessoas capacitadas para os lerem.

“Lo que hoy se conoce como promoción de la lectura surgió apenas en el siglo XVIII” (Yepes, 2013, 17) e foi acompanhada pela defesa da alfabetização como desígnio nacional e por projectos políticos e acções para a promoção social da alfabetização através da escolarização e de bibliotecas para assegurar acesso social à leitura e criar hábitos e usos de leitura na sociedade. Estas ocorrências convergiram com : i- o espírito emancipatório e de liberdade intelectual cultivado pelo iluminismo e novos géneros de livros que geraram um ambiente cultural e oferta de leituras que estimulavam reflexão, pensamento crítico e atitude irreverente perante o poder e estruturas do Antigo Regime; ii- a industrialização do livro com a invenção da máquina rotativa, o que facultou uma oferta superior à procura e permitiu enquadrar o desígnio social da oferta pública de leitura; iii- o desenvolvimento de políticas de instrução pública para a alfabetização universal da população, que passou do plano individual/familiar para um plano nacional colectivo e obrigatório. A presença de bibliotecas na paisagem social contribuiu para focar a promoção da leitura no acesso a materiais de leitura, “objectos culturais” que coligiam as criações e manifestações dos distintos saberes.

No séc. XIX, tempo marcado por evoluções tecnológicas conducentes à edição massificada e movimentos sociais, amplificaram-se perspectivas sobre a importância da leitura e da sua

promoção<sup>188</sup> para o progresso e a transformação social. Estas levaram a maior envolvimento cívico e a actuações políticas em prol da elevação de níveis de educação, de hábitos de leitura e à ampliação do acesso a materiais de leitura em espaços institucionais e associativos. Nestes ela também era associada a situações de sociabilização e de reivindicação social e política.

Situa-se no séc. XX o sentido de promoção da leitura com configuração consistente e associando o acesso social a materiais de leitura a acções intencionais e continuadas para ampliar práticas e competências de leitura. Yepes sinaliza 1972, ano internacional do livro<sup>189</sup>, como o marco da moderna promoção da leitura, desenvolvida de forma “intencional, sistemática, continuada y agresiva, una gama de acciones sucessivas, con el propósito de elevar los bajos índices lectores de las comunidades” (2013, 18). A ela estão associados fundamentos que ainda a enquadram, e relações com o ideário da animação sociocultural dos anos 60 do séc. XX. Nos anos 70-80 ele enformou o modelo de animação da leitura, e em várias bibliotecas a promoção da leitura foi percebida e desenvolvida numa base algo indistinta da que susteve a animação sociocultural (vd. 1.3).

A institucionalização da promoção da leitura foi contemporânea dos movimentos de animação, acção sociocultural, democratização cultural e de novas perspectivas educativas e realidades sociais: aumento de tempos livres e de ócio; maior afirmação do individualismo; interesse de promover inserção social; objectivos de desenvolvimento pessoal e comunitário; fornecer instrumentos para libertar as pessoas da alienação e de atonia social. À sua institucionalização em bibliotecas passaram a associar-se: i- enquadramentos específicos; ii-disponibilidade de materiais de apoio; iii- estratégias de abordagem; iv-envolvimento activo dos participantes; v- produção de conteúdos.

Hoje a promoção da leitura também enquadra literacia digital, capacitação e treino de competências para uma cultura da informação e oportunidades de fruição. Algumas bibliotecas procuram conciliar realidades e enquadrar mutações sociais, o que as levou “a uma aparente crise de identidade que transparece nas designações que as ‘escondem’, ‘apagam’ [...] constituem exemplos [...] ‘mediatecas’ e os ‘centros de recursos’” (Teixeira, 1999, 112). E a inscrever as suas práticas no novo quadro socio cultural, ainda que para essa “transição da identidade de projecto ser realizada, seja preciso surgir uma nova política” (Castells, 1999, 22). Políticas culturais têm como linhas de força objectivos e meios de suporte, empreendedorismo social, expressões artísticas. Castells diz que a política informacional

---

<sup>188</sup> O termo promoção está associado a elevação e aumento. Pode exprmir dimensão e expressão qualitativa, elevar, ou quantitativa, aumentar.

<sup>189</sup> Neste evento produziu-se a *Declaração de Londres* com o objectivo de encorajar os governos dos diversos países a criarem condições favorecedoras do acesso ao livro e ao exercício do direito dos cidadãos à leitura. Encontrou-se posteriormente a transcrição da declaração por ocasião do Congresso Mundial do Livro de 1982. Vd. em [http://rbgalicia.xunta.gal/sites/default/files/documents/documento/declaracion\\_de\\_londres\\_1982.pdf](http://rbgalicia.xunta.gal/sites/default/files/documents/documento/declaracion_de_londres_1982.pdf) (consult. 12 Mar. 2013).

é, sobretudo, “posta em prática no espaço da mídia e luta contra símbolos, embora se ligue a questões e valores nascidos da experiência de vida das pessoas na Era da Informação” (idem).

Discursos que no percurso histórico da promoção da leitura a afirmam como ideário filosófico (vd. Aristóteles, 1994; Kant, 1853), ou desígnio a concretizar na realidade social (UNESCO, 2007), poderão inscrever-se em três grandes linhas de força epocais manifestas na forma de: i- valor da representação e prática social que foi reconhecido ao interesse cultural da leitura; ii- oferta de acesso social a materiais de leitura, decorrente de factores socioculturais que, associados à alfabetização, a revalorizaram; iii- estímulo à sua prática e à aquisição e aplicação de bases operativas relacionadas com o desenvolvimento de capacidades de compreensão e uso de diversos códigos, formatos e equipamentos de leitura. A revalorização da promoção da leitura está hoje associada à revolução das TIC e às transformações societárias que esta gerou e que continua a aportar.

Em textos dos séculos XVIII, XIX e XX surgem aproximações ao conceito actual, mas não apresentam conceptualização formal nem, como em Palma (1966?), informação teórica e prática orientadora. As definições de promoção da leitura são recentes. Uma definição, deduzida do regulamento sobre projectos de promoção da leitura<sup>190</sup> elaborado em 2008 pela FCG, restringe-a à leitura textual impressa, valoriza a sua prática continuada, mantêm-se fiel à visão de a associar à garantia do acesso social a materiais de leitura, destaca como objectivo essencial o envolvimento activo do leitor e o acréscimo de competências leitoras por via da ampliação de níveis de literacia:

“Entende-se por projectos de promoção da leitura os projectos que, de um modo continuado, pretendem aproximar o livro dos potenciais leitores, criando uma relação entre as acções a desenvolver e o público-alvo, transformando-o em sujeito activo, numa tentativa de, assim, formar leitores e diminuir, a médio e longo prazo, os níveis de iliteracia” (F. C. G. 2012).

Encontrou-se na literatura outras definições de leitura, ainda que com “nuances” distintivas entre autores:

- “Acções, programas ou projectos orientados para promover a leitura como prática social e cultural e a formação e consolidação de leitores críticos, autónomos e universais que encontram na leitura recreação, oportunidade de construir-se e de transformar-se, e ao seu entorno, usando a informação histórica retida e a produzida pela sua comunidade ou pelos próprios e dar-lhe um uso consciente” (Betancur, 2002).
- “Actividades educativas e culturais com o objectivo de impulsionar a procura e estimular o progresso da acção da leitura e a educação que dela resulta” (Faria & Pericão, 2008).

---

<sup>190</sup> A partir do *Regulamento do Concurso Apoio a Projectos de Promoção da Leitura em Bibliotecas Públicas*, vd. o de 2012 in [http://www.gulbenkian.pt/images/mediaRep/institucional/actividades/bolsas\\_subsidios/2012/EDUCA\\_RegLeituraBibPublica2012.pdf](http://www.gulbenkian.pt/images/mediaRep/institucional/actividades/bolsas_subsidios/2012/EDUCA_RegLeituraBibPublica2012.pdf)

- “O conjunto de acções que aproximem as pessoas da leitura, independentemente do seu nível de escolaridade, e alfabetização e, nessa medida, ela é considerada como um objectivo das bibliotecas: Esse sim, é o papel da biblioteca pública” (Mesquita, 2012, 12).
- “Projectos que, de um modo continuado, pretendem aproximar o livro dos potenciais leitores, criando uma relação entre as acções a desenvolver e o público-alvo, transformando-o em sujeito activo, numa tentativa de, assim, formar leitores e diminuir, a médio e longo prazo, os níveis de iliteracia” (Ramos, 2016, 5).

Em dois estudos, que Soares das Neves e Maria João Lima são autores, observa-se que a sua definição de promoção da leitura apresenta algumas diferenças. Num consideram-na:

- “Práticas que, de um modo continuado, pretendem aproximar os potenciais leitores dos diversos suportes de leitura, criando uma relação entre as acções a desenvolver e o público-alvo, transformando-o em sujeito activo, numa tentativa de, assim, formar leitores e diminuir, a médio e longo prazo, os níveis de iliteracia [...]. A noção de práticas de promoção (ou de fomento) da leitura relaciona-se com a criação, junto de uma dada população, de competências de compreensão do código escrito (alfabetização), com a elevação dos níveis de leitura em geral ou relativamente a um suporte em particular (designadamente o livro<sup>191</sup>), em quantidade e/ou em qualidade, com a elevação dos níveis de compreensão do texto escrito e da sua utilização quotidiana (literacia) ou ainda com o enraizamento dos hábitos e do gosto pela leitura” (Neves; Lima & Borges, 2007, 10).

Noutro estudo destes autores definem-na como:

- “Conjunto de actividades culturais levadas a cabo com a finalidade de elevar os níveis de literacia e de fomentar as práticas de leitura de lazer, designadamente de livros e [diferenciam-na de] ‘animação da leitura’ o conjunto de actividades ou acções que visam aproximar a população da biblioteca e promover a sua frequência” (Neves & Lima, 2009, 33).

Nestas duas definições atravessam-se várias significações e fins dominantes: i-promover acesso a materiais de leitura; ii- fomentar o aumento da leitura; iii-incentivar hábitos e gosto por ela; iv-conferir competências leitoras; v-associar promoção da leitura à da biblioteca; vi- qualificar as pessoas e a comunidade. Uma e outra não enfocam com clareza: transmissão do legado cultural;

---

<sup>191</sup> Neves, Lima e Borges centram a promoção da leitura no código textual e destacam o suporte livro, mas não deixam de considerar que ela pode envolver outros suportes: “Embora o termo leitura seja frequentemente utilizado como sinónimo de leitura de livros, no âmbito da presente pesquisa consideram-se também outros suportes (como os jornais e as revistas), cumulativamente ou não. Incluem-se ainda iniciativas que visam promover a leitura na perspectiva das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)” (2007, 10). Neste estudo, no enquadramento conceptual apresentado pelos autores, o texto apresenta dois níveis de abordagem: uma centra-se na promoção da compreensão do texto escrito, seu uso e incentivo de hábitos e gosto pela leitura; outra centra-se no contributo de práticas de promoção da leitura para formar leitores competentes. Os autores focalizam a promoção da leitura no domínio da leitura textual impressa ou digital, não enquadrando nela a promoção de leitura noutros códigos que não o alfabético. Este, apesar de ser/dever ser considerado básico, não é único. E, não deixam, também, de associar promoção da leitura a promoção de acesso a materiais de leitura textual, seja em suporte impresso ou digital.

novas práticas e usos de leitura; leitura e escrita digital; aquisição de competências para processar, recuperar informação e produzir conteúdos em suportes diversos.

Inferiu-se que a “definição oficial” portuguesa de promoção da leitura possa ser a de Neves e Lima (2009). O seu estudo consta no site da DGLB, pelo que expressará a visão oficial. Centram-na na leitura textual,<sup>192</sup> e sustentam-na: i- no valor primeiro da leitura ser o prazer que ela proporciona, objectivo que bastará para promover hábitos de leitura; ii- no livro impresso ser o instrumento central e insubstituível para a formação do leitor, ampliação de gosto estético e desenvolvimento de capacidades literárias; iii- no hábito de ler na infância estimular a imaginação, fomentar e educar a sensibilidade, cultivar a inteligência e facultar instrumentos essenciais para toda a vida<sup>193</sup>; iv- na condução de crianças e jovens na descoberta do livro dever ser feita com apoio de professores e bibliotecários. Estes aspectos não esgotarão o interesse e razões para promover a leitura.

Pike considera: “children and literature make an ideal combination to support the development of literacy”. Aponta que “in order for children to become independent, strategic learners, they must be provided with caring, supportive teachers who themselves are still learning and growing” (1994, ix), mas sublinha o interesse da diversidade de âmbitos de leitura, o que é coerente com a sua visão de literacia: “Ultimately the goal – and therefore the true destination – of all literacy programs is to produce independent, reflective learners who can and do read and write effectively and for pleasure” (idem, 93). Nas bibliotecas portuguesas, como se constata nos seus acervos e programas de práticas de promoção da leitura, apesar de excepções verifica-se predomínio temático. A “perspectiva oficial” de promoção da leitura é inquestionável mas será limitada: i- no foco do formato de leitura e âmbito do objecto da sua promoção: a textual impressa de ficção; ii- na lacuna da promoção de literacia da informação e outras literacias para operar na realidade da World Wide Web, a configuração “realista ou imaginária, da sociedade da informação e do mundo globalizado” que encontra na Internet a sua estrutura emblemática, o paradigma “duma sociedade em rede e o instrumento potencializador da sua concretização” (Oliveira, Cardoso & Barreiros, 2004, 17-18).

A partir das definições reunidas, e do que nelas parece ser omissos, poderá considerar-se que práticas de promoção da leitura são actividades sociais e culturais com inequívoca finalidade de, com transversalidade social, ampliar bases informativas, literárias e de conhecimentos através de projectos articulados e continuados baseados em diversos contextos de leitura para: aproximar as

---

<sup>192</sup> Veja-se em <http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/livro/promocaoLeitura/Paginas/PromocaoLeitura.aspx>

<sup>193</sup> Sobre a importância da leitura desde idades precoces, Palma afirma que a generalidade dos adultos que se entregam à leitura em fase tardia usam-na para uma especialização cultural restrita, para uma aprendizagem limitada. O que para Palma será o oposto do espírito de compreensão a que a leitura deve conduzir. Ele considera que depois de obtidos os rígidos quadros mentais e intelectuais, que fora desse largo espírito não é só a leitura e a cultura que o proporcionam, e essas pessoas arriscam-se a ficar num estado de semi-cultura, de semi-saber. Socorre-se da sentença de um filósofo da Antiguidade, “o muito saber aproxima da verdade, o pouco saber afasta da verdade”, mas Palma condescende em preferir os riscos da semi-cultura a nenhuma cultura (cf. 1966, 63).

peças de práticas e usos de leitura informativa, cultural, formativa e lúdica em vários suportes e sobre distintos âmbitos; apoiar a educação integral e permanente dos participantes; elevar a sua compreensão e reflexão leitora; desenvolver leitores autónomos e competentes; estimular a sua cidadania informada, capacitada e a sua participação activa na sociedade.

A leitura e sua promoção não apresentam, na diacronia e sincronia históricas, formas estáveis nos diversos contextos socioculturais, nem entre grupos sociais, ainda que possam identificar-se tendências dominantes. Factores predominantes em distintas épocas da leitura não se descartaram completamente perante novas realidades. Foram reacomodados e pontuados por singularidades conservadoras, inovadoras e por originalidades isoladas cujo recorte se destaca nas caracterizações dominantes da leitura no tempo longo. Neste também se recortam perfis de leitores: “O sujeito-leitor do século XIII, o do século XVII e o de hoje são diferentes [...]. Por isso, quando falamos da função social do sujeito-leitor, estamos falando do “nosso” sujeito-leitor” (Orlandi, 2008, 106). O mesmo sucederá com a “nossa” concepção sobre ajustamentos e inovações na promoção da leitura para que ela contribua para continuadas e novas práticas sociais e para o acréscimo de leitores autónomos e competentes no panorama da sociedade informacional em rede.

Perante novas necessidades leitoras em torno de práticas e usos da leitura, afigura-se que as práticas oferecidas nas bibliotecas públicas não deverão ser mera reprodução de práticas anteriores. E que os conceitos sinalizados nesta investigação sobre práticas de promoção da leitura precisarão de ser reconstruídos para que o significado de promoção da leitura, suas finalidades e enformes possam contribuir para que, na sociedade actual, elas sirvam para estimular o gosto pela leitura, ampliar competências leitoras e esta continue a assegurar a transmissão de anterior e novo conhecimento.

## 5.2 Interrogações e problematizações sobre promoção da leitura

O mito é o nada que é tudo / [...] / Foi por não ser existindo / Sem existir nos bastou.  
(Fernando Pessoa, “Ulisses”, in *Mensagem*)

A leitura é um fenómeno duradouro na resposta a necessidades pessoais e sociais essenciais ao ser humano, “animal leitor”, que a usa para captar e compreender sinais, signos textuais, propriedades semânticas deste e outros signos, sua significação, sentido e referências para poder interpretar e conhecer o mundo natural, social, cultural e as criações da humanidade. No contexto da actual cultura leitora – “existe uma cultura de leitura numa sociedade em que a taxa de alfabetização seja relativamente elevada, não excluindo qualquer estrato social [...] [e] a leitura é uma actividade habitual na vida profissional das pessoas, assim como no seu tempo de lazer” (Neves, 2015, [s.p.]) – a leitura é social e culturalmente reconhecida. E existe consciência social e política do valor económico

da informação e do conhecimento, valor que sempre tiveram, ainda que em épocas anteriores não tenha deles havido tão clara percepção ou sido objecto de tão deliberada e intensa aplicação: “sociedade de informação ou sociedade do conhecimento. Eu não concordo com esta terminologia. Não porque conhecimento e informação não sejam centrais na nossa sociedade. Mas porque eles sempre o foram, em todas as sociedades historicamente conhecidas” (Castells & Cardoso, 2006, 17).

Mas na história humana nunca como hoje se leu tanto, nem se produziu informação e conhecimento a uma escala equiparável. E nas sociedades pós-industriais em rede a informação e o conhecimento são a principal fonte de produção de valor. Este fenómeno consagrou o primado de actividades informacionais sobre as de sectores económicos tradicionais – “sobrepõem-se à força do trabalho e ao próprio capital. Informação e comunicação tornam-se componentes fixas de todas as formas de produção” (Oliveira; Cardoso & Barreiros, 2004, 17) – e assiste-se a inédita velocidade à ampliação, reciclagem, circulação de informação e conhecimento, à sua maior incorporação nos processos de criação, produção e desenvolvimento de produtos materiais e virtuais. Nestes predomina o carácter de materialidade intangível associada ao fenómeno de “encerrar o poder no espaço de fluxos, permitir que o capital escape do tempo e dissolver a história na cultura do efêmero, a sociedade em rede desincorpora as relações sociais e introduz a cultura da virtualidade” (Castells, 1999, 18).

Hoje mais pessoas sabem ler, lêem mais, têm melhor acesso a suportes materiais e digitais de leitura, ainda que maiores níveis de literacia e de competências leitoras não se reflectam equitativamente na sociedade e permaneçam abaixo do desejável. Este fenómeno é sinalizado em estudos internacionais que concluem que os jovens com menos de 24 anos excedem os restantes utilizadores da Internet, mas nem sempre, apesar de crescerem rodeados pela tecnologia e esta ser-lhes familiar (cf. Prensky, 2009), revelam competências digitais para usar as TIC de forma eficiente, nem competências cognitivas para avaliar a credibilidade e utilidade da informação. Segundo o relatório ICILS de 2014 só 17% dos alunos não atingiram o nível mais baixo de literacia em informação e comunicação, e em sete de nove países europeus 25% dos alunos tinha baixos níveis de literacia informática e de informação (*Manifesto eSkills*, 2015, 72).

Estes resultados levantam interrogações. Estar-se-á perante: i- uma “decállage” de leitura e literacias face às necessidades do presente? ii- no fim da ilusão social (Butlen, 2008) de todos poderem ser grandes leitores e leitores competentes? iii- a promoção do acesso à leitura, “per si”, não alterar expressivamente o quadro de hábitos de leitura textual, digital ou outras? iv- uma situação de confusão entre realidades desiguais: a da distância de acesso ao livro, a documentos digitais, e a de distância social e cultural a suportes de leitura e à leitura? v- desconhecimento do que resulta das leituras? vi- um não equivalente investimento social na difusão e acesso a materiais de leitura, e



programas consolidados para promoção da leitura e literacias, comparativamente ao que é realizado noutras actividades culturais e de entretenimento de massas? vii- uma realidade em que as pessoas não lêem menos, antes lerão diferente ou não lêem o que “era suposto” lerem? Estas questões focadas na contemporaneidade – e sem pretender arriscar anacronismo, o pecado mortal do historiador (Bloch, 1974; Febvre, 1977) – serão novas?

Na sociedade portuguesa apontaram-se como razões recorrentes para justificar os baixos índices de leitura o analfabetismo e a quase inexistência de bibliotecas. Os seus índices eram historicamente minoritários, e poderia surpreender se hoje não se registassem níveis de leitura e de literacia insatisfatórios: Neves, Lima (2008) e Santos (2007) informam que na EU a média de conclusão do ensino secundário ultrapassa 3/4 e em Portugal é 1/2; jovens adultos (25-34 anos) que não o concluíram são 2/3 e a média europeia é 1/3. Não serão, portanto, impertinentes reflexões sobre as ofertas de práticas de promoção da leitura em bibliotecas públicas, nem interrogações perante algum afastamento da leitura validada e insuficiências a nível da literacia textual e de outras literacias (vd. Gomes et al., 2000; Lopes et al., 2007; Santos, 2007; Neves, 2008a, 2008b; CIES, 2010).

Na diacronia histórica de práticas e usos da leitura, seu incentivo e promoção social, estes fenómenos apresentam diferenças e relações entre os espaços socioculturais e tecnológicos em que ocorreram, e o que neles pode considerar-se promoção da leitura assumiu distintos enformes e caracterizações. O desenvolvimento, multiplicidade e a diversidade da leitura não se encerraram, e as bibliotecas públicas, instituições históricas milenares, tem demonstrado resiliência e capacidade de adaptação às cambiantes necessidades e usos da leitura no tempo, e aos significados sociais de promoção da leitura, ainda que nas bibliotecas portuguesas a revolução da tecnologia da informação seja pouco acolhida e explorada (Leitão, 2014; Mota, 2016), e não se saiba em que consistem as suas práticas de promoção da leitura nem o que delas resulta. A esta situação não será alheio o extensivo incumprimento do programa da RNBP e os poucos recursos atribuídos às bibliotecas, como se observa no quadro traçado por Margarida Oleiro e Célia Heitor (2010), e do qual não há informação de ter sido revertido. Esta realidade é corroborada por Leal (2015a; 2015b) quando, ao discorrer sobre a cristalização do projecto da RNBP, refere que o panorama da promoção da leitura, salvo pontuais excepções, é de acrescidas dificuldades, e que a transformação das bibliotecas será um processo transformador de dupla dimensão, conceptual e prática, que a não ser empreendido arrisca torná-las instituições socialmente irrelevantes e institucionalmente obsoletas. Este panorama afigura-se desconforme com um tempo em que a informação tornou-se a base da geração de riqueza, de códigos culturais e de exercício do poder. E de realidades comunicacionais e de leitura dependerem da capacidade tecnológica das sociedades, de meios de acesso e de competências leitoras.

Na Idade da Informação a leitura implica a compreensão de novos enquadramentos, domínio de novas práticas e usos, e as pessoas carecem de novas competências leitoras. As bibliotecas públicas estão perante um contexto sociocultural que lhes coloca novos desafios e problematizações sobre a configuração e alcance societal da promoção da leitura. Como as da Antiguidade e as do séc. XVIII-XIX, as actuais comportaram uma “visão inspiradora”, a de se vincularem a concretizar um desígnio com propósito social: a qualificação e “melhoria” das pessoas e, sequentemente, a da sociedade. Mas testemunhos históricos e recentes sobre as actuações empreendidas para promover a leitura não apontam para que as bibliotecas tenham dado igual enquadramento a facultar acesso público a materiais de leitura e à minoração de diferenças de “capital prévio” social e cultural das pessoas. Não terão considerado tanto estas diferenças que, não sendo deterministas, serão condicionadoras. Terá permanecido nas bibliotecas o ideário de confiança no homem e nas suas capacidades, mas ter-se-á acreditado que para tornar uma população leitora bastaria alfabetizar as pessoas e melhorar o acesso e a oferta de recursos de leitura.

Não obstante em Portugal o analfabetismo ter-se tornado residual, o que não sucederá com o funcional, e ter diminuído a distância de acesso ao livro e à leitura, este encurtamento não terá sido suficiente para abolir a distância social e cultural à leitura. Nunes afirmou ser do conhecimento de bibliotecários e de especialistas em sociologia da leitura a existência de obstáculos à “utilização das bibliotecas, sobretudo por populações culturalmente mais desfavorecidas – menos informadas, com menor escolaridade e menos necessidades ou anseios de ordem cultural” (1996, 155). E que para ultrapassar estes obstáculos já tinham sido propostas ou experimentadas “actividades de animação inovadoras (que, por vezes, levam a uma grande distanciação do livro e da leitura) [...] valorização das colecções, através de novos tipos de sinalização e apresentação dos livros ou recurso a técnicas de classificação diferentes das clássicas” (idem, 156). Mas para Moore (1997) e Butlen (2008) a redução da distância de acesso material à leitura e ao património cultural humano do passado e do presente não elimina a distância social e cultural a eles<sup>194</sup>. E Nunes já alertara: “É sabido em todo o mundo que as bibliotecas ainda não conseguem atingir largas camadas da população e que não basta a simples abertura de um novo equipamento para conquistar novos tipos de leitores” (1996, 155).

---

<sup>194</sup> Moore (1997) identificou cinco persistentes tipos de “barreiras no acesso à participação”: financeiras, de hábito/prática, físicas, sociais e culturais. Pensa que desigualdades sociais, ainda que difíceis de ultrapassar, condicionam igualdade de acesso, fruição e gratificação. E que inclusão cultural implica reforçar oportunidades de ver, ouvir, ler e projectar sentido. Democratizar as artes e a cultura deve significar torná-las relevantes para as pessoas. Os jovens, em particular, que passaram para além de grupo etário a ser um grupo social, devem sentir que ser radical também é aprender de raiz e a sua participação em actividades informativas e educativas como oportunidades de sociabilização, diversidade de práticas e enriquecimento pessoal; factor de promoção da criatividade; de o passado ser um elo de ligação e compreensão do presente cultural; de estas actividades constituírem uma experiência de aprendizagem para, de forma informada e fundamentada, criticarem e apresentarem reformulações, perspectivas que poderia ser útil enquadrar nas práticas de promoção da leitura.

Butlen pensa que toda a política de oferta de leitura tem os seus limites, e que a melhoria dos efeitos esperados só atinge um determinado “plafond” quando consegue tornar leitores novos grupos sociais cultural e socialmente afastados da leitura e com práticas culturais e de leitura diversas das legitimadas. Castells aponta que, para além da quantidade da oferta, é preciso “interrogarmo-nos sobre a sua qualidade, formas e modos de oferecer e incentivo a ler, porque os mesmos modos que cativam, elegem um público, podem afastar, excluir outros” (1999, 29), e as pessoas estão “cada vez mais [...] afastadas das instituições falidas da sociedade civil, elas serão individualizadas em termos de trabalho e de vida e constituirão seu significado com base na própria experiência” (idem).

Pode, então, questionar-se se a melhoria de políticas de acessibilidade e oferta a recursos de leitura não terão beneficiado sobremaneira os já leitores, os que reuniam potenciais condições sociais e familiares para o serem (vd. 6.1), ou que, por casualidade circunstancial ou aleatória, desenvolveram interesse pela leitura. Se assim for o alvo social da promoção da leitura continuará limitado, apesar de Isabel Veiga ser categórica: “O nosso desenvolvimento social e económico depende da nossa capacidade para nos transformarmos num país capaz de ler mais para trabalharmos melhor, para desfrutarmos melhor os prazeres da cultura e da civilização” (2016, 319). Cultura e civilização que continuam a produzir novo conhecimento e inéditas tecnologias e criações que devem ser socialmente apropriadas, e a leitura é uma ferramenta básica para esse processo. Ampliação social de competências informativas e difusão de conhecimento podem e devem projectar-se nas práticas e usos da leitura. Mas as pessoas carecem de iguais oportunidades de aprendizagem, de serem envolvidas no seu processo educativo de construção de competências de leitura e literácitas (vd. Parte II, 1.1.1). Estas possibilitam interiorização crítica do que circula no processo comunicacional da esfera pública por meios tradicionais ou digitais em constante evolução<sup>195</sup>.

Estes também conferem novas possibilidades a “velhas” forma de organização, as redes sociais reais, bem como a redes sociais digitais mais flexíveis e adaptáveis, “uma grande vantagem e um grande problema por oposição a outras formas de organização social” (Castells & Cardoso, 2006,17), caso de anteriores organizações verticais mais complexas e de redes que, historicamente, estiveram associadas ao âmbito da vida privada, e de pequenas comunidades conectadas por um sistema de relações e interligação com base na partilha de valores e objectivos comuns. Hoje a posição de redes reais e digitais está a inverter-se, e estas ganham inédita expansão e capacidade de exercer controlo sobre as organizações verticais da sociedade. Mas a sociedade em rede, como qualquer outra, “não

---

<sup>195</sup> A Web 1.0, correspondeu ao surgimento e implementação do uso da rede em si e a Web 2.0 generalizou os mecanismos de busca, espaços federadores, colaborativos e de relacionamento em sites, blogs e redes sociais, a Web 3.0 pretende ser a da organização e uso de todo o conhecimento disponível na Internet e que o seu acesso se desenvolva com base na personalização e segmentação comportamental do utilizador, segmentação acrescida com a generalização da inteligência artificial e da inteligência aumentada.

deixa de ter contradições, conflitos sociais e desafios de formas alternativas de organização social, [...] ainda que os desafios sejam distintos dos apresentados pela sociedade da era industrial (Castells, 1999, 20) e competências de leitura e literacias assumam agora maior relevância: “A Sociedade em Rede é a nossa sociedade, a sociedade constituída por indivíduos, empresas e Estado operando num campo local, nacional e internacional” (Castells & Cardoso, 2006, 8). Ela presume igualdade e equidade de condições de acesso ao conhecimento, desiderato que – atendendo aos seus actuais padrões de dinâmicas e definição de políticas – não se afigura ter sido globalmente atingido e ainda estará longe de ser alcançado (vd. Castells, 2003).

As sociedades, apesar de “terem muitas coisas em comum são, também, produto de diferentes escolhas e identidades históricas [...] não só as que consideramos serem já sociedades em rede como as que, como Portugal, estão ainda a atravessar um processo de transição” (Castells & Cardoso, 2006, 8). Um contexto que releva o interesse da leitura, da sua promoção, e o de bibliotecas públicas que contribuam para a redução de desigualdades, algumas inesperadas, como as que se desenhem no formato digital, não por razões "naturais" mas induzidas no seu modelo de negócio (Silva, 2015). Este condiciona as bibliotecas ao acesso e disponibilização pública de materiais de leitura, e pode contribuir para perpetuar reprodução e diferenciação social ao limitar no espaço público a garantia de difusão e acesso à cultura, informação, e oportunidades de qualificação (Silva, 2018a).

Tradicional e novas competências literárias são incontornáveis numa cultura de informação e devem envolver conhecimento tecnológico, científico, social e de humanidades. Mas são correntes opiniões redutoras sobre o interesse formativo, informativo, educativo e lúdico da leitura, e sobre a igual ou escalonada valia entre práticas de promoção da leitura e práticas que possam resvalar para mera oferta de entretenimento. Com distintas prevalências, como se constatou na literatura e na investigação, ainda persistem práticas de promoção da leitura com enfoque na perspectiva de elas também serem actos de entretenimento e actividades de animação – “la animación se ha ensañado en recalcar que la lectura en un acto placentero, y una consecuencia de esto es que muchos la han convertido en un instrumento de evasión únicamente y no de acción centrada” (Yepes, 2013, 31) – ou constituírem oportunidades para promover competências de leitura e de literacia. Mas importará reflectir sobre: o desafio que se desenha no acesso, aquisição e aplicação de competências de manipulação da informação em ambiente digital; perspectivas sobre promoção da leitura, de literacias e literacia da informação; o risco de um e outras serem enquadrados por mero enforme gestor e economicista (vd. Jones, 2003).

Para Floridi exige-se uma nova ética na gestão do ecossistema informacional para ultrapassar problemas de destruição, corrupção e redução de conteúdos informativos em quantidade, qualidade e

valor, e de “fechamento” e entropia da infosfera, o que carece de ser contrariado para superar riscos de fractura digital (cf. Furtado, 2012, 229-232). Para superar esta entropia, e assegurar que a infosfera possa manter-se um espaço livre, democrático, partilhado e seguro, Furtado considera preventivos a melhoria, enriquecimento e abertura da infosfera com qualidade, quantidade, variedade e segurança, e o respeito do direito de propriedade, privacidade, pluralismo e acesso à informação (idem).

A afirmação e defesa destes princípios é corrente no discurso social, mas para alguns autores não se afigura que eles sejam realidade no cenário sociocultural, nem indubitável que este se apresente globalmente conforme e comprometido com estes princípios, o que pode remeter para questões educativas e socioculturais. E em particular para as bibliotecas reflectirem: no enforme das suas ofertas de promoção da leitura; no enquadramento desta e de outras questões sociais; e, no caso das portuguesas, no caminho que ainda têm de percorrer para se transformarem numa realidade híbrida onde soluções materiais, digitais e de fluxo coexistam. Apesar das limitações sinalizadas, afigura-se que persiste no ideário social a convicção de: existir interesse em promover a leitura; haver políticas culturais que lhe permitam continuar a ser socialmente sustentada; continuar a ter instituições que, como as bibliotecas públicas, assegurem na sociedade a continuidade de acesso a conteúdos de leitura e à sua promoção como “gratia” social (Silva, 2018a).

Ao encerrar este capítulo convirá fazer o balanço do interesse para investigação desta deambulação pela História da leitura e das bibliotecas, opção que é conforme com a inclusão desta matéria nos programas de formação em CID. Com expressão diversa constata-se nas unidades curriculares (vd. Ap. Qd. 48-50) a presença de: história do livro, da leitura, da cultura e da informação; história contemporânea; leitura e ensino; animação cultural em bibliotecas; psicologia social; sociologia da informação e sociologia da leitura; sociedade da informação; políticas de informação e tecnologias (vd. 7.4.1 e Silva, 2018b). Esta incursão, ao deslocar a investigação da mera recolha de dados e apresentação de resultados, facultou informação para o entendimento do processo histórico e cultural de configuração e afirmação da leitura e da sua promoção na sociedade ocidental e permitiu inferir que, desde a época Moderna, a promoção da leitura terá sido configurada numa óptica baseada na oferta e na generalização do acesso social a materiais de leitura. E permitiu ainda reflectir sobre problemáticas que se foram colocando à promoção da leitura ao longo do tempo. A informação coligida poderia contribuir para enquadrar a nossa compreensão sobre as práticas de promoção da leitura da amostra. Tributárias deste processo elas poderiam ter dele conservado algumas características e/ou induzido novas perspectivas para reactualizar a promoção da leitura perante novas necessidades leitoras, e para afirmar a pertinência do papel das bibliotecas públicas na sociedade.

### Capítulo III Leitura, informação, conhecimento e actual cenário sociocultural

#### 1 Observações sobre transformações do presente

“Estamos num mundo em que os conhecimentos estão totalmente em rede, e nós deixámos de acreditar em investigações que se fazem por especialização cada vez mais funda e por alheamento relativamente ao que está à volta”. (Olga Pombo, 2012)

Para enquadrar a génese e compreensão do fenómeno histórico da promoção da leitura procurou-se projectar os seus cenários tipificadores num “plano geral” abrangente. Para aferir a pertinência actual de práticas e usos sociais da leitura era conveniente considerar novos fenómenos sociais que ocorrem na realidade que enquadra a sua promoção nas bibliotecas da amostra. Esta abordagem facultou um cenário sociocultural<sup>196</sup> para contextualizar e apoiar a compreensão, análise e interpretação dos dados, opção que estará conforme com Chartier, “Sou historiador. Aprendi o ofício com outros historiadores [...] sempre pensei que a história deve entrar em diálogo com as outras ciências sociais” (2012, 12). E com a sua visão não monolítica de ciência, ao considerar possíveis relações entre a História e campos do conhecimento que lhe são periféricos.

Constatou-se que imperou nas bibliotecas um modelo de serviços e oferta de leitura algo estável, que também correspondia ao que, até aos anos 80 do séc. XX, eram os ciclos clássicos lineares de aprendizagem e trabalho em que conhecimentos curriculares, local de trabalho e desempenhos laborais apresentavam relativa constância. Até à Idade Contemporânea o percurso de aprendizagem profissional era empírico, em contexto prático, e determinava o progresso e estatuto do trabalhador, o que já se observa na regulamentação dos ofícios na Idade Média. A formação profissional estruturada como processo formal de ensino que implicava medianas competências prévias de escrita e leitura é relativamente recente. A formação profissional “nas suas formas mais estruturadas [...] remonta ao séc. XVIII podendo identificar-se o projecto de Condorcet [...] marco significativo enquanto proposta historicamente inovadora de intervenção sistemática no domínio da educação para o trabalho” (Cardim, 2005, 17). Situação que se alterou na paisagem profissional e social que começou a desenhar-se nos anos 70 do séc. XX, quando despontaram três novas situações: i- revolução tecnológica da informação e comunicação; ii- crise económica e política do capitalismo, do estatismo e respectiva reestruturação; iii- novos movimentos sociais e culturais. Da sua interacção resultou depois a economia informacional global, novas relações de produção<sup>197</sup> e a cultura da virtualidade do

---

<sup>196</sup> Cenário sociocultural, entendido como o ambiente do espaço social e cultural que estrutura a organização de uma sociedade ou comunidade, os fenómenos que nela ocorrem e as formas como as pessoas nela interagem e se relacionam entre si ou com as de outras sociedades e comunidades.

<sup>197</sup> Produção - “acção da humanidade sobre a matéria para apropriar-se dela e transformá-la em seu benefício, obtendo um produto” (Castells, 1999b, 33). Relações de produção, as relações sociais de produção desenvolvidas no regime de propriedade e posse dos

real: “Revolução da tecnologia, reestruturação da economia e crítica da cultura convergiram para uma redefinição histórica das relações de produção, poder e experiência em que se baseia a sociedade” (Castells, 1999, 6), e conferiu um recorte disruptivo ao quadro societal existente (Oliveira, Cardoso & Barreiros, 2004; Lipovetsky, 2012; Melman, 2012).

A sociedade informacional em rede é indissociável da Internet (1969), “encruzilhada insólita entre a Ciência, investigação militar e a cultura libertária”<sup>198</sup> (Castells, 2003, 34), e da ligação mundial em rede de computadores pessoais: “com a sua distribuição global [...] passou de tecnologia de comunicação e ferramenta organizativa empresarial, a instrumento para a organização social, [...] acção colectiva [...] construção de sentido [...] [e] alavanca de transformação social” (idem, 76-174). Ela tornou-se uma tecnologia modeladora do mundo contemporâneo. E é essencial à compreensão dos fenómenos socioculturais: economia informacional global, o informacionalismo; novas práticas e usos da leitura; inéditas formas de sociabilidade; participação social e intervenção política on-line; movimentos “open source”, “copyleft” e cultura “hacker”; questões em torno da liberdade e privacidade; renovadas formas de controlo, de desigualdade e exclusão social. Estes fenómenos revolucionaram “a base material da sociedade a um ritmo acelerado [...] [e as] mudanças sociais são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e económica” (Castells, 1999b, 21-22).

As TIC transformaram a vida económica, social e cultural ao permitirem: novo processamento da informação; agregação da organização das actividades sociais dominantes; novas práticas culturais e usos da leitura; individualização do trabalho; concentração e descentralização empresarial e decisória. Elas mudaram o modelo produtivo e as relações de trabalho e de aprendizagem da era da economia industrial. Esta, pela acção de movimentos sociais, assegurara trabalho a tempo inteiro e condições contratuais à generalidade dos trabalhadores. A educação, factor essencial para a diferenciação de trabalho, era garantida pela frequência dos vários níveis da escola básica, e as bibliotecas e a leitura podiam contribuir para a complementar. Se até aos anos 80 do séc. XX percurso de vida e ciclos de aprendizagem-trabalho eram algo fechados, eles evoluíram para ciclos abertos inter-relacionados. O anterior quadro finito e estável de conhecimentos e competências já não correspondia às novas

---

meios de produção e sua repartição numa dada formação socioeconómica que determina a relação de produção de trabalho dominante, condições materiais de produção e estruturação das suas classes sociais. Surge uma nova sociedade quando há transformação estrutural nas relações de produção, poder e experiência que modificam as configurações sociais no espaço e tempo e geram uma nova cultura.

<sup>198</sup> Os movimentos libertários-situacionistas dos anos 60 do séc. XX, contestatários da autoridade, sem triunfarem politicamente, ao não reunirem estratégia e capacidade para o fazer, contribuíram para a crise de legitimidade das instituições políticas e sociais tradicionais. Venceram perdendo, ao impulsionarem novas ideias culturais no espaço público que modelaram novos valores: ambientalismo, direitos humanos, multiculturalismo, pacifismo, feminismo, liberdade sexual, autonomia individual, novo sindicalismo, democracia popular. Eles prepararam o terreno para a divisão entre “elites activas e grupos sociais inseguros, umas com cultura auto-definida, construindo os próprios valores embasados em sua experiência e outros cada vez mais incertos, desprovidos de informação, recursos e poder, cavando as próprias trincheiras de resistência exatamente com base nesses valores eternos execrados pelos rebeldes dos anos 60” (Castells, 1999, 6).

necessidades sociais e laborais que impõem aprendizagem permanente para os adaptar à redefinição de tarefas num processo produtivo em contínua mudança, o que pode reiterar a valia de bibliotecas, de novas práticas e usos de leitura e da sua promoção.

A “nova economia produtiva” (vd. Castells & Cardoso, 2006) da Era da Informação, “por mim chamada de ‘sociedade em rede’ porque constituída de redes de produção, poder e experiência, que constroem a cultura da virtualidade nos fluxos globais os quais, por sua vez, transcendem o tempo e o espaço” (Castells, 1999, 19), gerou o novo capitalismo global e interdependente que enforma as principais actividades económicas. Nem toda a sociedade assumiu a lógica da sociedade em rede, caso de “empresas tradicionais de produção, [que são], ainda, em “maior número que [as] puramente tecnológicas ou vocacionadas para o online” (idem).

O balanceamento entre inovação/continuidade ocorreu noutros campos, por exemplo entre anteriores e novos paradigmas socioculturais e em práticas e usos da leitura. As bibliotecas, apesar de conservarem serviços e ofertas tradicionais, foram-se adaptando à necessidade de: usar novos procedimentos técnicos organizativos; alargar acesso a novos materiais de leitura; disponibilizar dispositivos; oferecer acções formativas. Algumas destas visavam capacitar o uso de TIC para aceder, seleccionar e aplicar informação. As bibliotecas que as diligenciaram terão compreendido a importância das TIC no acesso à informação, a sua elevada capacidade para a armazenar, e como ferramenta para construir redes dinâmicas e auto-expansíveis de comunicação.

Importa que as bibliotecas reconheçam as potencialidades das TIC, mas não as devem desligar do seu impacto no quadro das relações produtivas, sociais e culturais. Os pilares da economia global no “modo de produção informacional” são a produtividade, a competitividade e inovação (Castells, 1999,13), mas geram: maleabilidade de tarefas e horários; sistemas de teletrabalho; descontinuidade e precariedade do trabalho; transformação do “welfare” em “workfare”; novas formas de segmentação laboral; mão-de-obra mal remunerada e parte dela em vias de substituição pela robotização (Russell, Dewey & Tegmark, 2015). No mercado global a força de trabalho indiferenciado não necessita de grande aprendizagem, nem de lhe ser assegurada igual base de conhecimentos, o que reactualizará o papel social da leitura e de práticas para a promover, pois uma sociedade deve ser mais do que a sua economia e a tecnologia disponível. Mas um documento de trabalho, apresentado em 2004 numa reunião de ministros da educação ao Comité do Conselho dos Negócios e Indústria da OCDE, já referia que incumbia ao Governo a responsabilidade na formação inicial, e que empregadores e empresas deviam contribuir, e trabalhar com ele e as instituições educativas, no sentido de lhes prescreverem objectivos claros em função das necessidades do mercado (Hatcher, 2006). Esta perspectiva pode marginalizar de certos níveis educativos as pessoas que estejam para além das



estritas necessidades de força de trabalho para o funcionamento da economia de mercado e que é facilmente substituída por fluxos migratórios e desterritorialização empresarial, factores que podem atingir trabalhadores diferenciados e gerar um novo grupo social: o “precarariado”. Estes fenómenos não reduzem o interesse da educação e de bibliotecas públicas, nem o do acréscimo de competências de leitura para uma cidadania informada, ainda que níveis educativos, o que se lê e como se lê, possam contribuir para uma difusa estratificação e sinalização social (cf. Neves, 2015, [s.p.]).

Para Castells o problema fundamental da ordenação da sociedade em rede radica na maioria das relações entre identidade cultural, movimentos sociais e política serem externos às instituições e valores sociais pré-existentes. Ele constata instabilidade e desafios perante novos padrões de dominação das redes globais, e reacções – “o único modo de se livrar de seu domínio parece ser ficar fora delas e reconstruir com base em um sistema de valores e crenças inteiramente distinto” (1999, 439)<sup>199</sup> – que podem assumir a forma de identidades autónomas em construção. Reacções aos princípios da sociedade em rede expressam-se em resistência à tecnologia, ao poder dos fluxos informativos, à lógica dos mercados e baseiam-se na reivindicação do seu “ser” – “Nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas em uma oposição bipolar entre a Rede e o Ser” (1999, 23) – das suas crenças e legados históricos e culturais (vd. 1999b, 20-24, 38-91), e podem ocorrer em torno de comunas de identidade e de resistência, o que também comporta riscos. Dá como exemplos o fundamentalismo religioso, nacionalismos, localismo, separatismo étnico e comunas culturais que se afirmam em ruptura com a sociedade e visam reconstruir as suas instituições, não de forma “botton up” mas de dentro para fora centradas no “nós” versus “os que não são dos nossos”.

Da dissolução de identidade colectiva podem resultar movimentos sociais distintos dos da era industrial: projectos que não têm origem “dentro das instituições da sociedade civil [...] [e que] introduzem lógica social alternativa, diferente dos princípios de desempenho que embasam o estabelecimento das instituições dominantes na sociedade” (idem). Castells não toma as novas formas de contestação como um determinismo não passível de ser alterado por via de acção social consciente, legitimada e informada. Neste seu desígnio estará presente a relevância de leitura competente, instrumento para a maioria dos indivíduos (Kant, 1853), estado em que eles são capazes de usar autonomamente a sua inteligência – o sentido etimológico de “inter leggere” é o de capacidade de escolher – e de a aplicar na sua intervenção cívica informada. No actual quadro societal o papel social das bibliotecas públicas de facultar recursos de leitura e ofertas de práticas de

---

<sup>199</sup> Certeau (1998) diferencia dispositivos de governos e instituições dos dispositivos dos sujeitos. Confere a estes, e a grupos, capacidade de individualização e reapropriação da cultura de massas através de táticas de consumo e de actuação desenvolvidas no quotidiano que, ainda que encapotadas por aparente conformidade, neutralizam, “esvaziam”, estratégias dominantes de perpetuação institucional. As pessoas podem resistir por “passividade activa”, ou, segundo Tiquun, apagando-se no anonimato para “passer inaperçu dans la bande grise de chaque dispositif” (2009, 156).

promoção de leitura continuará a ser pertinente, pois segundo Le Deuff, a informação não deve ser vista como paradigma informacional com valor mercantil, um valor que decresce com a sua banalização e proliferação de vacuidade informativa, mas no de capacitar as pessoas para uma sociedade do saber onde o valor da informação se mantém (2009). Esta distinção traça fronteiras entre “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação”, esta baseada no rácio, no cálculo, na lógica de a quantidade imperar sobre a da qualidade (idem, 408), uma lógica que a leitura e as práticas para a sua promoção podem contribuir para contrariar.

Estes desafios actualizam o papel de bibliotecas no espaço público para, como Usherwood (1999) sustentou, assegurarem acesso social a bens informativos, educativos e culturais, agora com novas formas e diferentes condições de acesso, e cuja apropriação social requer novas capacidades de avaliação, selecção e competências de pesquisa e de uso. As bibliotecas devem, então, continuar a facultar: acesso social, material, e cognoscitivo a tradicionais e novos recursos; a práticas para facultar clássicas e novas competências leitoras e literácitas, como literacia cívica, social, informática e mediática. Estas são de acrescida importância face a previsíveis tensões e necessidade de ajustamentos sociais perante o que se antecipa vir a ser a sociedade 5.0 – uma sociedade super produtiva, super eficiente, super interligada, super conectada e com previsível rendimento mínimo universal. Estes fenómenos podem levar a rever o contrato social – e a reposicionar bibliotecas públicas no espaço da liberdade, da equidade, e de “gratia” sociocultural (Silva, 2018a) no acesso à informação, à cultura e a oportunidades de formação/construção das pessoas e de consciência cívica.

## 1.1 Leitura e bibliotecas no novo contexto societal

“What gets us into trouble is not what we don't know. It's what we know for sure that just ain't so”.  
(Reflexão atribuída<sup>200</sup> a Mark Twain)

Leitura e leitores enquadram-se num quadro histórico de variáveis tecnológicas, sociais e culturais. No final do séc. XX, o acesso social a materiais de leitura ainda conservava centralidade no papel da biblioteca pública. Luísa Cabral (1996) referia as implicações económicas, técnicas, científicas e culturais no acesso público a meios formativos e informativos para ampliar oportunidades de concretização de cidadania e democratização social, e Usherwood destacava o contributo da biblioteca pública para garantir a preservação social do acesso público à leitura. Acentuando a sua dimensão de serviço público, este considera-a uma “agência multifacetada de informação, educação e cultura [...] [que deve] disponibilizar livremente a todos [...] os registos da experiência humana sob a forma de livros e materiais afins, promovendo e preservando assim o livre fluxo de informação e

---

<sup>200</sup> Na abertura do filme *A Queda de Wall Street = The Big Short* (2016), de Adam McKay.

ideias” (Usherwood, 1999, 21). Estas reflexões mantêm pertinência, ainda que careçam de ser actualizadas: “Na sociedade de informação [...] o papel simbólico do livro enquanto forma de comunicação social encontra-se num processo óbvio de destronização [...] Novas formas de explorar o conhecimento sob a forma escrita, nascem da possibilidade de conversão de textos em território de busca organizada, automatizada, numa extensão e rapidez sem precedentes” (Rebelo, 2002, 9).

Aires Nascimento considera que, na diacronia da leitura e da cadeia do livro, os formatos digitais levaram à “desagregação” e “desmassificação” da leitura que geram fenómenos com “notória incidência cultural”: i- “descentralização”, que dissemina produção e permite às pessoas editarem textos e outros conteúdos; ii- “desintermediação”, que relativiza a função de editores e bibliotecários; iii- “desnacionalização”, que dilui fronteiras políticas territoriais de circulação do produto; iv- “desespacialização”, que desmaterializa conteúdos, pois “a virtualidade não precisa de contentores físicos” (2006, 307). Malheiro da Silva e Viviana Fernandés Marcial (2010) sinalizam que o digital requer novas competências e autonomia capacitada para saber avaliar/usar a informação numa realidade dinâmica e adaptada ao contexto e características culturais dos utilizadores. Mas novos factores tecnológicos não bastam para gerar hábitos de leitura e leitores competentes.

Neves (2015) diz que existe uma “cultura de leitura” em sociedades com taxas de alfabetização elevadas, socialmente transversais e onde a leitura seja habitual na vida profissional e no lazer. E que a considerar “cultura de leitura” no sentido estrito de “livros relativamente sérios” e a sua leitura ser preferida a outras formas de lazer, então poucos países teriam uma cultura de leitura. Esta pode “corresponder a diferentes estádios de amadurecimento numa cultura de leitura ‘estabelecida’” (idem) e Yepes diz que, no proceso de transformação na leitura, “lo que cambia en realidad son los procedimientos de representación textual”, e que o “problema de la formación de lectores persistirá, porque la lectura no es un asunto de decodificación únicamente, como se ha dicho hasta la saciedad, pues tiene otras complejidades y variantes que la hacen un acto difícil” (2013, 23).

Apesar da acessibilidade de materiais de leitura analógicos e digitais, e presença de bibliotecas na sociedade, hábitos e usos de leitura não estarão generalizados, mesmo onde seria suposto assim suceder, ainda que nunca como hoje se tenha investido tantos recursos sociais no acesso à leitura e na sua promoção – apesar do desinvestimento que afecta as bibliotecas, o que se tem constatado em eventos internacionais, e a nível nacional nos orçamentos de Estado e autarquias (na AML vd. III, 9). Não obstante a ampliação de níveis de escolarização<sup>201</sup>, do acréscimo de leitura e seu reconhecimento no discurso social e político, observam-se variações, nacionais e sociais, em hábitos de leitura e

---

<sup>201</sup> Em 1878, menos de 12 em cada 100 crianças frequentava a escola. Hoje é superior a 100%, 122,2%, devido às retenções; o analfabetismo era 82,5%, agora 5,2%. Fonte: Censos de 1864, 1778 e 2011; Patrício de Jesus, “Dos censos de 5\$ a um futuro com chips no pulso”, in edição especial comemorativa dos 150 anos do *Diário de Notícias*, 29 Dez.2014, 44.

competências leitoras. Estudos internacionais e nacionais informam que elas permanecem insuficientes (vd. OCDE, 2000; Mislov, 2007; UNESCO, 2007; EU, 2008; CIES, 2010; Mendes, Tavares, Cunha & Freiria, 2011; Lopes, 2015). Em Portugal ainda são fracas<sup>202</sup>, o que leva a ponderar se o investimento na oferta institucional de promoção da leitura terá sido continuado, extensivo, suficiente, ou adequado, para tornar mais pessoas leitores habituais e competentes<sup>203</sup>.

A par com novas práticas de leitura também emergiram novos paradigmas no discurso social, incluindo entre bibliotecários, sobre aprendizagem, cultura, literacia, literacia de informação e tornaram-se correntes afirmações críticas sobre educação, cultura, património, orientação para a leitura e literatura validada. Estes discursos terão sido moldados por novas realidades culturais, ideológicas, materiais e políticas: pós-modernidade, sociedade informacional em rede, globalização, pós-democracia<sup>204</sup> (vd. Lipovetsky, 2012; Espósito, 2018). Para melhor os compreender pode ponderar-se nas reflexões sobre aparelhos ideológicos (vd. Althusser, 1980), novos paradigmas sociais (Moscovici, 1976), culturais (Martel, 2010) e económicos (Castells, 2007) que emergiram na sociedade. Estes levam alguns autores a considerar que existe um ambiente cultural desfavorável a uma apropriação leitora com significado (Debord, 1992; Adorno, 2001; Martel, 2010; Melman, 2012), a que deveria corresponder a de uma cultura da informação e implicar:

“la conscience des tensions, nullement son élimination au contraire de l’idéologie” qui accompagne les discours de la société de l’information, qui se veut en dehors de tout dispositif idéologique, voire a-historique, mais qui paradoxalement véhicule des forces qui s’imposent aux individus et aux sociétés” (Le Deuff, 2009, 61).

Apesar dos novos paradigmas emergentes o manifesto da IFLA/UNESCO (1994) persistia em afirmar o papel social das bibliotecas públicas para o desenvolvimento cultural das pessoas, preservação e transmissão da memória cultural – “As coleções devem reflectir as tendências actuais e a evolução da sociedade, bem como a memória das realizações e da imaginação da humanidade” – e em considerar ser sua missão “promover a sensibilização para o património cultural, o gosto pelas artes e as realizações e inovações científicas” (op. cit.). Nas directrizes da IFLA (2009) Roy Clare, Presidente do Museums Libraries and Archives Council, ao abordar a relevância da interacção entre estas instituições, sublinhava a importância da sua oferta cultural. E reafirmava o direito à diversidade

---

<sup>202</sup> Sobre leitura textual impressa, a que mais se aproximará de épocas anteriores, o estudo coordenado por Maria de Lourdes Lima dos Santos, *A leitura em Portugal* (2007), conclui que 6,8% da amostra não lê; 60,8% são pequenos leitores, 1 a 5 livros por ano; 26,4% são médios leitores, 6 a 20 livros por ano; e 6% são grandes leitores, mais de 20 livros por ano.

<sup>203</sup> Vd. Lourdes Lima dos Santos (2007). Sobre literacia mediática vd. o estudo de Paula Lopes (2015) e a sua entrevista em <http://www.ualmedia.pt/ra/?id=0&v=2120&title=&section=&pg=0>

<sup>204</sup> O enforme político que se estará a desenvolver nas sociedades em rede e de transição, em que as instituições políticas formais mantêm-se, mas o regime democrático transformou-se devido a uma tripla crise: de representatividade, legitimação e soberania, elementos de poder que eram sustentáculos dos Estados nacionais e que tornaram-se desconformes perante dinâmicas da globalização.

da cultura validada (vd. Glossário) e o interesse de continuar a assegurar-lhe acesso para as pessoas retirarem dela apropriação gratificante, ampliarem competências de leitura e multiliteracias, o que contribuiria para um mais completo e equilibrado desenvolvimento dos indivíduos e dos países. Estas directrizes recomendavam a bibliotecas públicas e museus novas estratégias e formas de “compartir información en la era digital y asegurando que los servicios superen las expectativas del público” para que dessa forma a cultura pudesse encontrar “un lugar [...] en el corazón de nuevas comunidades; [...] [para estas poderem] experimentar una variedad de cultura de alta calidad” (in Yarrow; Clubb & Lynn-Draper, 2009, 18).

Em contraponto valorizou-se a “disciplina da Idade da Informação” (Johnston & Webber, 2005). À perspectiva técnica da literacia da informação (vd. II, 1.1.2) não seriam indiferentes as necessidades de transição para a sociedade em rede e ao desenvolvimento da Era da Informação. Documentos da UE, OCDE e ONU destacavam a “apropriação do uso das ferramentas tecnológicas, sua integração nos circuitos produtivos e de relacionamento pessoal necessitando, todo o país, cidade ou zona, de realizar a inserção efectiva das mesmas no tecido empresarial e ao nível do Estado [gestão, defesa, território e formação]” (Castells & Cardoso, 2006, 33-34). Literacia da informação e cultura da informação, teorizadas com distintas perspectivas (vd. 1.1.2) são sustentáculos deste progresso, mas Dellamotte e Cordier especulam sobre interacções entre correntes da cultura de informação, indústria das TIC e indústrias culturais: “Nous formulons l’hypothèse que le mouvement de l’éducation à la Culture informationnelle peut s’analyser comme une modalité d’intégration de savoirs fragmentés en une grammaire de l’information” (2014, 102). Esta, a ser um “processus d’agencement”, deve ser analisada para aferir ou contraditar “où la culture scolaire tout comme les pratiques socio-économiques issues de la convergence des industries de la connaissance, de la communication et des loisirs, exercent leurs empreintes pour élaborer cette grammaire” (idem).

As *Directrizes da IFLA* afirmavam “o que a maioria da população tem é necessidade de informação e tecnologias em constante mudança” (Koontz & Gubbin, 2010, 45), mas Baltz (1998), Juanals (2003), Le Deuff (2009), Delamotte e Cordier (2014) rejeitam visões restritas. Defendem o “mix” de competências de acesso técnico e de capacidade cognitiva, pois a leitura e as literacias envolvem dimensões cognitivas, comportamentais, afectivas, sociais, interacção leitora e exigem aquisição e domínio de competências para a percepção, compreensão dos conteúdos e uso de informação. Recomendações da UE (*Manifesto eSkills*, 2015, 86) não se afastarão desta perspectiva: destacam o interesse de as escolas associarem mais o uso de equipamentos de TIC a projectos de estudo, o que implica o desenvolvimento de literacia digital, da informação, cultural, e de outras literacias.

Sem questionar as necessidades de ajustamento para explorar o volume informativo digital, e domínio de competências requeridas para operar sobre estes formatos, as capacidades de pesquisar, seleccionar, usar informação não são requisitos recentes. Eles estão, há muito, enquadrados nos procedimentos básicos de metodologia e, agora, devem ser aplicados às especificidades do meio ambiente das tecnologias digitais. Não se tendo da literacia digital e de literacia da informação a ideia de mero entretenimento manipulativo/funcional – que descure conteúdo, negligencie bases de aprendizagem, saberes e conhecimento para validar informação – então, paralelamente ao domínio de “skills” tecnológicas, o discurso sobre elas poderia incorporar mais claramente a necessidade de domínio de informação e conhecimento sobre os âmbitos em que se projectem as suas acções e usos, pois o texto alfabético, e outros códigos de leitura, só têm significado através dos seus leitores (cf. Chartier, 2007). A leitura envolve processos que se desenrolam em contextos culturais e sociais e, apesar de narrativas no discurso social afirmarem as suas vantagens, o *Primer* da UNESCO (2007) refere insuficiência de competências de leitura e de literacias, problema que Yepes “radica en quienes no llegan a convertirse en lectores por falta de oportunidades en una sociedad que excluye a los no lectores y además los excluye para que no lo sean: he ahí el dilema” (2013, 23), e em incertezas sobre se o conhecimento “acumulado por años (y el generado a cada instante) se consigna y transmite” (idem), o que também continua a conferir importância à promoção da leitura.

Na literatura consultada há evidências de incompetências literácitas perante um qualquer formato de texto, seja clássico ou popular e ter sido produzido no passado ou no presente. Paula Lopes, na sua investigação sobre literacia mediática<sup>205</sup> observou – ao contrário do que se suporia a partir de alguns discursos – limitações de literacia no uso dos média e que estes não estarão a contribuir para ampliar significativamente a intervenção cívica no espaço mediático. O seu estudo distingue-se de anteriores, centrados em práticas de consumo de média e que não consideravam as competências de literacia mediática dos inquiridos. Permitiam saber o que as pessoas consumiam, como o faziam, mas eram omissos sobre o que elas compreendiam, retiravam e aplicavam, apesar de estes aspectos serem nodais na construção dos conceitos literacia e literacia de informação. Lopes concluiu que os seus dados<sup>206</sup> apresentam divergências com o sugerido nalguma literatura, ao constatar que a exposição

---

<sup>205</sup>Esta investigação procurou responder às questões: “Será que os adultos em formação na Grande Lisboa retratam o país de consumos informativos tipicamente baixos, de que falavam Hallin e Mancini em 2004? Será que se mantêm os baixos níveis de interesse pelas notícias afirmados por José Rebelo e a sua equipa de investigadores, em 2008? Será que, na utilização de internet, a prática mais comum entre estes adultos é a gestão de emails, como revelado pelo Observatório da Comunicação em 2012? E será que os efeitos da exposição aos média (“old” e “new” média) condicionam as competências de literacia mediática dos indivíduos?”

<sup>206</sup>Em 520 inquéritos por questionário a adultos em formação, que incluía uma prova de literacia mediática com 20 exercícios. Este “framework” traduz empiricamente um esforço teórico reflexivo e parte de três domínios operacionais de processamento da informação (conhecer e compreender, avaliar criticamente, criar para comunicar) e três dimensões de análise (técnica, crítica, criativa) para as operações de processamento, a escolha dos suportes (classificados segundo o formato, o meio de origem e o tipo de informação) e tarefas (localizar e identificar, integrar e interpretar, avaliar e reflectir, gerar) (Lopes, 2015, 48).

intensa a mídia tradicionais, jornais, revistas, rádio e televisão não se expressava em efectivas competências de literacia mediática. E que na exposição a novos mídia “parece existir uma correspondência mais ou menos evidente entre a leitura de livros (impressos) e as competências de literacia mediática e que a leitura de mais livros por ano contribui para reforçar essas competências” (2015, 73). Ela observou uma “*décallage*” entre uso dos mídias, competências mediáticas, e correlação entre níveis superiores de literacia mediática, leitura de livros e conhecimentos culturais dos inquiridos (idem, 76-77).

Estas conclusões levantam reflexões. No ambiente mediático os leitores, ao projectarem leituras, discursividade e narrativas, tornam-se produtores de textos, de informação e influenciadores do sistema político, cultural e social. Mas Lopes, com base em fontes que apresenta, afirma que a “tão proclamada (e retórica) proactividade dos utilizadores de internet, tem vindo a ser questionada pela comunidade científica internacional” (idem, 70). Os utilizadores, enquanto receptores, também podem ser um “produto”, o que releva o interesse de promoção da leitura, de literacias, de leitores capacitados para operar na esfera pública dos mídia, e nela projectarem literacia cívica e mediática. Nas sucessivas “eras” da Web – Web 2.0, plataforma de aplicações; Web 3.0, semântica; Web 4.0, biónica – foi sendo necessário aprender a usar ferramentas digitais e redes sociais. Na nova realidade, a da emergente sociedade 5.0 emoldurada pela AI, o seu uso continuará a remeter para questões de cidadania informada, pois “*citizenship in a modern democracy involves more than knowledge of how to use vital information. It also involves a capacity to recognize propaganda, distortion, and other misuses and abuses of information*” (ALA, 1989). Le Deuff (2009), Furtado (2012) e outros autores convergem sobre a necessidade de o espaço atópico da infosfera articular informação, ética da informação e conhecimento, o que, também, poderia significar uma abertura de foco para novas ofertas sociais de práticas de promoção da leitura em bibliotecas públicas.

Está-se perante o conjunto humano mais alfabetizado e certificado da História, nunca foi tão acessível a leitura e a oferta de programas internacionais, nacionais, locais e online de promoção da leitura e literacias. Mas, a considerarem-se as conclusões de Lopes (2015) – e estudos que ela cita sobre associação entre insuficiências de literacia mediática a baixos níveis de leitura – importará ponderar na desvalorização que ocorre nalgum discurso societal sobre a noção de hierarquia geral de valores e competências que enquadrem leitura e literacias, princípios que a UNESCO (2007) procura reinscrever e compaginar com necessidades leitoras na sociedade da informação. As *Directrizes da IFLA para a Biblioteca Pública* (Koontz & Gubbin, 2010, 13) determinam-lhe fornecer serviços e recursos para responder a necessidades educativas, informativas, de desenvolvimento pessoal, recreação e lazer. Se os recursos tecnológicos em mudança, as novas exigências cívicas e sociais, e a

necessidade de aprendizagem ao longo da vida não alteram o papel social da biblioteca pública, eles não deixam de lhes impor um ajustamento de foco a um panorama societal diferente.

*Understanding Information Literacy: a primer* (UNESCO, 2007) faculta orientações que dão maior abrangência à *Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning* (2005). No “primer” indica-se o que se considera ser as “literacias de sobrevivência”, e reafirma-se a necessidade de, nas actuais competências de informação, recuperar a centralidade de aprendizagem, conhecimentos, e de posicionar as bibliotecas públicas na nova realidade em mudança. Ela é paralela a um quadro sociocultural fluido, o “mundo líquido” (Bauman, 2016), onde surgem tendências que desvalorizam conhecimento cultural que não comprove ter “espaço de mercado”, o que Chomsky exemplifica: no Departamento de Estudos Clássicos de Oxford, “will have to prove that it can sell itself on the market demand. If there is no market demand, why should people study and investigate classical Greek literature?”, e conclui: “That’s the ultimate vulgarization that can result from imposing the state capitalist principles of the business classes on the whole of society” (Chomsky & Polychroniou, 2017, 169). O “primer” da UNESCO reconhece a nova realidade societal e vertentes que se abrem à acção das bibliotecas, mas não as dispensa de continuarem a assegurar a promoção da leitura e oportunidades para as pessoas ampliarem as suas bases informativas e de conhecimento.

Pode ponderar-se se alguns discursos sociais e profissionais sobre processos educativos, culturais, literacia da informação, e promoção da leitura projectarão dimensões de crença<sup>207</sup>, de “pensamento mágico”, algo próximo do que Paula Lopes designa por “verdade burocrática” que se desejaria projectável na realidade social. Ela pode aportar incerto valor à finalidade de a promoção da leitura contribuir para a criação/desenvolvimento de leitores competentes, incerteza algo semelhante à que Platão referiu sobre a escrita – “um discurso, uma vez escrito, chega a toda a parte, tanto aos que o entendem, como aos que não podem compreendê-lo e, assim, nunca se chega a saber a quem serve e a quem não serve” (2000, 123) – ou sobre o papel das bibliotecas portuguesas na promoção da leitura, pois a “certeza” mais conhecida do seu trabalho é a quantidade e identificação dos documentos que disponibilizam/emprestam e o número de participantes nas suas práticas. Mas não se sabe o que é lido, como é lido, o que resulta dessa leitura e das práticas de promoção da leitura. Sem investigação sobre estas pode-se conceituar, supor, convencionar, tal como na história da leitura, à falta de melhor evidência, alguns autores consideram alfabetizados os que sabiam assinar, mesmo aqueles que pouco mais uso fizessem do secular capital da escrita do que o desenho do seu nome.

O *Primer* da UNESCO (2007) indicia a visão de, para além da “verdade burocrática” (Lopes, 2015), dever-se conferir à literacia da informação uma maior base de sustentação em aprendizagem, leitura

---

<sup>207</sup> Dimensão de crença projectada nos produtos culturais, vd. debate de Bourdieu e Chartier (Chartier, 2003, 88, 277-306).



e informação cultural validada. Estas não serão simples resultante de novas tecnologias, ou um produto espontâneo desenquadrado de referenciais a aferir ou a contraditar. E não se esgotam, nem são enquadráveis na noção corrente hoje associada a experiência (vd. Glossário), que a perspectiva como mera forma de proporcionar situações de consumo a uma qualquer nova experiencição. De contrário, competências de uso de TIC poderão enfermar incompletude cognoscitiva de compreensão leitora e de uso crítico informado. Lacunas que, a ocorrerem, projectam-se na leitura impressa e digital em insuficiências literácitas que limitem a exploração destes recursos, reduzam a apropriação individual e social de informação e conhecimento, e a “responsabilisation et la créativité [que] sont les maîtres-mots d’un enseignement d’une Culture de l’information résolument émancipatrice” (Le Deuff, 2009,104). A diluição entre realidades extremadas de leitura inscreve-se na “long revolution” (Williams, 1961) da democratização ao seu acesso, estímulo à sua prática, uso no quotidiano social e apropriação validada, um processo que poderia designar-se por “revolução permanente”.

Ao contrário do que se imaginava associado a uma visão democrática e libertária sobre a Internet e formatos digitais de leitura, as bibliotecas públicas enfrentam hoje obstáculos para disponibilizar acesso público a informação e conhecimento em conteúdos digitais onerados (vd. Silva, 2015), ainda que o papel destas bibliotecas não seja, apenas, o de aproximar da leitura pessoas alfabetizadas e facultar-lhes acesso a acervos locais. Ele carece ser ampliado para enquadrar novas realidades socioculturais, distintas necessidades informativas, diferentes práticas e usos de leitura e estimular apropriação social de conhecimento. Para continuarem a cumprir a função social de assegurar acesso público a novas formas de leitura, elas necessitam de complementar a sua oferta com: documentos analógicos e digitais – “la promoción de la lectura involucra los materiales de lectura, indistintamente de su soporte, como objetos culturales potencialmente enriquecedores” (Yepes, 2013, 22) – dispositivos técnicos; actividades formativas; práticas de promoção da leitura. Uns e outras podem ampliar o campo na promoção da leitura e literacias, estimular distintas leituras, incentivar novas formas de pesquisa, avaliação, selecção, e uso de conteúdos e de ferramentas tecnológicas.

A não ocorrer ampliação de acesso à leitura, de competências de leitura e desenvolvimento dos leitores, estas limitações podem alimentar desigualdades literácitas. E contribuir para promover a continuidade ou, como alguns receiam, o alargamento de desigualdades sociais no acesso à “cultura da informação”. O que reforça o interesse de ofertas de práticas de promoção da leitura e de não projectar sobre cultura, educação, leitura, conhecimento e acesso à informação perspectivas de “pensamento mágico”, de crença abstracta no valor das TIC como ferramenta de engenharia social independente de contextos e condicionantes socioculturais. Para Bauman (2016) o papel da educação tradicional nos diversos níveis de ensino é um dos problemas “mais importantes e dolorosos” da

actualidade, problema que também é ampliado pela cultura do imediatismo adversa a pensar e a reflectir, o que não se compagina com educação de qualidade, nem com a perspectiva de a cultura ser um continuado esforço de contemporaneidade (Serra, 2015), um esforço social para o qual as bibliotecas públicas, a leitura, e a sua promoção também devem, contribuir.

## **2. Registos de diversidade discursiva sobre leitura, cultura e conhecimento**

“Estou preparado para defender a minha actual visão sobre a biologia dos sentimentos, da consciência, e das raízes da mente cultural, mas não tenho ilusões sobre a durabilidade dessa visão” (António Damásio, 2017, 331-332)

As potencialidades do novo quadro tecnológico congregam positivas apreciações mas regista-se alteridade discursiva sobre as suas correlações com fenómenos sociais. Chartier afirma não pertencer “à família dos nostálgicos que lamentam o que designam por decadência dos saberes” (2012, 15) e alerta que os detractores da nova tecnologia de escrita e leitura podem estar a incorrer em anacronismo ao aplicar “critérios de julgamento antigos e socialmente determinados a novas realidades, sejam elas sociais (com a democratização do ensino) ou técnicas (a entrada no mundo numérico)” (idem). Perante o novo quadro sociocultural vários autores desenvolveram reflexões. Elas são pertinentes quando leitura e literacias ganham “acrescida importância no ciber mundo mediado por computador, e [...] se torna necessário trabalhar com, e examinar criticamente, enormes quantidades de informação” (Furtado, 2012, 221) cujo uso, à imagem do que sucedeu no desenvolvimento económico e social, pode ser condicionado por “acumulação prévia” (Amin, 1974) de capital social cultural e este influir no desenvolvimento de competências leitoras. Daí o interesse de abordar reflexões produzidas no campo da Sociologia, Filosofia, Comunicação, Ciências da Informação, Neurociências, Economia. Esta abordagem não será, portanto, uma expressão exótica ou infundamentada face a paradigmas que circulam sobre aprendizagem, leitura e conhecimento. Estes discursos alternativos podem contribuir para uma reflexão social e para as bibliotecas ponderarem a sua acção e o interesse de ofertas de práticas educativas, culturais e de leitura.

Alguns pensadores anteciparam, outros alertam agora, para dificuldades da promoção de cultura científica, tecnológica e das humanidades, o que carece de hábitos e competências de leitura e domínio de literacias. À promoção da leitura não será indiferente o contexto sociocultural, que alguns designam por “sociedade do espectáculo” (Debord, 1992). Nela ocorre continuada afirmação de produtos da “indústria cultural” (vd. Adorno, 1987) que promovem o efémero, criam necessidades artificiais e geradoras de alienação social, desvalorização da aprendizagem e

conhecimento de referências culturais. O que dificultará a afirmação de hábitos de leitura consistentes, ampliará o interesse por leituras circunstanciais e evasivas, e reduzirá as que tenham por objecto o património cultural (vd. Murad, 2013<sup>a</sup>, 2013b; Martins, 2020), afirmação de identidade, qualificação das pessoas e a sua efectiva participação crítica na sociedade. Alguns consideram que esta se transfigurou numa “civilização do espectáculo, um mundo onde o primeiro lugar na tabela de valores vigente é ocupado pelo entretenimento e onde divertir-se, fugir ao aborrecimento, é a paixão universal” (Vargas Llosa, 2012, 32). Ela pode erigir a natural propensão para o divertimento em valor supremo, banalizar a cultura, generalizar frivolidade e jornalismo irresponsável. Estes factores não facilitarão: o acréscimo de conhecimentos e saberes; transmissão e construção de memória colectiva; interpretações e reformulações consistentes; participação social pertinente (Soriano, 2002; Castells & Cardoso, 2006, Melman, 2012).

Perante paradigmas educativos que triunfam na consciência colectiva, António Nóvoa (Congresso Internacional de Promoção da Leitura (FCG, 23 Jan. 2009) e Marçal Grilo, Alexandre Castro Caldas e Carlos Fiolhais (Sessão leitura e divulgação científica, VII Conferência Internacional do Plano Nacional de Leitura (FCG, 3-4 Abri. 2014) exprimiram preocupações. E apontaram a ausência de racional no irracional que, ao desvalorizar aprendizagem e referenciais validados, pressupõe capacidades cognitivas inatas no processo de aquisição de conhecimentos, o que diminui o papel da transmissão cultural e gera ruptura no processo de esta permitir às gerações seguintes verem mais longe: “sumus sicut nanus posit us super humeros gigantis” – somos como anões montados nos ombros de gigantes (João de Salisbúria, 1120?-1180, cit. in Le Goff, 1990, [152]).

Apesar de novos paradigmas e deslocações históricas do conceito de cultura, alguns persistem em fazer a apologia da “cultura derrotada”: “como é atestado por exemplos notáveis, não existe contradição entre a prática de uma erudição rigorosa, ligada a passados longínquos e a compreensão crítica do nosso presente” (Chartier, 2012, 15). Conceitos de hierarquia, autoridade, raízes humanistas e racionalistas de aprender, compreender e usar são processos que se desenrolam em contextos sócio-culturais: “La trajectoire d’acculturation-affiliation à la Culture informationnelle, à la fois individuelle et à l’intérieur d’un processus socialisé, est ainsi productrice d’identité/identification” (Delamotte & Cordier, 2014, 104) e Pacheco Pereira (2016b) sinaliza no espaço mediático o que pode redundar em desqualificação de conteúdos informativos e empobrecimento dos leitores.

Apesar dos enunciados sobre o valor da educação e da cultura, este nem sempre se projectará numa realidade onde se afirmam perspectivas reducionistas sobre a pluralidade que deve enquadrar a cultura leitora da sociedade contemporânea: a “richesse d’informations disponible n’évite pas le dénuement documentaire tant l’incapacité à accéder réellement au document pertinent est

constatable. Cette incapacité est technique mais surtout intellectuelle tant les qualités en littérature exigées par certains documents excluent la possibilité de compréhension" (Le Deuff, 2009, 312). A UNESCO (2007) e a IFLA (2009) reafirmam a necessidade de promover o interesse por diversos âmbitos culturais e leituras validadas. Perante a disseminação de novas visões – valorizadoras de individualização, da substituição do pensamento racional do “logos” pela experiência emocional do “phatos” e por interesses lúdicos – que criam um ambiente em que nalgumas criações culturais, usos da leitura e práticas para a sua promoção nem sempre são valorizados.

Estas visões podem ter colhido inspiração no pensamento pós-moderno que relativizou critérios de hierarquia e valor. O conceito de “modernidade” surgiu associado a uma nova Era da História e começou a construir-se no séc. XV. Novas realidades socioculturais geraram novas ideias – o valor do conhecimento do mundo, de o mudar e de progresso social – sustentadas no reconhecimento do valor da ciência, da ampliação do conhecimento, na importância da tecnologia e dos ideais de liberdade, de justiça e de generalizar a educação. O ideário pós-moderno de enforme relativista, surgido no final do séc. XX, não questiona os valores da modernidade mas não os absolutiza, o que não obstou a que – no espaço social, na discursividade e em práticas – se tenha assistido a expressões que questionam o processo de aprendizagem, conhecimentos validados e depreciação do papel da crítica sobre criações e novas expressões societais. Novos paradigmas culturais (vd. Moscovici, 1976; Melman, 2002; Lipovetsky, 2012) com este enforme também podem aportar uma desvalorização social e política de bibliotecas e de outros recintos culturais públicos no espaço colectivo.

Adorno (1987) reflectiu sobre o significado de produções artísticas e culturais submetidas à lógica da produção industrial e comercial. Ofertas da indústria cultural (vd. Glossário) seriam limitadoras de participação intelectual crítica. Ao assentarem em produção massificada, na manipulação do real e de escolhas promoveriam desinformação, diluição de singularidades individuais e culturais, e desligamento de dinâmicas sociais reais colocando passado e presente numa exterioridade histórica, social e cultural<sup>208</sup>. No paradigma informacional ter-se-ia instalado uma cultura da virtualidade do real a partir da superação dos lugares e invalidação do tempo através de um tempo intemporal:

“Chamo de virtualidade real um sistema em que a realidade em si (ou seja, a existência material /simbólica das pessoas) está imersa por completo em um ambiente de imagens virtuais, no mundo do faz-de-conta, em que os símbolos não são apenas metáforas, mas abarcam a experiência real. Esse sistema não é a consequência dos meios de comunicação eletrônicos, embora estes sejam instrumentos indispensáveis de expressão da nova cultura” (Castells, 1999,19).

---

<sup>208</sup> Marc Bloch (1974) alertou para o anacronismo como dissonância de interpretação na diacronia temporal. Lucien Febvre (1977) considerava-o o pecado mortal do historiador e Fernando Rosas critica um contexto social facilitador de eliminação da memória.

Criações culturais e artísticas esgotadas e mercantilizadas terão contribuído para impor um paralisante gosto massificado, consumo acrítico e alienação social do real, produções que em termos estratégicos também representam formas de “softpower” (vd. Martel, 2010,9):

“Personne n’a encore pris la mesure de cet immense bouleversement en cours – ni mené l’enquête de terrain pour “couvrir” la nouvelle bataille mondiale des contenus [...]. Beaucoup d’inégalités apparaissent aussi, entre des pays dominants et les pays dominés: certains émergent comme producteurs de contenus, d’autres sont submergés par les flux culturels mondiaux” (12-13).

O condicionamento gerado por estas produções, construções sociais limitadoras, é acrescido por via da “economia da atenção” e da concentração e relações de poder em torno das redes digitais. O olhar “domesticado” pela rotina, por acções e mensagens repetitivas pode induzir nas pessoas alguma “cegueira”, “impedindo-as” de ver o que verdadeiramente acontece (Lipovetsky, 2012; Melman, 2012; D’Ancona, 2017), o que pode decorrer de falta de informação, de competências de literacia, de literacia mediática, e levar muitos utilizadores, clientes/compradores, a não discernirem claramente entre um conteúdo, o que uma coisa é, e o seu continente, nem como eles se revestem das propriedades e atributos divulgados em processos publicitários de marketing e “branding emocional” (vd. Glossário) que usam artifícios para activar centros cerebrais de recompensa.

Da obliteração da memória social, desinformação e desconhecimento poderá resultar uma evanescência da realidade, e a afirmação de um presente validado por narrativas e discursos desvinculados, descaracterizados e pouco esclarecidos, como vários autores (Lipovetsky, 2012; Melman, 2012; Vargas-Llosa, 2012) consideram ser alguns daqueles que circulam em parte da esfera pública. Eco designava este contexto societal por “sociedade líquida”<sup>209</sup>, uma realidade desconexa e individualizada cuja sintomatologia relacionava com a derrocada das ideologias, esvaziamento da memória colectiva e das comunidades – anteriores referenciais de identificação – e a generalização do desejo de protagonismo mediático, de “vontade de aparecer”. Estes autores, apesar dos seus distintos enformes ideológicos, convergem sobre os riscos de uma sociedade onde imperem visões e gosto por consumo acrítico e entretenimento, como Martel (2010) relata em *Mainstream*<sup>210</sup>, que valoriza o efémero e limita a apropriação com significado. Ela pode tornar-se uma “sociedade da decepção” (Lipovetsky, 2012) ao desenvolver uma espiral deceptiva onde alastra descontentamento democrático e o gosto do “novo” enquanto tal: “como o mercado está sempre a exhibir algo melhor, o que nós temos é necessariamente decepcionante. A sociedade de consumo [...] nos condena a viver

---

<sup>209</sup> *Pape Satàn Aleppe: crónicas de uma sociedade líquida* (2016), conforme com a “fluidez do mundo líquido” Bauman, 2016).

<sup>210</sup> Estudo extensivo intercontinental, realizado em 30 países e com 1 250 entrevistas, demonstra que a actual cultura dominante é uma cultura de entretenimento (Martel, 2010, 11). No seu extenso estudo constata a rarefacção de diversidade cultural no mercado global da indústria cultural, o que pode tender à escala mundial para um afinilamento selectivo e potencialmente descaracterizador (idem, 557).

num estado de carência perpétua, a desejar sempre mais do que podemos comprar” (idem, 45-46). Nela as bibliotecas, e outras instituições culturais, podem encontrar dificuldades na captação de públicos para a promoção da leitura, de literacias e de actividades científicas e culturais.

Alguns autores dizem estar-se perante a substituição do real pelo virtual, a “nouvelle économie psychique” (Melman, 2012). A virtualidade do real poder dominar a imaginação e os sistemas de representação humanos estaria no próprio modo de vida no espaço de um tempo intemporal organizado em simultaneidade, sem contiguidade, em fluxos de informação desconectados de experiência concreta e incorporando valores e interesses dominantes (vd. Soriano, 2002), fluxos que são “construídos sem referência ao passado ou ao futuro no panorama intemporal das redes de computadores e da mídia eletrônica [...] as expressões ou são instantâneas, ou não apresentam sequência previsível” (idem). A instantaneidade estimula imediatismo no que Castells e Cardoso (2006) consideram “características de convergência” na nova economia do conhecimento: a inovação e o produconsumo; o imediatismo; a globalização; a discordância. Ao serem características da realidade tecnológica o seu valor acaba por integrar a consciência colectiva (Durkheim, 1984) e pode reflectir-se na leitura, como sucede com paradigmas (vd. Jeanneret, s.d.; Moscovici, 1976) educativos que suprematizam destreza técnica e certificações. Estas são relevantes mas, se não sustentadas em dimensões culturais e de conhecimento, podem ser uma acumulação de competências mecanicistas esvaziadas e redutoras (Le Deuff, 2009; Delamotte & Cordier, 2014) que não promovem competências literácitas que fazem parte de uma cultura da informação.

Teóricos de ciências da informação (vd. Baltz, 1998; Juanals, 2003; Le Deuff, 2009; Furtado, 2012; Delamotte & Cordier, 2014) apontam, tal como o estudo de Paula Lopes (2015) concluiu, que pode não existir concordância entre competências de leitura, qualificação das pessoas e a representação que a sociedade faz de leitura e de literacias. Estas podem ter formas “retóricas canónicas” fundamentadas no domínio da crença<sup>211</sup> que se afirmam na enunciação e não no que é a sua realidade. Esta “verdade” não estará conforme com as observações de Pacheco Pereira (2016a, 2016b, 2016c), nem com a investigação de Lopes. Esta diz assistir-se a uma explosão da ignorância, provocada pela explosão da informação e a um “deficit” de espírito crítico e incapacidade de análise dos média. Apesar de a discursividade e da “verdade burocrática” afirmarem que o uso de mídias e redes digitais promovem, de forma algo mecanicista, envolvimento social e cívico, os indicadores da sua investigação não o confirmam<sup>212</sup>: eles apontam para o baixo envolvimento cívico e social que

---

<sup>211</sup> Sobre a fé, a *Epístola aos Hebreus*, já explicitava: “1 Ora, a fé é o firme fundamento das coisas que se esperam, e a prova das coisas que se não vêem. 2 Porque por ela os antigos alcançaram testemunho” (Hb, 11, 1-2).

<sup>212</sup> Mesmo em eleições e sem considerar as elevadas taxas de abstenção para mais de 70% de votantes, este é o único indicador que congrega o que consideram ser a sua participação cívica, cf. Paula Lopes na entrevista “Como sobreviver à explosão da informação”, 6 Mai. 2014, em <http://www.ualmedia.pt/ra/?id=0&v=2120&title=&section=&pg=0>

ocorre num contexto mediático e tecnológico sem precedentes. E, apesar dos incomparáveis níveis de escolaridade e de certificações, ainda existem indivíduos iletrados, alguns que escolhem a aliteracia e outros que parecem não ter interesse, ou competências, para avaliar a informação.

Chartier afirma que “não há uma fatalidade nas invenções técnicas mas, é preciso lembrar com Walter Benjamin, elas são o que as sociedades fazem delas” ([2007], s.p.). A proliferação de informação, e formas que a sua difusão pode assumir na esfera pública, aportam pertinência social a competências de leitura crítica informada. A ALA já há 30 anos postulava sobre cidadania e democracia (1989, s.p.) e o alerta que então fez (vd. p. 45) conserva-se actual. A esfera pública (vd. 2.2), amplificada pelo ambiente mediático e redes sociais, tornou-se uma estrutura mais alargada de comunicação, de relação e intervenção. E mais exposta e permeável aos riscos que a ALA sinalizava, pois cidadania “supõe e requer literacia para os média que diga respeito a todas as idades, em todos os contextos, e articula-se com a necessidade de aquisição de outras literacias que o mundo globalizado e complexo cada vez mais exige” (Declaração de Braga, 2011, 852). Na sociedade em rede os cidadãos e agentes sociais ganharam oportunidade, ou ilusão, de escrutínio. Procuram ampliar na esfera pública a representação dos seus interesses e valores recorrendo a “estratégias nas redes de relações entre várias instituições, em diversas esferas de competência” (Castells, 1999, 15) e a participação política não convencional, como petições, boicotes e actuações que “têm vindo a tornar-se mais vulgares pelo que mais do que a pertença a partidos, sindicatos e presença em manifestações deve estar-se atentos a essas dimensões da participação”<sup>213</sup> (Castells & Cardoso, 2006, 51). Mas a política informacional, ou mediática, não tem levado à confiança entre cidadãos e Governos<sup>214</sup>. Estes são ambíguos em relação às TIC: “apreciam os seus benefícios, porém temem perder o controlo da informação e comunicação em cujo poder sempre se apoiaram” (2006, 29).

Valéry, há décadas, reflectiu: “le pouvoir politique, toujours et nécessairement enchaîné à l’absurde et à l’immédiat, étant engagé dans une lutte perpétuelle pour l’existence, ne peut vivre que du sacrifice de l’intellect” (1945, 225-226). E Foucault (1975) sinalizou a mutação que ocorrera nos mecanismos de controlo e vigilância, antes circunscritos ao âmbito institucional e que passaram a invadir o espaço público. Castells conclui que hoje o poder exerce-se “principalmente a partir da produção e difusão de códigos culturais e conteúdos de informação” (2003, 196) e apresenta uma nova geometria gerada pela globalização, descentralização da autoridade e multilateralização das instituições de poder. Ela

---

<sup>213</sup> Na *European Social Survey 2002/2003*, o índice de participação cidadã calculado a partir de actividades de envolvimento cívico e participação em organizações que permitem aferir a abertura de envolvimento social a partir de indicadores relativos a contactos, nos últimos 12 meses, com políticos ou membros do Governo; trabalho em partido político ou grupo activista; trabalho numa organização de outro tipo; assinatura de petições; boicote a certos produtos; compra de produtos por razões políticas, éticas, ambientais. Portugal, Espanha, Hungria e Polónia registam os valores mais baixos (cf. Castells & Cardoso, 2006).

<sup>214</sup> Entre 22 países da Europa, e Israel, Portugal surge em último no grau de mais baixa confiança pública nos políticos, e a Espanha e Itália, apesar da proximidade cultural e geográfica, apresentam graus de participação mais elevados (Castells & Cardoso, 2006, 51-53).

sustenta uma nova forma de Estado, o “Estado em rede”, cuja configuração pode ampliar obstruções de acesso à informação, vigilância, controlo (vd. Lefranc, 2005). Estas obstruções geram tensões que debilitam a sociedade em rede “até que consigamos reconstruir, tanto de cima para baixo como de baixo para cima, as nossas instituições de governo e a nossa democracia, não seremos capazes de enfrentar os desafios fundamentais que se nos apresentam” (Castells, 2003, 324). Desafios que remetem para a importância de cidadania informada e de promover competências leitoras.

Na Internet e redes sociais “citizens will demonstrate an increased reliance on anonymous peer-to-peer communications methods. In a world with no delete button, peer-to-peer (P2P) networking will become the default mode of operation for anyone looking to operate under the radar” (Schmidt & Cohen, 2013, 69). Mas fenómenos como “circular reporting”, “post truth”, “fake news” (vd. D’Ancona, 2017) não são inéditos na história. Tengarrinha (2013) já os relata na Idade Moderna: manipulava-se os “cegos papelistas”, que apregoavam e vendiam folhas de notícias, e que sem o saber, dizia-se, anunciavam notícias falsas, o que levou à proibição de apregoarem os conteúdos, fossem estes supostos ou verdadeiros. Hoje a novidade do fenómeno é a sua amplitude e alcance, mas ele não deixa de reposicionar a importância de competências de leitura crítica e informada para que as pessoas possam saber o que lhes é dado a ler e como elas próprias são lidas e reescritas no espaço público da sociedade em rede.

A Declaração de Braga (2011, 851) afirma que “teria consequências trágicas abordar a sociedade do século XXI com modelos de comunicação e de aprendizagem dos séculos passados” (idem, 852), mas reconhece que “recursos tecnológicos não resolvem, por si só, os problemas das pessoas e das sociedades. Acesso generalizado, e sem exclusões, é desejável e necessário; mas ele não é mais do que um requisito e um recurso” (idem). Le Deuff tem uma perspectiva semelhante, diz ser necessário “apprendre à utiliser les blogs, les wikis, les podcasts, la vidéo numérique et les médias de l’autoexpression” (2009, 218), e sublinha o seu uso “avec un accent sur la ‘voix publique’, doit être considéré comme un pilier – et pas seulement une composante – du curriculum civique du vingt-et-unième siècle” (idem). Se ao currículo cívico do séc. XXI importa literacia tecnológica mediática, serão também necessárias competências de literacia textual, cultural, social, cívica e política para conferir maior possibilidade de análise crítica à envolvente social, às acções e discursos que se cruzam no espaço mediático e à participação cívica informada. Estas literacias também podem representar para as bibliotecas uma abertura de foco na oferta de práticas de promoção da leitura e de literacias essenciais ao currículo cívico do séc. XXI dada a sua acrescida relevância social num tempo em que conceitos como Estado, sociedade civil, classe, cidadão e representação política estarão a perder o seu sentido clássico e ocorrem discursos minorizadores da educação e de competências de



leitura. Estes podem contribuir para situações de incapacidade de validação da informação e veicularem uma implícita aceitação de a educação, cultura e conhecimento, instrumentos históricos democratizadores e factores de mobilidade e equidade social, poderem (re)cristalizar-se em instrumentos de reprodução de uma ordem social e quadro cultural dominantes (vd. Bourdieu, 1977; Althusser, 1980) na emergente sociedade 5.0, onde se prevê que a produção, aplicação e distribuição social do rendimento, cidadania e moral social, venham a tornar-se novas problemáticas societais. Um possível quadro que confere acrescida pertinência ao investimento social (vd. Waldstrøm & Svendsen, 2008) em educação e na promoção de competências leitoras.

O enforme sociocultural das sociedades pode condicionar a liberdade ou estimular intervenção cívica informada. O potencial dos indivíduos expressa-se em relações culturais e sociais, e as pessoas devem actuar de forma informada e crítica. Kant (1853) considerou que tal lhes dava maior oportunidade de participação não em estado de menoridade mas como sujeitos autónomos para, ao serem capazes de fazer uso do seu entendimento (in)formado, participarem no quotidiano social e influírem nas mudanças da sociedade que, segundo os autores contemporâneos supra referidos, poderá estar numa encruzilhada entre uma cultura emancipadora, ou marginalizadora e dominadora.

## **2.1 Potencialidades e riscos das mutações tecnológicas e da leitura**

“We should all be concerned about the future because we will have to spend the rest of our lives there” (Charles F. Kettering, cit. in Schmidt & Cohen, 2013)

A revolução digital renovou a antiga utopia de uma biblioteca universal. Mas ela não esvazia a visão inspiradora sobre o papel das bibliotecas para a promoção social da leitura e o acesso público à informação. Chartier julga ser compreensível o entusiasmo perante a ideia de a Internet fazer renascer o sonho de uma biblioteca universal, mas adverte que este poderá ser um desígnio incumprido ao pressupor-se que “par ces morceaux de bibliothèques universelles, on pourrait arriver à une bibliothèque universelle” (2008, [s.p]). Bauman diz que ela é “uma biblioteca de fragmentos, de pedacinhos, sem algo que os reúna e os transforme em sabedoria, em conhecimento” (2016, [s.p]). Grafton (2007) e Darnton (2008) reconhecem o seu potencial no acesso à massa de conteúdos de leitura, mas que ela divergirá de uma biblioteca por falta de organização técnica, de universalidade da gratuitidade de acesso e por muita da sua oferta de leitura ser fragmentada: a “supposed universal library” poderá ser “much less an encyclopedic record of human experience [...] [antes] a patchwork of interfaces and databases, some open to anyone with a computer and WiFi, others closed to those without access or money” (Grafton, 2007, [s.p]), e Schmidt e Cohen ponderam: “Perhaps the most important question in ten years’ time won’t be if a society uses the Internet, but which version of it

they use” (2013, 82-83). Estas observações reatualizam a reflexão sobre o acesso público a conteúdos de leitura (Cabral, 1996; Usherwood, 1999) e a opções sociais que podem contribuir para grandeza, ou decadência, da ideia de promoção social da leitura.

A revolução digital pode nutrir angústia civilizacional perante o crepúsculo da cultura do livro e o seu desvanecimento na paisagem social. Mas Chartier sublinha que ela oferece inédito acesso à informação e troca de ideias. Ao afirmar-se um “não conservador” nostálgico do livro impresso, ele não deixa de referir que a revolução gerada pelo impresso também foi percebida como ameaça ao livro e à leitura. Estas tensões ocorrem perante novos fenómenos – “tout commence par une interruption” (Valéry, 2016, 131) – e serão recorrentes os receios sobre o que pode revolucionar cada presente. Platão (ca. 427-348 a.C.) já os nutria perante a cultura da oralidade poder ser substituída pela da escrita. No final de *Fedro*, “Diálogo sobre a Retórica”, dando voz a Sócrates, tece críticas à escrita. Para sustentar a superioridade do discurso oral relata uma lenda sobre como a escrita descuraria a memória e distanciaria as pessoas do relatado. O deus Thoth, que inventara os números e o cálculo, a geometria, astronomia, jogos de mesa, e caracteres gráficos, encontrou-se com Tamuz, Ámon, o soberano divino de Tebas, para as mostrar e incentivá-lo a divulgá-los. Ao apresentar a escrita defendeu-a como um remédio para a memória e uma arte que tornaria os egípcios mais sábios. Ámon observou: “uma coisa é inventar uma arte, outra julgar os benefícios ou prejuízos que dela advirão para os outros”. E alertou Thoth para o risco de a escrita provocar esquecimento, “pois que, sabendo escrever, [os homens] deixarão de exercitar a memória, confiando apenas nas escrituras, e só se lembrarão de um assunto por força de motivos exteriores, por meio de sinais, e não dos assuntos em si mesmos”. E sentenciou: “não inventaste um remédio para a memória, mas sim para a rememoração”. E que a escrita empobreceria o ensino: “quanto à transmissão do ensino, transmites aos teus alunos, não a sabedoria em si mesma mas apenas uma aparência de sabedoria, pois passarão a receber uma grande soma de informações sem a respectiva educação”<sup>215</sup> (2000, 120-121).

Perante as inovações na escrita e leitura digital Chartier considera que novas realidades, mesmo as que são vistas “comme des menaces, ont au contraire créé opportunités et ouvertures” (2008, [s.p])). Esta consideração não contraditará McLuhan<sup>216</sup> sobre a prazo “los ordenadores alterarán en forma

---

<sup>215</sup> O filósofo também considera que a escrita, ao contrário da oralidade, é um texto “fechado”: se o leitor desejava saber mais ou questioná-lo ele “repetia-lhe” o mesmo e não se “defendia” no debate com o leitor. A “palavra alada”, todavia, também dificultava a apreensão, a meditação sobre o transmitido e a formulação de espírito crítico. A Internet está de novo a modificar o uso da memória e o processo de aquisição e mobilização de conhecimento. Disponibiliza imensa informação, mas o “efeito Google” pode levar a memorizar mais a localização da informação do que a apreende-la (vd. Wegner, 2011), o que levanta interrogações epistemológicas sobre o saber intrínseco do ser humano. E reflexões sobre a ampliação da “memória transaccional” (vd. idem), uma memória comum incrementada com a escrita, e hoje mais expandida noutras mentes, em registos analógicos e no universo digital. Mas este também pode contribuir para um menor armazenamento de conhecimento nas mentes humanas e a maior dependência tecnológica.

<sup>216</sup> Este considera que ao criar ferramentas elas tornam-se “extensões do homem”: “Todos los artefactos humanos son extensiones del hombre. [...] los medios de comunicación del futuro acentuarán las extensiones de nuestros sistemas nerviosos, los cuales

dramática el medio social del lugar de trabajo, tal como lo conocemos” (1995, 109), e que todos os artefactos e invenções técnicas comportam um “efeito de téttrade” – aperfeiçoar, reverter, recuperar e obsolescer – pelo que “uma tecnologia não gerará imutabilidade utópica, ou social” (idem), nem será uma solução final estável, um “fim da história” agora gerado por um sublime tecnológico. Visões escatológicas religiosas são antigas e Hegel enquadrando-as na sua perspectiva de filosofia da História ao preconizar o advento de um equilíbrio estável da sociedade mundial, o “términos” da evolução humana, que encerraria o processo histórico de mudança social<sup>217</sup> a ocorrer, em tempo incerto, com a generalização do liberalismo por via de igualdade das pessoas face à lei. No final do séc. XX voltou a afirmar-se o fim da História com a instauração do capitalismo global e da democracia política à escala mundial. Na sociedade informacional globalizada o ideal tecnológico – que Leo Max (1986, 36-67) enquadrava na “retórica do sublime tecnológico” que seduz e convence varrendo dúvidas, problemas, contradições sobre as tecnologias – poderá estar a inspirar uma nova utopia.

Importa todavia considerar que a tecnologia de comunicação de cada sociedade tem sido decisiva para o seu sistema de poder, estrutura social, modelação da percepção sensorial, psicológica e cultural (vd. Sevcenko, 1977). Para Castells no novo ideário socioeconómico “a cultura como fonte de poder e o poder como fonte de capital são a base da hierarquia social da Era da Informação” (1999,16-17), e alerta para os limites de visões ideais ao observar três modelos de “sociedades informacionais”: os de Silicon Valley, aberto e orientado pelo mercado; Singapura, um regime informacional autoritário; Finlândia, uma “sociedade-providência informacional” (Castells & Cardoso, 2006, 34). Apesar dos modelos sustentados nas TIC ele concluiu que não são só estas que contam. E indica que no estudo que em 2001 fez com Pekka Himanen, sobre o bem-estar social em “sociedades em transição para sociedades informacionais”, detectaram elevada desigualdade social<sup>218</sup>, informativa, cívica, o que o levou a considerar que as diferenças socioeconómicas entre e intra países<sup>219</sup> continuarão a conferir relevância a dimensões e dinâmicas sociais, culturais e políticas.

---

pueden ser separados del cuerpo y ser convertidos en colectivos [...]. La computadora es el primer componente de ese híbrido de las tecnologías relacionadas con el vídeo que nos llevarán a una conciencia mundial” (McLuhan & Powers, 1995, 43, 91, 108).

<sup>217</sup> Para Hegel, os acontecimentos passados não são repetíveis mas enformam os seguintes, o que libertaria a História de um repetitivo retorno. Conferindo-lhe dimensão evolutiva, novas realidades serão enformadas pelo passado, ainda que o seu conceito de “dialéctica da História” tenha, posteriormente, emoldurado o “materialismo histórico” e o “materialismo dialéctico” que perspectivam o passado como base material apesar de a noção hegeliana de Todo e de Espírito do Mundo comportarem base idealista: “L’objet de l’histoire [philosophique] est l’objet le plus concret, celui qui contient en soi la totalité des divers aspects de l’existence: l’Individu dont elle parle, est l’Esprit du Monde (Weltgeist)” (1979,23) (cf. Tiqqun, 2009, 27). Kant, no *Projet de paix perpétuelle*, também perspectivou o final das comunidades particulares e a sua integração num Estado universal em que o direito cosmopolita reportar-se-ia, apenas, aos termos da hospitalidade universal (idem).

<sup>218</sup> Nas sociedades europeias há dois grandes grupos: “O primeiro, constituído por Portugal, Itália, Grécia e Polónia, com valores de desigualdade mais próximos do modelo informacional dos EUA, e um segundo grupo onde a República Checa, Eslováquia, Hungria e Espanha se encontram numa situação mais próxima do modelo informacional finlandês” (Castells & Cardoso, 2006, 50).

<sup>219</sup> Na capacidade de aplicar conhecimentos adquiridos ao nível escolar na sociedade onde o indivíduo se insere, ocorrem elevadas disparidades, mesmo entre países da União Europeia, Portugal e Polónia apresentam “os resultados mais negativos face aos restantes países europeus em análise, com uma taxa de literacia funcional de apenas 52% para uma média das economias avançadas de 83% e de mais 80% para os EUA e a Finlândia” (Castells & Cardoso, 2006, 51).

E, apesar de as TIC terem desencadeado “uma capacidade produtiva jamais vista mediante o poder da mente: ‘Penso, logo produzo’ [...] o sonho do Iluminismo está ao nosso alcance”, ele diz que não deixou de existir um “enorme defasagem entre nosso excesso de desenvolvimento tecnológico e [o] subdesenvolvimento social” (Castells & Cardoso, 2006, 31).

A ampliação de conhecimento, de níveis educativos e de leitura têm acompanhado o desenvolvimento da sociedade. TIC e a nova revolução da leitura comportam potencialidades, e irão ver-se “tremends positive change in the coming decades as rising connectivity reshapes traditional routines and offers new paths of learning” (Schmidt & Cohen, 2013,21). Mas elas também aportam riscos sociais. Para alguns autores existe alguma adaptação irreflectida e acrítica à nova realidade servida por TIC e indústria cultural. E sinalizam aspectos em que elas não têm a ver com o interesse das pessoas e, ao furtarem-se à reflexão e a confronto crítico informado, tomam o lugar da consciência (vd. Adorno, 1987), podem impor uma ordem social e gerar problemáticas mudanças socioculturais (Castells, 1999) que também terão reflexos nas práticas e usos sociais da de leitura.

Teóricos de ciências da informação, como Baltz (1998), Le Deuff (2009), Delamotte e Anne Cordier (2014), consideram que o actual contexto, saturado por propostas não mediadas e acríicas, continua a carecer de conhecimento e de informação validada num tempo em que a leitura, e a sua promoção, têm de competir pelo tempo livre e o interesse das pessoas num meio globalizado e mediatizado de uma sociedade de consumo. Em 1966 Debord (1992) designou-a, profeticamente, por “sociedade do espectáculo”, caracterizada por uma radical impossibilidade de se poder viver directamente o que quer que seja na medida em que tudo apareceria condicionado pela imagem de si próprio, isto é, pela necessidade de criar o espectáculo da sua própria realidade. Nesta sociedade a indústria cultural transforma-se em “public relations” e produtora de “good will”. Para Adorno (2001), Melman (2012) e Lipovetsky (2012), ela não se sustenta em princípios de liberdade e de qualificação das pessoas: “A submissão da realidade às representações e aos decretos da vontade não é uma liberdade ilusória, mas é uma liberdade fatal na medida em que nos priva daquilo que nos escapa e nos despoja do inapropriável” (Soriano, 2002, 16). Nela os “clientes”, seduzidos para um consentimento acrítico, tornam-se eles próprios produtos e objecto de publicitação e como produtos são publicidade de si próprios, tal como algumas práticas de promoção da leitura podem ser publicidade das bibliotecas. Será sintomático do novo ambiente mercantilizado que nalgumas bibliotecas designem os leitores e utilizadores por clientes, possivelmente com relativa inconsciência do que isso representa para a lógica de um serviço público como o que é prestado por elas e que é pago pelos cidadãos.

A sociedade do conhecimento implica a continuidade de processos educativos e aprendizagem que dote as pessoas de cultura científica, tecnológica, humanística, e de informação sobre o património

cultural do passado e do presente. Bibliotecas públicas também contribuem para estes objectivos, pois a educação e mediação são ferramentas de acesso técnico e cognitivo. Mas Aires Nascimento nota que a “superficialidade com que se usa [as TIC] é inquietante; como mercadoria que se manipula”. E que elas implicariam a “responsabilidade de utilizar e preparar para o uso dos meios informáticos ou assistir quem deles se serve” (2006, 306). O que é conforme com Castells e Cardoso: “difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constitui grandes mudanças sociais. Estas dependem de onde, por quem e para quê são usadas as tecnologias de comunicação e informação” (2006, 19). Mariano Gago, quando era Ministro da Ciência e Tecnologia, alertou: “Não há educação que forme para a vida, para a cidadania, para o mercado de trabalho, sem uma fortíssima formação de base no domínio científico” (*Expresso*, 9 Mar. 1996). Mas Le Deuff observa que, hoje “le fait dominant est la perte d’individuation comme paupérisation (appauvrissement cognitif) et l’augmentation de l’information au détriment du savoir” (2009, 121), o que designa por “cognitive ‘overflow syndrom’”. Este, “au lieu de faciliter la prise de décision (la synthèse qui doit succéder à l’acquisition analytique de la connaissance), la paralyse: l’information ne se transforme pas en connaissances ou en savoir-faire, mais en accumulant des données intraitables” (idem). Concorrerá para esta síndrome o “neo-oralismo” do “circo audiovisual, el laberinto digital, la prensa de información diaria” (Gil Calvo<sup>220</sup>, cit. in Yepes, 2013, 31).

No novo ambiente comunicacional o “lectornauta” carece de “otras destrezas y nuevos saberes, pero la habilidad tradicional para leer, con la connotación de ser una experiencia de vida y un cúmulo de conocimientos previos, se sigue necesitando para llegar a la comprensión de contenidos” (Yepes, 2013, 23), o que releva o papel da educação e da promoção da leitura. Mas numa cultura presententista, a do “tempo zero” (Soriano, 2002), “la atención lectora se está cultivando excesivamente en un presente, en el ‘hic et nunc’ [aquí e agora], por tanto, es una lectura que será olvidada al cabo de unas semanas porque las noticias envejecen” (Yepes, 2013, 31), o que a pode acantonar no “papel periférico de mero entretenimiento evasivo que sirve, si se quiere, para huir de la realidad pero no para enfrentarse a ella ni definirla, ni jerarquizarla, ni evaluarla” (idem).

Pacheco Pereira reconhece as potencialidades dos novos processos comunicacionais e de leitura, mas alerta para o “deslumbramento tecnológico” estar a modelar uma “cultura da Internet” com “efeitos perversos [...] de desvalorização do saber, do conhecimento e de estudo” e a induzir pensamento mágico sobre a aprendizagem: “Então acabou a ignorância? Lá porque cada um pode colocar o que quer na Internet isso dá-lhe um atestado de sabedoria?”(2016c). Esta interrogação pode

---

<sup>220</sup> Em “El destino lector” in *La educación lectora: encuentro iberoamericano* (2001, 20), cf. Yepes (2013, 31).

remeter para a observação de Finkelkraut e Soriano: “outrora, o pensamento técnico desencantava o mundo. Hoje vivemos no encantamento da técnica” (2002, 28),

A concentração de poder em torno das TIC também é uma nova problemática social. Elas contribuem para esbater diferenças sociais baseadas em etnia, género e classe social, mas acentuam novas formas de desigualdade. Castells diz que a Internet é o instrumento tecnológico e a forma de distribuir o poder da informação e o conhecimento (2003, 311) e Furtado, alerta para a “posição interior ou exterior à rede torna-se vital. Ela define as oportunidades de cada um na sociedade. Se permanecer exterior a redes significa exclusão, estar no seu interior não elimina exclusão parcial quando a posição ocupada é marginal” (2012, 222). Hoje não se está perante as limitações do passado no acesso à educação, a materiais de leitura e de cristalização social. Mas a infoexclusão<sup>221</sup> reduz o desenvolvimento socioeconómico, a participação cívica e a interacção entre os governos, cidadãos e os países de uma sociedade em rede, pois “a Internet é, sem dúvida, uma tecnologia da liberdade, [mas também] pode servir para libertar os poderosos e oprimir os desinformados e conduzir à exclusão dos desvalorizados pelos conquistadores do valor” (Castells, 2003, 325)

Competências de leitura são socialmente reconhecidas, ainda que menos mediadas dado o acesso directo a TIC, e Pacheco Pereira (2016) aponta o fenómeno de “mediocrização” associado ao da reificação da informação. Este pode decorrer de considerar-se, abstractamente, qualidades e desconsiderar condições materiais, culturais e sociais que a enquadram, e a origem e percurso dos indivíduos, e isso levar à coisificação estéril, a um quadro que pode gerar marginalização social e a (re)construção de novas elites mais educadas, melhor informadas e capacitadas no que Soriano apelidou de “mundo zero”: “Chamaremos a esse mundo [o da era do acesso] a esse antimundo possível [hipótese astrofísica de um mundo construído de antimatéria], mundo zero: zero prazo, zero stock, zero memória, zero cultura, zero identidade, zero instituição, zero política, zero real” (2002, 38).

A sociedade em rede, “a sociedade de indivíduos em rede” (Castells & Cardoso, 2006, 23), gerou a utopia de uma “Ágora planetária” onde todos exerceriam direitos até ai reservados. Soriano relativiza o papel das redes sociais por no “mundo zero”<sup>222</sup> o público “expulso da Ágora” poder reconstituir-se em torno de processos comunicacionais directos, alguns, sem passar por servidores centrais, o que pode contribuir para novas formas de exclusão e totalitarismo no que se pensou ser um fórum de

---

<sup>221</sup> Em 2000 mais de 93% das pessoas não estavam ligada à Internet, cujo padrão espacial “não segue a distribuição da população, mas sim a concentração metropolitana da economia da informação” (Castells, 2003, 261). A geografia de utilizadores era 42,6% nos USA; 23,8% na Europa Ocidental 20,6% na Ásia 4% na América Latina; 7% na Europa de Leste 1,6% no Médio Oriente; 0,6% de África, sobretudo na África do Sul. Hoje estes índices terão melhorado, mas dada a grandeza, e divergência, de valores estar-se-á longe de um equilíbrio convergente, a que não serão alheios factores sociais, económicos, culturais, políticos e tecnológicos destas geografias, também associados às distintas capacidades nacionais de implementar infra-estruturas que permitam a conexão em rede.

<sup>222</sup> “Para Valéry “Le zéro et l’infini sont deux produits ordinaires de la sensibilité” (idem, 119).

comunicação aberto<sup>223</sup>: “Não basta um dispositivo<sup>224</sup> de comunicação para constituir uma *Ágora*” (2002, 38), pois a tecnologia “é condição necessária mas não suficiente para a emergência de uma nova forma de organização social” (Castells & Cardoso, 2006, 17). Esta pode fortalecer mecanismos de poder, vigilância e controlo numa rede tecnológica de informação que dissolve instituições, identidades de poder e categorias intelectuais. O que leva estes autores a valorarem acção cívica informada para guiar o desenvolvimento por princípios éticos de preocupação social e confiança, as “duas partes constituintes do processo de gestão das nossas vidas [... e] o desafio da (nossa) sociedade em rede” (idem, 14), pois uma *Ágora* carece do envolvimento colectivo na “*pólis*”, do resgate da dimensão política, de informação e conhecimento para as pessoas actuarem na sociedade, pelo que importa continuar a assegurar a promoção da leitura, pois o debate público requer uma língua e referências culturais comuns, instituições e mediadores (Soriano, 2002, 56).

Contextos socioculturais e tecnológicos que atravessam a História podem promover ou sujeitar a capacidade humana de leitura que inata como potencial não o é como competência prévia, pois carece de ser adquirida e treinada. A leitura, e as práticas para a promover, também podem valorizar o seu uso competente. Este deve continuar a ser estimulado e a leitura promovida a fim de contribuir para a qualificação das pessoas, a aprendizagem ao longo da vida e para o processo de desenvolvimento da sociedade humana. Estas finalidades também importam ao “modo de produção informacional” para lhe assegurar a competitividade e a produtividade baseadas na inovação e na flexibilidade, ainda que a economia informacional global tenda: à estratificação social; a aumentar a polarização e desigualdade social; à deslegitimação do Estado; a elevar riscos económicos e sociais; a gerar novas formas de segmentação laboral e salarial; a estimular o surgimento de novas configurações políticas (Castells, 1999,13). Este panorama reafirma o interesse de cidadania activa formada e informada, e a importância social da educação e da leitura.

Castells e Cardoso consideram que já se conhecem os contornos da sociedade em rede, mas que existe um hiato entre conhecimento e consciência pública não mediada pelo sistema de comunicação e pelo processamento de informação dentro das nossas “molduras” mentais. As TIC permitem a construção de sociabilidades em redes de comunicação auto-selectivas dependendo das necessidades ou disposições de cada indivíduo. A comunicação de massas, difundida em blogues, vídeo-blogues, canais, podding e streaming, pode ser interactiva mas “geralmente é iniciada por indivíduos ou grupos, por eles próprios, sem a mediação do sistema de mídia” (Castells & Cardoso, 2006, 24), e é

---

<sup>223</sup> “Deux dangers ne cessent de menacer le monde: l’ordre et le désordre” (Valéry, *Essais quasi politiques*, cit. in Béland, 2007).

<sup>224</sup> “Le dispositif peut être défini comme la concrétisation d’une intention au travers de la mise en place d’environnements aménagés”(CNRS, *Hermès*, 251, cf. Tiqqun, 2009, 123).

propensa a processos de raciocínio e expressão de endogamia grupal, o que actualizará a observação atribuída a Valéry: “Il y a de la pauvreté d'esprit à être toujours d'accord avec soi-même”.

Castells e Cardoso pensam que a sociedade em rede “poderá não representar o mundo de liberdade entoada pelos profetas da ideologia libertária da Internet [...] [e ser] um sistema oligopolista de negócios multimédia” (2006, 24) que “captura” os utilizadores para alimentar a “economia da atenção”. Esta necessita que conteúdos e aplicações sejam apelativos, mesmo que seja preciso recorrer a “algoritmos viciantes” de expectativas e recompensas que exploram bases biológicas de comportamentos aditivos para fixar as pessoas e ampliar as receitas dos bens e da publicidade exibida. Este fenómeno, identificado por Adam Alter (2017) ao estudar os riscos de comportamentos aditivos do uso intensivo de TIC, é facilitado por desinformação, pouca literacia mediática e baixa reflexão crítica e, segundo Alter, comporta riscos físicos e mentais, défice de atenção, redução de processos de sociabilização presencial, fuga à realidade e fracas competências sociais.

Para Castells e Cardoso um risco da sociabilidade “suportada pela lógica própria das redes de comunicação [é] a emergência do individualismo em rede” (2006, 23) – “individualismo” como construção de sentido em torno da concretização dos projectos individuais / “comunalismo” a construção de sentido em torno de um conjunto de valores definidos por uma colectividade restrita e internalizados pelos seus membros (2006, 31). Elas ao centrarem a sociabilidade no “eu” valorizam direitos individuais em detrimento de direitos colectivos (Elias, 1993), situação que Foucault (1975) antecipara: à medida que o poder se tornava mais anónimo e funcional, aqueles sobre quem ele era exercido tenderiam a maior individualização<sup>225</sup>, ao que Tiquun acrescentou: “le réseau, avec son informalité, sa plasticité, son inacchévement opportuniste, offre le modèle des solidarités faibles, des liens lâches d’ont est tissée la “société impérial [...] consiste en ceci qu’aucun point de l’espace, du temps, ni aucun élément du tissu biopolitique n’est à l’abri de son intervention” (2009, 80, 83).

Redes sociais também são plataformas de auto-representação que não espelharão a realidade. Parte dos utilizadores projectam nelas auto-expressão e imagens não do que são mas do que desejariam ser, e são transformados em números, dados, códigos manipuláveis e comerciáveis. Estas redes, como eco de ressonância, activam movimentos emocionais que a partir de contextos individuais ou locais podem agir globalmente (Castells, 2003,159) no que McLuhan (1995) designou por “aldeia global”,

---

<sup>225</sup> Situações recuperadas da literatura podem aqui usar-se como metáforas de ausência/presença de perspectiva humanista e de sentido social colectivo. A do início do poema “Intertexto” de Brecht – “Primeiro levaram os negros/ Mas não me importei com isso/ Eu não era negro” – a que pode contrapor-se os versos de “Impossível” (Maiakovski, 1977, s.p.): “Sozinho não posso/ carregar um piano/ e menos ainda um cofre-forte/ Como poderei então/ retomar a ti meu coração/ e carregá-lo de volta?”. Ou a afirmação de Tom Joad, personagem de um romance de Steinbeck que ocorre durante a crise de 1929: “Estarei em toda a parte, em qualquer sítio [...]. Onde quer que se lute para que a gente com fome possa comer... eu estarei presente” (s.d., 442).



onde tudo ocorre ao mesmo tempo através das TIC, “extensões do homem” (vd. nota 216), num mundo interligado e com distâncias espaço-tempo dissolvidas. A “grande aldeia” pode ser envolvida e impactada por situações que ocorram em qualquer ponto do globo e captadas pela “galáxia Internet” (Castells, 2003) que vai diluindo as galáxias de Gutenberg e de Marconi.

Redes de informação proporcionam acréscimo às capacidades humanas de organização e integração, mas segundo Castells elas comportam riscos: levar ao isolamento; subverter o “conceito ocidental tradicional de sujeito independente”; alterar noções de soberania e auto-suficiência, sustentáculos milenares de identidade individual e cultural (Castells, 2007 [?], 40). E ele alerta para o perigo de formas fragmentadas de actuação social: “em vez de instituições transformadas, teríamos comunas de todos os tipos. Em vez de classes sociais, presenciáramos o surgimento de tribos” (idem, 1999, 22), o que poderá assemelhar-se a uma “refeudalização”<sup>226</sup> em torno de processos de mudança e transformação social, e deles decorrerem “naturais” interacções conflituosas entre funções, significados e actantes no espaço real e digital. E novas elites globais dominantes entrincheiradas em novos redutos – a que Castells chama “palácios imateriais” de redes de comunicação e fluxos de informação – enquanto as pessoas comuns teriam “a sua experiência confinada a múltiplos locais segregados, sua existência subjugada e sua consciência fragmentada” (idem). Sem um “Palácio de Inverno” digital para ser tomado, “focos de revolta poderão eclodir, transformados em insensata violência diária” (idem). Este resultado, opósito à lógica do Estado Moderno e do Estado Liberal, facilitará o processo de homogeneização e globalização da sociedade, ainda que para Castells desligar o colectivo do indivíduo comporte riscos: o Ser pode vir a construir o “seu significado sem a referência instrumental global, o processo de desconexão torna-se recíproco após a recusa, pelos excluídos, da lógica unilateral de dominação estrutural e exclusão social” (1999b, 41).

Face a esta eventual realidade deve reflectir-se sobre uma ordem económica, um projecto tecnológico não serem, por si, um projecto de sociedade. Esta é um projecto político, cultural, mental, e o acesso ao conhecimento, a leituras das criações humanas e ao uso de tecnologias não é espontâneo nem independente de dinâmicas sociais, e de cultura técnica e transmissão de conhecimentos, vetentes que as bibliotecas públicas têm por missão assegurar. Elas, para Eco têm um sentido: “Se a biblioteca é, como pretende Borges, um modelo do Universo, tentemos transformá-la num universo à medida do homem e, volto a recordar, à medida do homem” (2002, 44). A sociedade em rede não deverá dispensar envolvimento social e cívico formado e informado, pelo que, face a fenómenos societais

---

<sup>226</sup> Segundo Hegel a História universal não é uma linha sequencial, antes um círculo evolutivo, uma espiral de níveis progressivos de desenvolvimento. Ele baseia a concepção dialéctica dos acontecimentos no confronto entre a realidade da história (tese) e a realidade emergente diferente (antítese) que gera uma nova realidade (síntese). A História universal seria compreendida pelo raciocínio e método dialéctico.

que ocorrem, e do necessário para os debelar, competências de leitura, acesso à informação e conhecimento não serão meros acessórios dispensáveis (Silva, 2009).

As orientações da UNESCO (2007) e IFLA (2009) reafirmam a necessidade de promover o interesse por diversos âmbitos culturais e leituras validadas. Em fóruns profissionais tem-se afirmado que caberia às bibliotecas públicas contribuir para a transformação social numa sociedade em mudança, mas estes âmbitos foram sendo relativizados, não obstante estar-se perante o novo quadro de uma sociedade informacional em rede emoldurada por TIC. Ela gera novas procuras e impõe novas exigências e competências leitoras, o que devia levar as bibliotecas a disponibilizar ofertas alternativas para minorar: a infoexclusão gerada por baixa literacia; não empatia ou incompetência das pessoas em participarem assertivamente e gerarem informação pertinente nas redes sociais; situações de iliteracia – os que “having the ability to read” escolhem não o fazer (Pike, 1994, 78). Estes fenómenos podem tornar-se factores de desigualdade, de marginalização sociocultural e projectar reflexos negativos nos indicadores de desenvolvimento da sociedade.

Pode haver tensões entre opções filosóficas, ideológicas e políticas perante a inevitabilidade de um futuro diferente. Actuais escolhas também não serão inócuas para o papel das bibliotecas públicas, instituições democratizadoras de acesso à informação e ao conhecimento na paisagem social. Admite-se a probabilidade de relações e correlações entre algumas doutrinas, prática profissional, e diverso entendimento sobre promoção da leitura e competências leitoras. Mas na nova configuração tecnológica e sociocultural a leitura e a sua promoção estão no limiar de uma nova fase histórica. E ainda que se debatam riscos e benefícios de novas tendências culturais e da revolução digital, Hannah Arendt foi peremptória ao afirmar que a verificar-se o “divórcio definitivo” entre conhecimento no sentido de ‘know-how’ e pensamento, “então passaremos, sem dúvida, à condição de escravos indefesos, não tanto das nossas máquinas como do nosso ‘know-how’, criaturas desprovidas de raciocínio, à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja” (2001, 14). E Castells interroga-se sobre a validade de uma “regra histórica [...]: onde há dominação há resistência [...], mas é necessário um esforço analítico para identificar quem são os desafidores dos processos de dominação implementados pelos fluxos imateriais, porém poderosos, da sociedade em rede” (1999, 20). Neste hipotético quadro e no dos seus riscos que alguns autores detalham e que a seguir se sintetiza, competências de leitura e literacias terão acrescido interesse social.

Perante a fluidez das dinâmicas tecnológicas e sociais, a “modernidade líquida” da sociedade pós-industrial (Bauman, 2008, [s.p]) Damásio afirmou a sua inquietação na extensa entrevista que, com Hanna Damásio, deu a Clara Ferreira Alves por ocasião da edição do seu livro *A estranha ordem das coisas*: “uma coisa que me preocupa muito, [é] o presente estado da cultura humana” (2017, 28). E

interroga-se sobre se, na crescente globalização da consciência humana gerada pela revolução digital e a emergência da inteligência artificial (IA)<sup>227</sup>, irão conservar-se os princípios e objectivos “da homeostase básica, à semelhança do que acontece com a actual homeostase sociocultural? Ou será que, para melhor ou pior se irá separar do seu cordão umbilical evolutivo?” (2010, 47)<sup>228</sup>.

António e Hanna Damásio, Sobrinho Simões e outros cientistas alertam para os impactos e possíveis disfunções em torno da IA, da inteligência aumentada (AI) e internet das coisas (IoT), recursos em breve tão expandidos quanto actuais configurações baseadas na Internet. A IA, uma tecnologia autónoma reprodutiva é, segundo Damásio, desprovida de consciência subjectiva, de emoções e moralidade. Aplicada à sociedade implicará desvalorização do trabalho humano, relativização ética e moral, e poderá contribuir para concentração de poder, pelo que carece de supervisão e controlo social informado. Com as emergentes IoT, IA, AI, bionanotecnologias, biologia sintética e tecnologias autónomas, operar-se-á uma mutação civilizacional: a de uma possível era de pós-humanidade<sup>229</sup>. A possibilidade de manipulações da matéria viva e de biologia sintética também desencadeiam debates sobre as suas possíveis consequências culturais, sociais, ambientais. E receios sobre repetirem-se erros na aplicação das suas extraordinárias possibilidades: “usando a tecnologia e a industrialização para nos massacramos em guerras atroz, é provável que decretemos o fim da vida no planeta com nosso poder tecnológico” (Castells, 1999, 23).

Quando uma nova tecnologia surge não é possível, nem será desejável, suspendê-la: “es inútil tratar de evitar lo que vendrá, porque en cierta forma esa estructura de cambio ya está aquí” (McLuhan, 1995, 109). Mas figuras relevantes da ciência e tecnologias, como Stephen Hawking e Elon Musk, nutrem preocupações sobre as implicações e a segurança das tecnologias emergentes. Eles são signatários de *An open letter: Research Priorities for Robust and Beneficial Intelligence Artificial* (2015), produzida na conferência “The future of all: opportunities and challenges” e assinada por

---

<sup>227</sup> No Web Summit de Lisboa (Nov. 2017) Stephen Hawking afirmou expectativas e preocupações que já referira em 2014. Reconheceu a utilidade e agilidade da Internet como ferramenta de pesquisa no acesso à informação, conhecimento, mas apontou riscos. Riscos e potencialidades que estende à inteligência artificial: “computers can, in theory, emulate human intelligence, and exceed it”. Ela apresenta um quadro incerto: tanto pode, se harmonizada, contribuir para o progresso social – “I am an optimist and I believe that we can create AI for the good of the world” – ou, se desregulada, converter-se no “the worst event in the history of our civilization. It brings dangers, like powerful autonomous weapons, or new ways for the few to oppress the many. It could bring great disruption to our economy”. Para que tal não suceda será necessário que “we learn how to prepare for, and avoid, the potential risks [...] We simply need to be aware of the dangers, identify them, employ the best possible practice and management, and prepare for its consequences well in advance”. De contrário, “A.I. could spell end of the human race” (vd. in <https://www.youtube.com/watch?v=fFLVyWBDTfo>).

<sup>228</sup> Valéry já tinha reflectido sobre a “l’ivresse dévorante de la sagesse” que levava ao progresso da ciência e podia comportar uma contradição paradoxal: “La science des hommes ne doit pas s’augmenter indéfiniment. Si elle s’étend toujours, elle cause un trouble incessant. Si elle s’arrête, la décadence paraît” (cit. in *Le Yalou*, cf. Béland, 2007, s.p.) o que prefigurará o interesse de não a olhar de forma neutra nem a dissociar de perspectivas sociais, culturais e éticas.

<sup>229</sup> McLuhan & Powers consideravam que ao criar-se ferramentas elas tornam-se “extensões do homem”: “Todos los artefactos humanos son extensiones del hombre.[...] los medios de comunicación del futuro acentuarán las extensiones de nuestros sistemas nerviosos, los cuales pueden ser separados del cuerpo y ser convertidos en colectivos [...]. La computadora es el primer componente de ese híbrido de las tecnologías” (1995, 43, 91, 108)

7.000 cientistas e investigadores (vd. Russell, Dewey & Tegmak, 2015) para alertar a comunidade científica e a sociedade sobre a necessidade de procedimentos constantes de verificação, validade, segurança e controlo dos novos dispositivos tecnológicos e propósitos que os enquadrem. Castells, também sinaliza riscos no mundo tecnológico global: “sistemas simbólicos intemporais desprovidos de lugar, cujas categorias construímos e cujas imagens, por nós evocadas, modelam o comportamento, influenciam a política, acalentam sonhos e provocam pesadelos” (1999, 19).

Vários autores alertam para os riscos de “normalização” dos indivíduos e eventual surgimento de uma “infocracia”, o funcionamento da sociedade baseado no poder de controlar. O que na configuração digital deixou de se restringir à esfera institucional e invadiu a esfera pública. Ela permite processar, manipular e organizar dados e ocorrências, fazer circular informação, gerar efeitos e comportamentos sociais pela multiplicação, reiteração e exploração do fluxo informativo em redes de comunicação digitais e convencionais. O seu conteúdo pode ser rigoroso ou parcelar/parcial e não sujeito a validação e a efectivo contraditório e favorecer a concentração de poder. E condicionar o colectivo social ao reduzir possibilidades de escrutinar e de debater criticamente fenómenos sociais e limitar o exercício de controlo soberano que, numa democracia representativa, é suposto ser efectuado de forma livre, crítica e informada sobre as diversas instâncias sociais e instituições que regem e gerem a vida colectiva. O economista Jacques Attali (2006) caracterizou a Net como um sétimo continente vazio de habitantes reais, com um gigantesco comércio entre agentes virtuais de uma economia de mercado pura e perfeita, sem intermediários, impostos, Estado, cargas sociais, sindicatos, partidos políticos, greves e mínimos sociais. Previu que cerca de 2030 existirá uma nova ordem económica e social. Nela o não incluído no pacote básico para o jovem cidadão aprender, o considerado supérfluo, inútil, poderá vir a ser descartado do processo de aprendizagem (vd. Hatcher, 2006; Chomsky & Polychroniou, 2017). O que a acontecer, mesmo sem a radicalidade que Bradbury e Truffaut apresentam em *Fahrenheit 451*, poderá resultar num apagar da memória cultural, o que Elias (1993) designa por “morte colectiva”. Este hipotético quadro reafirma o interesse social de promoção da leitura e de cidadania activa e informada.

A considerarem-se as reflexões sinalizadas – oriundas do campo das ciências naturais, da neurologia, sociologia, filosofia, tecnologia, economia, política – poderá reflectir-se se a sociedade estará em situação de alguma incompreensão destes riscos. E as suas bibliotecas públicas a enfermarem de relativa ausência de pensamento crítico sobre a prática profissional e as transformações que alteram práticas e usos da leitura. Algumas estão a incorporar, assertiva ou ofegantemente, símbolos e sinais de mudança, outras conservam-se em estado de relativa atonia, porventura por falta de meios, e também de chão, de “common grounded” perante novos fenómenos sociais.

Possíveis balanceamentos ocorrem em períodos de transformação onde se descarta o passado sem que o novo se tenha consolidado. Estes correspondem a tempos de incerteza, de equilíbrios instáveis entre tradição e inovação que dificultam a compreensão, análise e previsibilidade dos fenómenos: “L’avenir est comme le reste; il n’est plus ce qu’il était. J’entends par là que nous ne savons plus penser à lui avec quelque confiance dans nos inductions” (Valéry, 1945, 159). As incertezas que se perfilam no horizonte social e tecnológico ampliam a importância de cidadãos informados que, com efectivas competências de leitura crítica informada, projectem reflexão e envolvimento cívico na sociedade. A definição de literacia adoptada pela UNESCO destaca “a complexa interacção entre literacia e mudança social” (2008, 18) e, no contexto de um admirável e inquietante (?) mundo novo, o interesse de ampliação social de níveis educativos, de promoção da leitura em tradicionais e novos suportes e de competências literárias não se reduziu, antes ganhou pertinência societal.

Castells pensa que o séc. XXI não será uma era social de trevas, mas “para a maioria das pessoas, também não trará as recompensas prometidas pela revolução tecnológica [...]. É provável que seja [um tempo] caracterizado por perplexidade consciente” (1999, 29). A globalização cultural e financeira em rede (vd. Martel, 2010; Castells, 2014) ainda não impôs o pensamento hegemónico único mas, segundo Castells, ela já gerou o recrudescimento de movimentos de resistência anti-sistema distintos dos da era industrial<sup>230</sup> e reacções nacionalistas e populistas, por vezes confundidas com escolhas que se foram tornando populares. Fenómenos que expressarão novas dinâmicas contra as opções políticas e económicas do mundo globalizado, desconfiança na elite dirigente internacional e podem baralhar o tabuleiro do jogo democrático (1999, 31-32)<sup>231</sup>. Castells, todavia, não toma as novas formas de contestação como um determinismo não passível de ser alterado.

Perante as potencialidades e riscos das mutações tecnológicas e da leitura que percorrem a sociedade, observam-se duas grandes correntes – a apologetica, que as valoriza como utensilagem de liberdade, educação, emancipação social e benefícios clínicos, e a crítica, que alerta para os riscos – mas não será na sociofobia ou na sociofilia tecnológica que poderá estar a corrente “virtuosa”, antes na sua possível mediatrix provida de moral social e ética. Sociopatia ou neoludismo perante as TIC serão

---

<sup>230</sup> “Capital e trabalho [...] compartilhavam objetivos e valores da industrialização – produtividade e progresso material – [...] chegaram a um pacto social” (Castells, 1999, 21), o que, afigurar-se hoje mais difícil. Segundo Alain Touraine “numa sociedade pós-industrial em que os serviços culturais substituíram os bens materiais no cerne da produção, é a defesa da personalidade e cultura do sujeito contra a lógica dos aparatos e mercados que substitui a ideia de luta de classe” (cit. Castells, 1999b, 39).

<sup>231</sup> Pinto dá como exemplos: novos partidos nacionalistas e algumas recentes vitórias políticas que, qual queda da Bastilha, ou tomada do Palácio de Inverno, quebraram consensos de respeitabilidade – e, porventura, de pré-certezas eleitorais enformadoras veiculadas por discursos mediáticos e sondagens – e de equilíbrios político-ideológico dominantes desde o fim da Segunda Guerra Mundial no espaço de influência da Europa Ocidental e USA. Estes fenómenos, perturbadores do ‘statu quo’ mundial, estão a ser objecto de reflexão social. Terão sido percebidos como a entrada dos bárbaros nas novas Atenas e Roma, um assalto às muralhas da sociedade liberal global em rede, aos seus valores, à utopia/crença na globalização desregulada, difusora de felicidade, oportunidades de trabalho: “a fé laica no ‘novo humanismo’ – a defesa das liberdades e a protecção dos oprimidos num mundo seguro e justo de crescimento económico, ecologia, um mundo tolerante, livre de todas as pertenças e religiões e aberto a todas as crenças e mercados” (2017, 12) .

irracionais e inúteis. As TIC são centrais no processo de desenvolvimento económico, cultural e cívico da sociedade contemporânea e para o seu futuro. Neste importará que práticas e usos informados de leitura continuem a inscrever-se no processo de continuidade da História humana<sup>232</sup>, pois desvalorizar as artes e o conhecimento cultural é um suicídio sociocultural (Damásio, 2010),

Zygmunt Bauman (2016, [s.p]), porventura tendo em mente o conceito “pausa de Engels”, tem uma perspectiva positiva mas não imediata para o que considera ser o actual impasse social. É pessimista a curto prazo e optimista a longo, porquanto a história da humanidade é animadora. Mas “apesar da nossa tendência de esquecer a história, da crise da memória histórica, apesar disso [...] a minha única preocupação é o tempo que levarão para achar o caminho agora. Quantas pessoas se tornarão vítimas até que a solução seja encontrada?” (idem). E nutre expectativas de que para superar o actual período de “interregno”, a sociedade acabará por recentrar-se e criar uma nova articulação sociopolítica e cultural que enformará o futuro societal. Se assim for elas também modelarão o da leitura. Este e o da sociedade, atendendo aos riscos, potencialidades e desafios que se perfilam, podem ser um futuro inesperado ou surpreendente. Mas perante o ideário utópico surgido em torno das TIC, convirá lembrar Alain: “L’histoire des utopies fait voir que le progrès est souvent ralenti et même directement contrarié par l’illusion que l’on peut toujours changer ce qui déplaît” (1964, 240). Então, para além das suas actuais potencialidades e vantagens, antes perspectivadas como utópicas ou do domínio da ficção, mesmo não criando com elas um Estado ideal, como os preconizados pelas grandes utopias geradas na Antiguidade ou as que moldaram os séc. XIX-XX, a sociedade em rede e a revolução biotecnológica não deixam de apresentar e representar, como Damásio (2017) e outros apontam, novos desafios sociais. Estes são um repto para as instituições políticas, culturais e de ensino que operam na paisagem social, e nesta a leitura e as bibliotecas públicas devem reganhar o seu papel social e cultural.

A promoção de níveis educativos e de competências críticas e informadas de leitura podem ser adjuvantes para qualificar e reforçar a dimensão cultural cívica na sociedade informacional em rede. E ela deve continuar a necessitar de intervenção cívica informada que contribua para assegurar o enforme paradigmático e as fronteiras de licitude social e cultural na sociedade 5.0. E para que nesta prossiga a inscrição da regulação e de garantias sociais inerentes a um Estado Democrático de Direito para que possíveis concretizações, plenas de potencialidades, não se desvirtuem e possam converter-se em riscos de novas distopias totalitárias e desumanizadas.

---

<sup>232</sup> “Je cherche l’or du temps” (André Breton, 1927), *Introduction au discours sur le peu de réalité*, cit Umberto Eco, cf. Guilherme de Oliveira Martins, CNC, 30 Jan. 2020, é uma afirmação que pode ser lida como uma elegia ao que de relevante a humanidade criou e o tempo reteve, e ao *ouro* que ela continua a produzir no campo criativo, tecnológico e do conhecimento. Para o continuar a procurar importa valorizar a leitura e capacidades leitoras que proporcionem este encontro.

## **PARTE III**

### **Cartografia dos procedimentos investigativos de tratamento, análise e interpretação**

## Capítulo I – Enquadramento da trajectória dos procedimentos de tratamento e análise

O trabalho do investigador consiste em procurar semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa. (Judith Bell, 2010, 183)

Na Parte I deu-se informação geral sobre as opções e visões metodológicas decididas na fase de construção do projecto de investigação. Apresentam-se agora os procedimentos concretos desenvolvidos no contexto investigativo para obter os dados e sustentar as inferências, pois, segundo Quivy e Van Campenhoudt (2008) e Bell (2010) o investigador deve-os explicitar. É essa a finalidade deste capítulo que antecede a exposição da cartografia da investigação.

Em conformidade com o modelo metodológico da “grounded theory”, em vez de conduzir a investigação na perspectiva de uma teoria<sup>233</sup> ou conceito sobre o que é uma prática de promoção da leitura – o que, a montante, não deixa de se cruzar com conceitos teóricos, sociais e individuais sobre leitura e a sua promoção – começou-se por indagar o entendimento da amostra sobre promoção da leitura (vd. Ap. Img. 8). Indagação que seria complementada com questões sobre a operacionalização das práticas o que as permitiria conhecer e caracterizar. Esta premissa e a função hermenêutica e probatória das respostas implicavam dar visibilidade à amostra. As opções decididas concorreriam para descontinuar o quadro teórico e metodológico predominante encontrado no estado da arte sobre promoção da leitura nas bibliotecas municipais (vd. Parte I, 1).

Considerou-se cada uma das 18 entrevistas, uma em cada concelho, um “documento primário”, independentemente do número de pólos da biblioteca e da inesperada presença de mais de um respondente<sup>234</sup>, o que sucedeu em cinco casos (vd. p. 35-36). No tratamento quantitativo dos dados, para evitar distorções, trataram-se conjuntamente as respostas dadas em cada biblioteca. Em casos de divergência inicial, como reconfirmado na análise das transcrições e constatável nos excertos reproduzidos, os 23 entrevistados procuraram convergir entre si, sentindo que o objectivo era recolher informação sobre a sua biblioteca. Com frequência comentaram que a sua participação na investigação revelara-se uma oportunidade de reflexão e clarificação sobre aspectos das suas práticas de promoção da leitura em que, antes, não se tinham focalizado:

Por isso é que é também importante estes momentos e, ainda que não estejamos nessa fase, quero agradecer-lhe, também, ter vindo... [...]. Eu, só depois de ter olhado e preenchido esse quadro, esse e outros, e pela conversa que estivemos a ter aqui nesta tarde, é que fiquei com a

<sup>233</sup> “J’ai longtemps cru que ce qui distinguait la théorie [...] c’était son impatience à transmettre des contenus, sa vocation à se faire comprendre. Cela spécifie effectivement la théorie, comme l’unique forme d’écriture que ne soit pas une pratique. D’où l’infini ressort de la théorie, qui peut tout dire sans que cela tire jamais” (Tiqqun, 2009, 121).

<sup>234</sup> Para preservar o anonimato das fontes identifica-se a amostra com a atribuição aos entrevistados da letra “E” e o código numérico aleatório dado a cada biblioteca. Perante situações de presença de mais de um entrevistado, para evitar distorções no tratamento e análise, ainda que as unidades de contexto identifiquem autonomamente os respondentes, são assinalados por Ea, Eb... e a codificação numérica de cada biblioteca. Usa-se V para identificar a entrevistadora.



percepção exactamente de quais é que são, muitas vezes, as opções e as opiniões, neste caso, [...] de avaliação. Agora, só depois de ter preenchido o quadro, é que olhei e esses quatro indicadores que foram classificados como os mais elevados, e são os mais tradicionais. [...] De facto... Não tinha essa percepção (E14).

A dinâmica discursiva gerou antecipação de referências relacionadas com outras questões. Perante estas ocorrências fez-se algum redireccionamento mas reteve-se a informação fornecida e manteve-se a sequência prevista no guião. Acautelou-se assim, ainda que arriscando pontuais redundâncias, uma recolha sistemática de informação ao facultar, a toda a amostra, igual enquadramento às respostas, como foi o caso da questão sobre o que era uma prática de promoção da leitura. Nesta houve referências avulsas relacionadas com procedimentos enquadradores e a operacionalização das práticas, aspectos que se associavam a perguntas adiante previstas no guião, mas para assegurar homogeneidade, e criar iguais oportunidades para os respondentes se exprimirem, optou-se por lhes colocar todas as questões. Atendeu-se, portanto, ao preconizado nas regras de análise: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2008, 122-124).

Após a transcrição das gravações das 18 entrevistas (vd. modelo de folha in Ap.Img.9), processo que levou cerca 216 horas, uma média de 12h por entrevista, dispunha-se do “corpus”<sup>235</sup> da investigação, o material reunido no trabalho de campo e que forneceria dados e informações para obtenção de resultados. Considerando o âmbito, fontes e tipo de material a submeter a tratamento e análise – o texto (vd. Glossário) das gravações, registos de linguagem recolhidos nas entrevistas – teve-se em conta o preconizado por Barthes, estudioso dos fenómenos de significação:

“O corpus é uma colecção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, conforma certa arbitrariedade (inevitável) em torno da qual ele vai trabalhar. [...] Definido esse corpus, deveremos a ele ater-nos rigorosamente: [...] nada acrescentar-lhe no decurso da pesquisa, mas também esgotar-lhe completamente a análise, sendo que qualquer fato incluído no corpus deve reencontrar-se no sistema” (2006, 104).

O “corpus” é seleccionado pelo investigador e este, ainda que tenha algum arbítrio neste processo, deve imbuir-se de imparcialidade e rigor: “Decide-se o pesquisador a descrever os fatos reunidos a partir de um só ponto de vista e, por conseguinte, a reter, na massa heterogénea desses fatos, só os traços [os pertinentes] que interessam a esse ponto de vista, com a exclusão de todos os outros” (Barthes, 2006, 103). Esta reflexão alerta para a subjectividade humana e remete para a procura de

---

<sup>235</sup> Segundo Barthes o “corpus” é uma colecção de materiais que deve ser suficientemente ampla e construída com base em critérios de *relevância*, no sentido em que o material é convergente com o propósito da investigação; “homogeneidade”; dever respeitar o padrão a ser usado para um mesmo tipo de material; “sincronicidade”, intersecção histórica dos materiais e de relações de significado (2006, 104-105).

desejável objectividade no tratamento e análise do “corpus”, no sentido de nele atender, entender e compreender o valor das respostas da amostra no sistema de sentido do seu discurso: “perceber o que significa uma substância é, fatalmente, recorrer ao recorte da língua: sentido só existe quando denominado, e o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem” (idem, 12).

A compreensão das perspectivas dos indagados é fulcral em abordagens qualitativas. Perante a “matéria” linguagem – e ao não se visar a construção de índices e frequências lexicais quantitativas sobre o termo “promoção da leitura”, antes a procura de sentido para conhecer o fenómeno – a abordagem qualitativa era adequada para operar com registos linguísticos. Estes, construções discursivas produzidas sobre realidades e contextos distintos, surgiram pontuados por diferenças, descontinuidades e por diversos planos de expressão da linguagem. A análise e interpretação<sup>236</sup> desenvolvida a partir do “corpus”, ainda que se procurasse o rigor e discernir fundamentações, não deixariam, também, de constituir-se como expressões de linguagem:

“O texto é aquilo que consiste num desenvolvimento manifesto, num objecto concreto, que preexiste à intervenção do analista, é aquilo que precisa ser compreendido. [...] Aquilo que o analista procura encontrar e que é sempre uma construção sua, é um objecto ideal construído pela análise. O sistema não tem existência material, nada mais é que uma lógica, um princípio de coerência, é a inteligibilidade do texto: o que é preciso supor para que o texto seja compreensível” (Metz, cit. in Penafria, 2009)<sup>237</sup>.

Os processos formais e metodológicos a que se recorreu seriam meios para interpretar os discursos, as preposições e contextos expressos pela amostra, ou para o que eles remetiam, e discernir o seu significado. Cientes das advertências de Barthes sobre o “corpus”, encetou-se o processo sistematizado de tratamento e análise<sup>238</sup> com a leitura integral e sequencial das transcrições. Com ferramentas apropriadas<sup>239</sup> iniciou-se a leitura do texto – uma prévia “leitura flutuante”, feliz designação formulada por Bardin (2008) – que permitiu uma pré-análise<sup>240</sup> e gerou “memos”. Parte delas e das notas da entrevista – a folha de transcrições previa espaço para anotações (vd. Ap. Img. 9) – foram usadas na análise. Na pré-análise começaram, ainda incertas, a esboçar-se categorizações

---

<sup>236</sup> Cf. Orlandi a análise de discurso não é um método de interpretação, pois não atribui nenhum sentido ao texto, antes procura explicitar os processos de significação nele configurados e os mecanismos de produção de sentidos. Para compreender na perspectiva discursiva, não se trata de lhes atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos de determinado processo de significação (2008, 118). O que se pretendeu não foi analisar o discurso mas interpretar o sentido conferido à promoção da leitura nas bibliotecas da amostra.

<sup>237</sup> Manuela Penafria reporta-se à obra de Christian Metz, *Linguagem e cinema* (1980) de grande utilidade para a análise fílmica e cuja base de procedimentos metodológicos é útil para outras análises.

<sup>238</sup> “Operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia)” (Bardin, 2008, 145)

<sup>239</sup> Recorreu-se a: Richardson (1985); Weber, R.P. (1990); Moraes (1999, 2003); Freitas, Janissek-Muniz & Moscarola (2005); Charmaz (2006); Bardin (2008); Quivy & Van Campenhoudt (2008); Bell (2010); Lessard-Hébert; Goyette & Boutin (2010);.

<sup>240</sup> O processo de análise de conteúdo envolve três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados para análise a fim de inferir e interpretar os resultados de forma mais rigorosa e menos ambígua.

com base na identificação de afirmações, das percepções comuns e diferenças que ressaltavam nos discursos que foram sendo sinalizadas como possíveis unidades de contexto<sup>241</sup> a usar.

A partir dos eixos de organização do discurso fez-se uma análise temática<sup>242</sup> para, conforme Bardin (2008), identificar os núcleos de sentido a usar como “unidades de registo” (vd. nota 246), o que permitiu clarificar referentes, opções e valores associados às práticas. Ao não se estar perante um estudo para conferir ou infirmar perspectivas ou realidades particulares, os dados e informação foram tratados para permitir uma análise descritiva e interpretativa sobre o que eram e como se processavam as práticas de promoção da leitura nestas bibliotecas. O processo de tratamento foi desenvolvido para efectuar a análise de conteúdo – técnica usada para interpretar as comunicações através da descrição objectiva, sistemática e quantitativa dos conteúdos das comunicações a partir da segmentação do “corpus” – na perspectiva temática sequencial conforme com o guião. Nesta análise, apesar da necessidade de no processo de tratamento analítico dos dados segmentar e reduzir a ampla informação do “corpus”, não se descuraram particularidades e interconexões.

Durante a leitura crítica das transcrições, caracterizada pela sistemática identificação e selecção de unidades de sentido úteis para o processo de análise, enquanto eram produzidos e registados tópicos relacionáveis com o tratamento, análise e interpretação, sinalizaram-se medidas, indicadores, categorias<sup>243</sup> e elementos convergentes/contrastantes. Estes tópicos, anotados a partir da informação que ressaltava do “corpus”, foram revistos e ponderados com o avanço do tratamento da informação e a geração de dados na análise temática e de conteúdo. Este procedimento, conforme com a “grounded theory”<sup>244</sup>, foi desenvolvido numa primeira análise sobre resultados significativos que emergiam, o que permitiu refinar o recorte da definição dos critérios de inclusão da informação e a sua organização categorial e subcategorial por temas e indicadores. Nas operações de tratamento procurou-se, portanto, segmentar e organizar e categorizar a informação a partir da identificação de unidades de significação, propriedades em presença, menções usadas, intenções associadas às finalidades das práticas de promoção da leitura e recursos convocados para as atingir.

---

<sup>241</sup> Unidades de compreensão do segmento da mensagem, com dimensões superiores às de registo, que permitem compreender a sua significação. Pode ser “a frase para a palavra e o parágrafo para o tema [...]. [sendo que] quanto maior é a unidade de contexto mais numerosas são as co-ocorrências” (Bardin, 133).

<sup>242</sup> O tema é usado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências. “As respostas a questões abertas, as entrevistas (não directivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo [...] podem ser, e são, frequentemente analisados tendo o tema por base” (idem, 131).

<sup>243</sup> “As categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 2008, 145).

<sup>244</sup> Ela prevê interacção regular entre as diversas fases da investigação. Mesmo numa pesquisa qualitativa que dissocie o tratamento da análise pode pensar-se até que ponto estes processos serão estanques. Pode ocorrer algo semelhante à parábola sobre a utilidade de em julgamentos com júri o juiz recomendar “esqueçam que foi referido um cavalo azul”. Apesar de este não existir na realidade, ao ser mencionado gera uma representação na mente dos jurados. O mesmo poderá suceder com o investigador quando, na fase de tratamento, vê desenharem-se evidências de relações analíticas apesar de elas extravasarem o “timing” metodológico “certo”.

Para classificar a informação não foram construídas categorizações pré-definidas. Elas, como a “grounded theory” aponta (vd. p.29), emergiram à medida que o material reunido no “corpus” era tratado e observado, o que, conforme Charmaz (2006), levou a continuadas confrontações, cruzamentos e anulações. A atribuição das unidades de contexto (UC) (vd. nota 249) às categorias e subcategorias que iam sendo geradas não foi um processo simples e inequívoco – “as categorias emergentes são construções teóricas que o pesquisador elabora a partir das informações do ‘corpus’. Sua produção é associada aos métodos indutivos e intuitivos” (Moraes, 2003, 198) – e o discurso apresentava fronteiras difusas, ambivalências, pois “quando se faz a análise de entrevistas, raramente é possível estabelecer uma grelha categorial única e homogênea, devido à complexidade e à multidimensionalidade do material verbal” (Bardin, 2008, 116). Perante situações dúbias, não “puras” – que apresentavam intersecções, denotações e conotações que podiam não configurar abordagens, afirmações ou enunciação de procedimentos facilmente delimitáveis – optou-se por as atribuir à categorização que, pelas suas características e o contexto discursivo, seria o continente mais apropriado para incluir a expressão semântica ou temática do excerto enquanto unidade de sentido/ significado. Em suma, à categoria que melhor comportasse os recortes dos discursos com a informação categorizável sobre conceitos, propriedades e características das práticas de promoção da leitura da amostra, o que era conforme com Bardin: fazer-se a “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos” (2008, 145). Os próprios recortes levaram à produção de notas sobre: operações a desenvolver; questões que colocavam; sinalização de discrepâncias; comparações; releitura de entrevistas; anotações teóricas e empíricas.

Após a segunda leitura das entrevistas recorreu-se ao programa de análise de dados<sup>245</sup> “ATLAS ti” Para o usar preparou-se a informação (vd. Ap. Qd. 3-4) unitarizando as citações e “quotations”<sup>246</sup> – unidades de significação que, em conformidade com o seu sentido, constituem-se como unidades de registo (vd. nota 248). Dada a articulação da diversidade de questões, abordou-se cada entrevista

---

<sup>245</sup> Para Weber, ao identificar termos ou formas utilizadas na comunicação, sua frequência, disposição na construção e desenvolvimento do discurso com enfoque no emissor e nas condições sociais de produção do discurso verbal ou outro “content analysis procedures create quantitative indicators that assess the degree of attention or concern devoted to cultural units such as themes, categories or issues” (1990, 70). A análise de conteúdo pode ser de tipo qualitativo e quantitativo quando, num caso, é usada para deduzir o sentido atribuído às palavras, textos alfabéticos ou outras linguagens, como imagens e, noutro, para aferir frequências lexicais ou de eventos num discurso verbal ou outro, mas de forma aprofundada, pois no caso de se considerar apenas o registo de contagens trata-se só de uma análise lexical quantitativa. De acordo com Bardin (2008, 173) a utilidade da informática na análise de conteúdo ocorre quando: i- a unidade de análise é a palavra e procura-se que ela forneça um indicador frequencial, o que não deixa de assumir expressão quantitativa; ii- a análise comporta elevado número de variáveis; iii- é preciso analisar co-ocorrências; iv- as investigações impliquem análises sucessivas, e armazenar e preparar dados para uso futuro; v- a investigação necessitar de complexas operações numéricas e estatísticas. O uso do computador é inútil: nos casos de a análise ser exploratória e a técnica ainda não definitiva; a análise ser única e sobre documentos especializados; a unidade de codificação ser grande, como num discurso ou artigo.

<sup>246</sup> Segmentos de dados, trechos relevantes das entrevistas que indicam a ocorrência de código, são conceitos gerados pelas interpretações do pesquisador. Podem estar associados a uma citação ou outros códigos para formar uma teoria ou ordenação conceptual (vd. Friese, 2012).

como uma “unidade hermenêutica”<sup>247</sup>. Numa segunda fase, a partir de unidades de significação identificadas no texto do “corpus”, recolheram-se indicadores e, conforme o preconizado pelo programa de análise (vd. Friese, 2012), criaram-se “superfamílias”, a grande categoria que surgia associada a cada questão e suas sequentes subcategorizações, as “famílias”.

A amostra é numericamente pequena – apesar da sua plena representatividade regional ao incluir todas as bibliotecas dos 18 concelhos da AML – mas gerou elevada diversidade de dados. Para decompor o material informativo identificado na leitura flutuante e nas leituras seguintes construíram-se quadros para organizar as unidades de registo<sup>248</sup> mais significativas. A partir delas unitarizaram-se unidades de contexto (UC)<sup>249</sup> e com base nestas criaram-se quadros e gráficos com recurso ao software Excel. Na análise da informação optou-se por não detalhar a das subcategorias menos representadas e focar o processo de análise nas três que apresentam maior expressão de unidades de contexto (UC). O interesse percentual de valores pouco significativos radica-se no reconhecimento da sua baixa expressão qualitativa, como pode observar-se na informação tratada e na sua confrontação com o discurso dos entrevistados. Este é parcialmente apresentado nos apêndices do segundo volume em “Quadros de excertos de unidades de registo”. A intercalação cromática neles usada é um recurso visual para facilitar a sua leitura e auxiliar à localização de partes do discurso que possam ter sido alvo de remissões.

Em pesquisas qualitativas os significados encontrados nas fontes são da maior relevância pois não se pretende testar hipóteses mas, ao identificar os sentidos contidos no material a analisar, procurar compreender e interpretar os fenómenos. A transcrição das 18 entrevistas é superior a 300 páginas pelo que optou-se por não apresentar em apêndice o “corpus” na íntegra, mesmo velando informação identificadora ou reservada. Excertos de registo seleccionados para extrair unidades de contexto constam no segundo volume, mas isso não invalidou que se tenha considerado proveitosa a intercalação no texto da dissertação de excertos expressivos e significativos para a análise desenvolvida. Eles também clarificam a interpretação atribuída e não o fazer “in situ” descentraria a sua leitura do contexto concreto e da relação entre estes excertos discursivos, a análise e as inferências retiradas. Estes excertos também permitem, e em contexto, confrontar o tratamento, análise e interpretação com as fontes usadas, evitar dispersão e facilitar a leitura.

---

<sup>247</sup> O ATLAS.ti considera o corpus da investigação, neste caso os documentos primários (DP) constituídos pelas entrevistas, como uma unidade hermenêutica (UH). Dada a particularidade do material da investigação confirmou-se com o Professor Pedro Sousa, que leccionou o curso de ATLAS.ti na FCSH, a conveniência de autonomizar as questões temáticas como unidades hermenêuticas. Estas seriam hierarquicamente agrupadas sob a classificação entrevista/questões para unitarizar as unidades de análise. As imagens geradas pela aplicação deste programa e que aqui se apresentam são “print screens”, o que compromete a qualidade das imagens. Procurou-se, todavia, melhorar a sua qualidade com recurso ao Krita, um programa de desenho e edição digital.

<sup>248</sup> Unidade de registo - parte do texto que comporta um segmento de conteúdo a considerar na análise.

<sup>249</sup> Unidade de contexto - parte do texto que comporta uma unidade de significação que permite identificar e categorizar os dados a analisar.

Para além da sua função probatória a utilidade destes excertos fundamenta-se, ainda, noutras ordens de razões: i- tratar-se de uma investigação numa área relativamente pouco conhecida e, apesar de os resultados projectarem-se no tratamento dos dados, estes excertos poderem contribuir para ampliar a compreensão de processos de significação, eventuais interacções e distanciamos relacionadas com quadros teóricos e empíricos que emolduram as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas da AML; ii- ser natural e suposto numa investigação de índole qualitativa valorizar a informação veiculada pelos entrevistados e o enfoque dado a factores subjectivos e simbólicos, aspectos evidentes na forma de linguagem natural. Mas, como já se informou (vd. 3.1), esta investigação não foi indiferente aos valores quantitativos que exprimiam qualidades observáveis em torno do fenómeno promoção da leitura, logo a uma abordagem metodológica mista, mas ao destacar a dimensão qualitativa relativiza o paradigma positivista de tradição racionalista expresso em anteriores pesquisas quantitativas sobre promoção da leitura (PL).

A transcrição de excertos significativos das 18 entrevistas permitiu dar voz aos 23 respondentes, conferir corpo, expressividade e significado ao seu discurso, o que contribuiu para: i- contornar uma apresentação algo “descarnada”; ii- não basear a fundamentação dos resultados, apenas, nos quantitativos de unidades de contexto; iii- facultar clarificação sobre a leitura da investigadora. Os excertos conferem tangibilidade às evidências e inferências, fundamentam-nas, e evitam que elas se apresentem como abstrações ou ilações descontextualizadas e algo descaracterizadas<sup>250</sup>. Eles também: i- aportam transparência aos procedimentos investigativos de tratamento, análise e interpretação; ii- ampliam a compreensão da realidade analisada; iii- potenciam a divulgação da informação e do conhecimento obtido. À sociedade importa generalizá-lo além das instituições onde é produzido, e de círculos restritos interessados na evolução investigativa, e a partilha desta informação pode ampliar a compreensão contextualizada sobre como se processa a promoção da leitura nas bibliotecas da AML e estimular o interesse e reflexão sobre ela.

A amostra expressou com clareza os procedimentos usados para promover a leitura, pois o processo dialógico das entrevistas foi pontuado por exemplos práticos. Estes fornecem informação que pode incentivar o seu teste, exploração, adaptação ou reconsideração noutras práticas de promoção da leitura. Alguns exemplos referidos podem contribuir para melhorar a resposta a actuais necessidades de práticas e usos sociais da leitura. A sua partilha nas transcrições apresentadas na cartografia pode ampliar possibilidades de parte desta informação vir a ter aplicação prática. Os excertos poderão ter ainda utilidade para futuros estudos sobre a actual promoção da leitura no campo das ciências

---

<sup>250</sup> “Procuo dizer às pessoas que comigo não precisam de ler entre as linhas. Eu digo as linhas” (Elon Musk, “O arquitecto do amanhã”, entrevista a Neil Strauss, in *E:Revista do Expresso* 2357, 30Dez.2017, em <http://expresso.sapo.pt/internacional/2018-01-07-O-arquiteto-do-amanha>

sociais e humanas, e em particular para a História da promoção da leitura nas bibliotecas municipais portuguesas. Dada a inexistência de estudos qualitativos sobre ela, bem como de projectos para recolha de testemunhos sobre práticas de promoção da leitura nas bibliotecas públicas, a preservação desta informação não tem sido acautelada. Estes excertos, baseados em relatos contextualizados, ao constituírem registos de situações, episódios e realidades socioculturais e profissionais que nos primórdios do séc. XXI enformavam as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas públicas municipais, podem vir a ser considerados fontes históricas sobre a promoção da leitura pública. Confirmou-se noutras investigações a assertividade da sua inclusão. Encontrou-se base de validação na pesquisa da *Library Journal School* e *Library Journal*<sup>251</sup>, onde excertos discursivos da sua amostra surgem com a transparente designação: “In their own words”. Opção similar foi decidida por Ana Sofia Mota (2016) para apresentar a sua investigação.

Na investigação respeitou-se critérios éticos e omitiram-se todas as indicações que facultassem elementos de identificação das bibliotecas e dos respondentes sinalizando-as com “X”. Excluíram-se segmentos que comprometessem a confiança dos entrevistados sinalizando-os com “[...]”, opção também usada para indicar supressões redundantes ou matéria lateral à investigação. Outras suspensões resultam do “não dito” dos entrevistados, um silêncio que, nem sempre, foi silencioso. Houve situações em que as suas frases e segmentos de frases não permitiram destacar unidades de contexto (UC) atribuíveis às categorias e subcategorias que iam sendo geradas. Nas entrevistas, mesmo nas questões em que se detectam omissões, ocorreu um discurso muito livre, por vezes longo e enriquecido com fundamentações e detalhes. Quer a informação presente, quer a ausente, não deixou de indiciar o que os entrevistados consideraram mais caracterizador, expressivo, ou omissivo nas práticas de promoção da leitura das suas bibliotecas.

Conforme os procedimentos exploratórios avançavam começou a desenhar-se uma visão global que foi sendo refinada enquanto prosseguia o processo de tratamento e releitura do “corpus” e das UC entretanto sinalizadas. Este processo, apesar de moroso, terá sido “facilitado” por não se estar a investigar num contexto desconhecido da investigadora, o que permitiu compreender alusões a acontecimentos, incidentes, significados explícitos e implícitos nos discursos e sistematizar a informação fornecida, as “provas” que, depois de analisadas e interpretadas, contribuiriam para concretizar os objectivos da investigação. No final do processo de tratamento e análise, acompanhado por inferências sobre elementos que antes apresentavam-se agregados, fez-se a reanálise e reinterpretção para, a partir da reconstrução do “corpus”, ter-se uma compreensão

---

<sup>251</sup> *Ebook Usage in U.S. Public Libraries: fifth annual survey* (2014),  
in [http://www.slj.com/wp-content/uploads/2014/11/LJSLJ\\_EbookUsage\\_SchoolLibraries\\_2014.pdf](http://www.slj.com/wp-content/uploads/2014/11/LJSLJ_EbookUsage_SchoolLibraries_2014.pdf)

abrangente e poder apresentar-se os resultados descrevendo e fundamentando o entendimento, objectivos, métodos e modelos das práticas da amostra.

As operações de tratar, construir e apresentar dados diferem da de analisar – processo de decomposição dos elementos constitutivos de um todo em partes. Mas a decisão de as desenvolver em processo de interacção permitiu encontrar/clarificar elos entre elementos isolados, ter distanciação crítica do objecto e, depois de classificados, compreender como dados/informação associavam-se num “todo” significativo quando o excerto é reconstruído/contextualizado no texto. Pode-se, então, observar a reconstrução, dar significado aos dados, compreender melhor o fenómeno ou descobrir algo mais sobre ele. Esta articulação implicou alguma interacção e levou a um constante processo de reflexão e reconsideração perante o quadro geral que ia emergindo e confrontações que se impunham face às inferências extraídas. Face à leitura do material recolhido, e diferentemente de algumas pesquisas e investigações optou-se, e com base na “grounded theory”, por não dissociar em etapas separadas os processos de tratamento, análise e reflexão sobre possíveis inferências e por, no final de cada secção, apresentar as inferências parcelares extraídas e as respectivas conclusões intercalares.

A trajetória do processo de análise registará natural balanço e complementaridade entre latitudes de leitura interpretativa sobre os dados qualitativos e quantitativos obtidos na investigação, bem como o seu cruzamento com excertos de reflexões e conclusões encontradas em estudos de vários autores. Uns e outros contribuíram para ampliar o conhecimento das práticas oferecidas nas bibliotecas da AML. Fazem-se, portanto, alguns citações e referências identificadas no estado da arte, e em leituras anteriores, pela pertinência que elas assumiam nesta parte da investigação e cujo interesse, numa pesquisa de enforme qualitativo, não podia ser antecipado na fase preparatória do trabalho quando se fez a revisão da literatura. A sua apresentação no texto da cartografia da investigação ou em notas permite: comparar convergências e divergências entre as considerações desses autores e a realidade encontrada na investigação; contextualizar fenómenos que se enquadrem na informação da amostra; aclarar ou fundamentar a análise desenvolvida e as inferências extraídas.

Pode afigurar-se algo excêntrica neste capítulo a apresentação de uma inesperada observação com transversal presença no “corpus” sobre o uso de pronomes, um aspecto cultural e sociológico que seria interessante vir a ser estudado. Apesar de esta matéria não ser objecto desta investigação partilha-se aqui a informação sobre o assunto para não o omitir ou para ele não surgir desarticulado na estrutura da investigação. Observou-se nas entrevistas, e confirmou-se na transcrição, que uns respondentes centraram o desenvolvimento do seu discurso no pronome “eu” e outros no “nós”, ocorrências que nos lembraram algo que havíamos retido numa anterior leitura de Elias:



“Há conceitos diferentes para designar aquilo que se refere ao homem singular e aquilo que se refere aos homens em grupo. No primeiro caso, utilizamos o termo individual e no segundo o termo social. Hoje empregam-se estes dois conceitos com conotações que dão a sensação de que se aponta, através deles, mais do que para diferenças, para um antagonismo. [...] Não existia, nas línguas clássicas, nenhum termo equivalente ao conceito de “indivíduo [...] persona referia-se [...] numa primeira fase, à máscara dos actores através das quais estes pronunciavam as suas palavras [...] a palavra persona derivaria do verbo personare “soar através de”. A palavra ‘individuum’ não existia no latim clássico” (1993, 179).

Nas respostas e comentários da amostra o uso destes pronomes poderá expressar subjectividade ou ser uma afirmação sustentada num sistema de valores, representações e de significados individuais e sociais em que os entrevistados os possam enquadrar. Constatou-se – nos discursos auto-referenciados ou enunciados e evocações empíricas – que poucos usaram o “eu”, o que pode denotar um sentido de maior proximidade ou pertença a um colectivo do que distanciamento e individualização. O termo “nós” parece predominar, quer quando reportado à equipa/biblioteca ou associando os entrevistados e os leitores. Ele surge mais vezes a Norte do que a Sul da AML e em bibliotecas implantadas em meios que conservam algum cariz de ruralidade, laços comunitários e maior presença de actividade económica do sector primário, seja da agricultura ou da pesca (vd. excertos na cartografia e quadros de UC no V.II in Ap<sup>252</sup>). Ocorrem referências a “eles” reportando-se aos destinatários das práticas, a chefias e administrações, o que poderá sinalizar percepção ou afirmação de estratificação de funções e de níveis actanciais.

Os pronomes podem, simbolicamente, representar maior ou menor distanciamento social, mas não se detectou que os entrevistados os usassem no sentido de depreciar os seus leitores e os públicos das suas práticas de promoção da leitura, pelo que se infere que o seu uso expresse a existência de distintas realidades socioculturais entre os concelhos do território da AML e nas suas comunidades. Entendemos “comunidade” como a relação psico-social existente num grupo e baseada em factores unitários colectivos, no mútuo sentido de solidariedade e partilha entre os membros, e que se expressa em relações de colaboração, e emocionais, em compartilharem costumes, tradições, o que confere identidade e sentido de pertença às pessoas que integram uma comunidade.

---

<sup>252</sup> Identifica-se por II o segundo volume de apêndices (Ap.) e anexos (Anx.). Indica-se Img. para imagens; Grf. para gráficos; Qd. para quadros.

## Capítulo II – Tratamento, análise e interpretação dos dados e informação

### 1. O que é uma prática de promoção da leitura?

O que é o tempo? [...] que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém mo perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei. (Santo Agostinho, 1984, 304)

Isolaram-se as partes significativas das respostas (vd. Ap. Qd.2) para inferir o entendimento da amostra sobre o assunto e se ele podia construir uma proposição, expressão de pensamento representativo que expressasse, abstractamente, o que consideravam ser uma práticas de promoção da leitura. Preparou-se a informação para análise (Ap. Qd. 3-4) recortando “unidades de registo” – parte do texto que comporta um segmento de conteúdo a considerar na análise – ao nelas identificar significações discursivas relacionadas com promoção da leitura (Ap. Qd.5). Começaram a emergir significados atribuídos, primeiro a partir da expressão quantitativa dos termos “não vazios”. Na “nuvem de palavras” gerada pelo programa ATLAS ti (Img. 4), os termos mais frequentes são: leitura; promoção; livro; público; actividades; biblioteca, actividades e animação<sup>253</sup>.

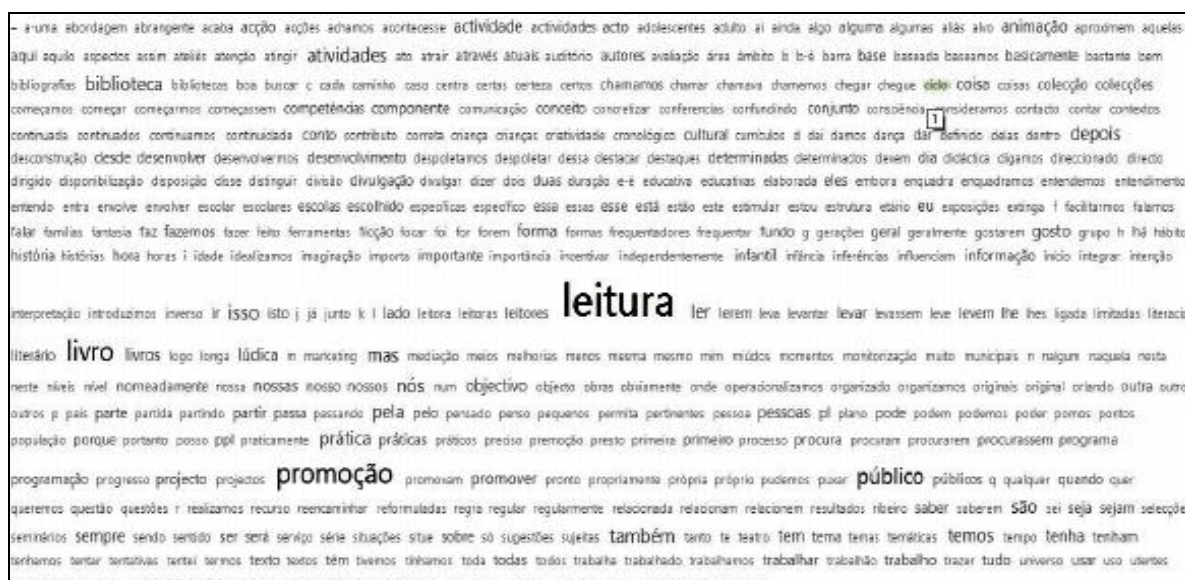


Imagem 4 –Nuvem ATLAS ti, gerada a partir da contagem de palavras nas respostas dos entrevistados à Questão 1, o que consideram uma PPL. Fonte: produção própria, “print screen” da imagem produzida pelo programa.

Desagregou-se depois as unidades de registo ao assinalar traços dominantes e contrastes que se categorizaram em “unidades de contexto” – (UC, as partes do texto que comportam uma unidade

<sup>253</sup> Os termos “leitura”, “promoção”, “livro”, “público” têm elevada ocorrência na nuvem de palavras. Na fase inicial de tratamento dos dados esta ocorrência levantou expectativas. Verificou-se depois, na análise, a centralidade do livro impresso nas práticas da amostra. Já o mesmo não sucedeu, apesar do número de vezes que o termo público surge na nuvem, com o envolvimento deste nas várias fases das práticas de promoção da leitura. (vd. adiante em 2.3-2.54 e 7), o que leva a reflectir sobre a expressão quantitativa de dados em pesquisas sociais.

de significação que permitem identificar e categorizar os dados a analisar. Na diversidade das respostas constatou-se que poucas partilhavam unidades de contexto (UC) comuns e a sua classificação gerou proliferação de categorias. A amostra considera “prática de promoção da leitura” uma actividade que: i- atrai ou leva à leitura de livros (4UC); ii- promove o gosto pela leitura e pelo livro (3UC); iii- promove o livro e o marketing das colecções (3UC); iv- disponibiliza o livro (2UC); v- leva as pessoas a ler mais (2UC); vi- está relacionada/baseada no livro ou com o processo de leitura (2UC); vii- é uma actividade continuada e regular (2UC); viii- é diferente de uma actividade de animação (2UC); ix- promove a biblioteca (2UC); x- fornece ferramentas para se saber ler e como se deve ler (1UC); xi- despoleta dinâmicas continuadas (1UC); xii- disponibiliza recursos da biblioteca (1UC); xiii- é desenvolvida com base no texto literário (1UC); xiv- é praticamente a Hora do Conto (1UC); xv- é uma actividade educativa e lúdica (1UC); xvi- é uma actividade lúdica (1UC); xvii- contribui para desenvolver competências leitoras (1UC); xviii- contribui para o desenvolvimento da criatividade, fantasia, imaginação<sup>254</sup> (1UC); xix- contribui para o uso quotidiano do livro (1UC); xx- integra o público na biblioteca (1UC); xxi- leva o trabalho da biblioteca à população e traz esta à biblioteca (1UC); xxii- é um serviço prestado à população (1UC); xxiii- procura envolver as pessoas (1UC); xxiv- é uma actividade de animação de leitura/programação cultural (1UC); xxv- serve para a abordagem de temas a partir de livros (1UC); xxvi- é desenvolvida sobre temáticas actuais (1UC); xxvii- é desenvolvida com enquadramento nos currículos escolares (1UC); xxviii- alerta para a importância da leitura (1UC); xxix- é uma “metactividade”<sup>255</sup> (1UC).

Esta multiplicidade revelará: i- um entendimento singularizado sobre o que é uma prática de promoção da leitura; ii- alguma dificuldade a definir<sup>256</sup>; iii- o seu significado não ter expressiva transversalidade entre a amostra. Apesar da dispersão, na UC mais frequente (i-4UC), e se associada a outras (como a v-2UC), parte da amostra considerará promoção da leitura as actividades com propriedades iminentes para aumentar a quantidade da leitura de livros, de hábitos e capacidade leitora. Várias unidades de contexto apontam para as práticas serem entendidas como instrumentais para promover a colecção, o livro (iii-3UC) e a própria biblioteca (ix-2UC).

A partir das unidades de contexto construiu-se um mapa da representação conceptual sobre promoção da leitura (vd. Img.5). Nele observam-se duas focalizações, uma nas características das práticas e outra nos seus resultados. Na primeira, dominante, a amostra centrou-se em características

---

<sup>254</sup> Parte da ficção, em especial a destinada à infância, remete para literacia do imaginário, vd. Vol. II, Glossário.

<sup>255</sup> Metactividade, no sentido de o entrevistado considerar que esta se opera na busca e aplicação de procedimentos e ofertas, independentemente de classificações tipológicas e critérios correntes, ainda que a possam escorar em alguns referenciais de promoção da leitura, ao procurar relacionar as suas ofertas de PPL com o que consideram ser os fundamentos tradicionais e os actuais da promoção da leitura (PL).

<sup>256</sup> Poderá, à imagem do referido por Santo Agostinho na epígrafe supra, estabelecer-se um paralelismo entre o entendimento comum sobre o que é a leitura com o que é o tempo, algo que é do conhecimento imanente ou sensitivo mas mais difícil de conceptualizar.

formais, pois nas respostas recorreram ao verbo ser. Na segunda, com enfoque nos resultados destacaram o contributo das práticas, o qual se expressará: no desenvolvimento de competências leitoras; da criatividade, fantasia, imaginação; e no uso quotidiano do livro.



Imagem 5 - Mapa da representação conceptual de promoção da leitura. Fonte: produção própria.

No processo de codificação da unidade hermenêutica – com recurso ao programa de análise qualitativa ATLAS ti (Ap. Img.10) – destacaram-se nas formações discursivas “unidades de significação” que geraram seis categorias de análise e 30 subcategorias (Qd.5 infra). Para caracterizar o conteúdo atribuído a estas seis categorias entendeu-se:

- Significado normativo, o decorrente de referenciais profissionais e conceitos sociais sobre leitura e promoção da leitura;
- Significado subjectivo, baseado em perspectivas pessoais plasmadas no discurso da amostra;
- Características inerentes, aspectos constitutivos ou atributos distintivos das práticas;
- Critérios enquadradores, os padrões utilizados para classificar uma prática;
- Finalidades visadas, as que se relacionam com objectivos a atingir;
- Reflexões aduzidas, as expressões do pensamento pessoal reflexivo sobre promoção da leitura.

A partir das categorias identificadas estabeleu-se a sua rede de relações (vd Img.6infra).

Categoria significado normativo Nº subcategorias: 1	Categoria significado subjectivo Nº subcategorias: 2	Categoria características inerentes Nº subcategorias: 8	Categoria critérios enquadreadores Nº subcategorias: 3	Categoria finalidades visadas Nº subcategorias: 12	Categoria reflexões aduzidas Nº subcategorias: 4
4 Enunciados de base referencial	2 Intencionalidade 6 Conceito pessoal	4 Continuidade 1 Regularidade 1 Actualidade 4 Envolvimento dos destinatários 3 Focalização na literatura 10 Abordagens desenvolvidas 5 Público-alvo 6 Tipologia de actividade	17 Estratégicos 11 Conceptuais 4 Formais	5 Ampliar hábitos de leitura 5 Promover a biblioteca 1 Promover procura de informação 10 Promover o livro 6 Promover a leitura 1 Divulgar autores 5 Promover a colecção 1 Integrar o utilizador 2 Atingir a comunidade 3 Dar acesso a recursos 5 Promover competências leitoras 1 Promover capacidades criativas e imaginativas	1 Relativização 2 Envolvimento pessoal 5 Diferenciação PPL/animação 1 Ampliação do foco da PL
Freq. unidades de contexto: 4	Freq. unidades de contexto: 8	Freq. unidades de contexto: 34	Freq. unidades de contexto : 32	Freq. unidades de contexto: 45	Freq. unidades de contexto: 9

Quadro 5 - Categorias e subcategorias, antecedidas da frequência de unidades de contexto que ocorrem nas respostas à Questão 1, o que a amostra considerava ser uma PPL. Fonte: produção própria

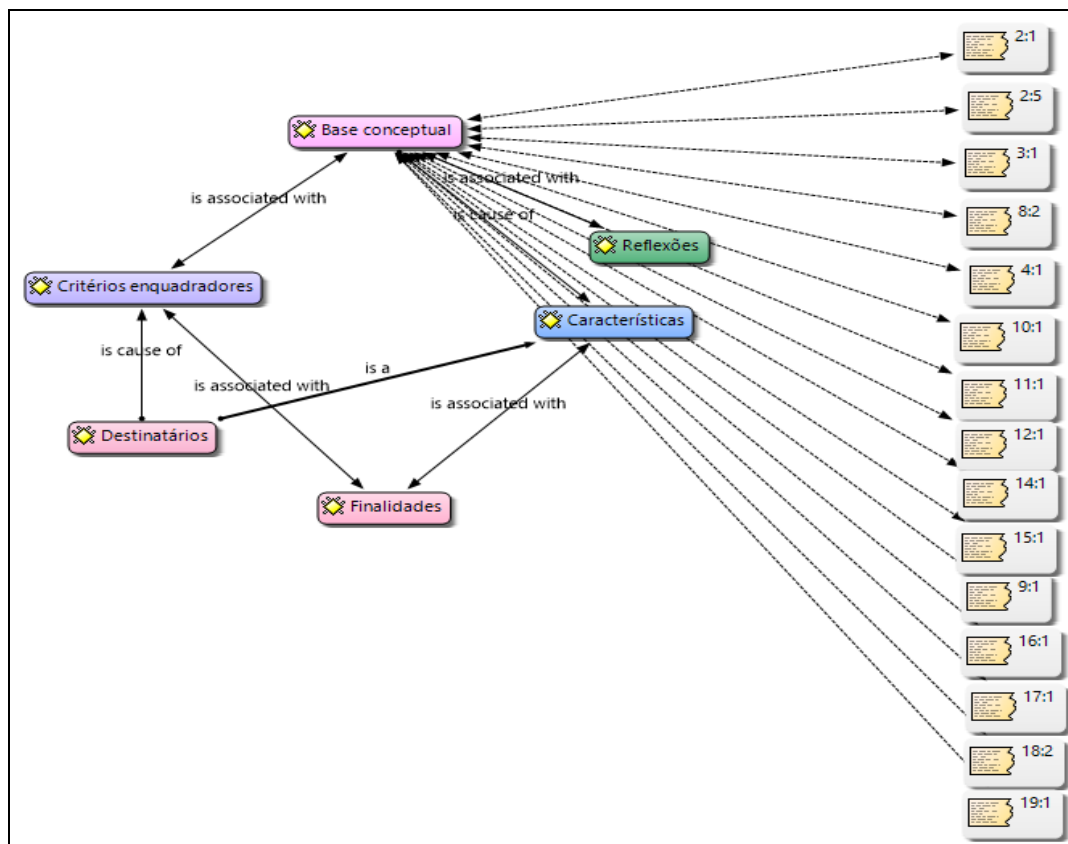


Imagem 6 – Rede de relações, gerada no programa ATLAS.ti. Símbolos: nome de código; lista de entradas de citações codificadas; setas: relações entre conceitos vinculados nas “quotations”. Fonte: produção própria, “print screen” da imagem gerada pelo programa.

A rede de relações forneceu informação sobre o peso percentual das seis grandes categorias de significado associadas a prática da promoção da leitura: destinatários das práticas; finalidades; base conceptual; critérios enquadradores; características das práticas; reflexões desenvolvidas sobre elas (vd. Grf. 1). As três que mais se destacam são, por ordem decrescente:

- Finalidades visadas (45UC): promover o livro, promover a leitura, ampliar hábitos de leitura, promover a biblioteca, promover a colecção, promover competências leitoras;
- Características inerentes (34UC): abordagens desenvolvidas, tipologia de actividade, público-alvo;
- Critérios enquadradores (32UC): de nível estratégico, conceptual, formal.

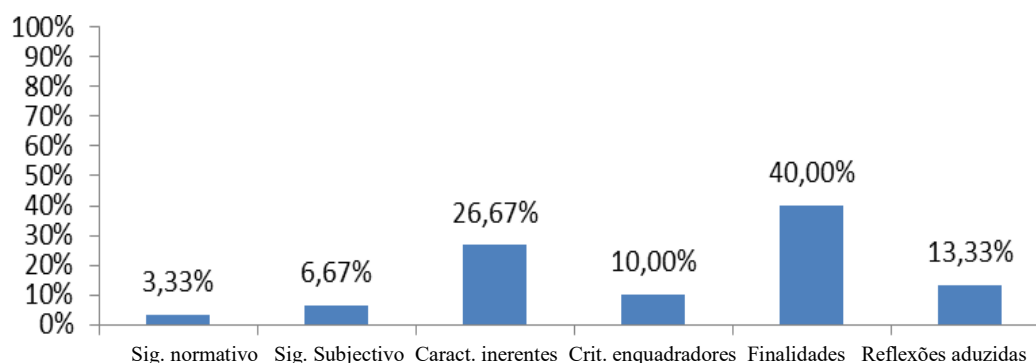


Gráfico 1 - Comparação do peso percentual entre as seis categorias identificada nas respostas à Questão 1 Fonte: produção própria

Associadas a estas seis grandes “famílias” (Grf.1) surgiram 30 subcategorias (vd.Gr.2) que comportavam 110 indicadores (vd. Ap. Qd. 5).

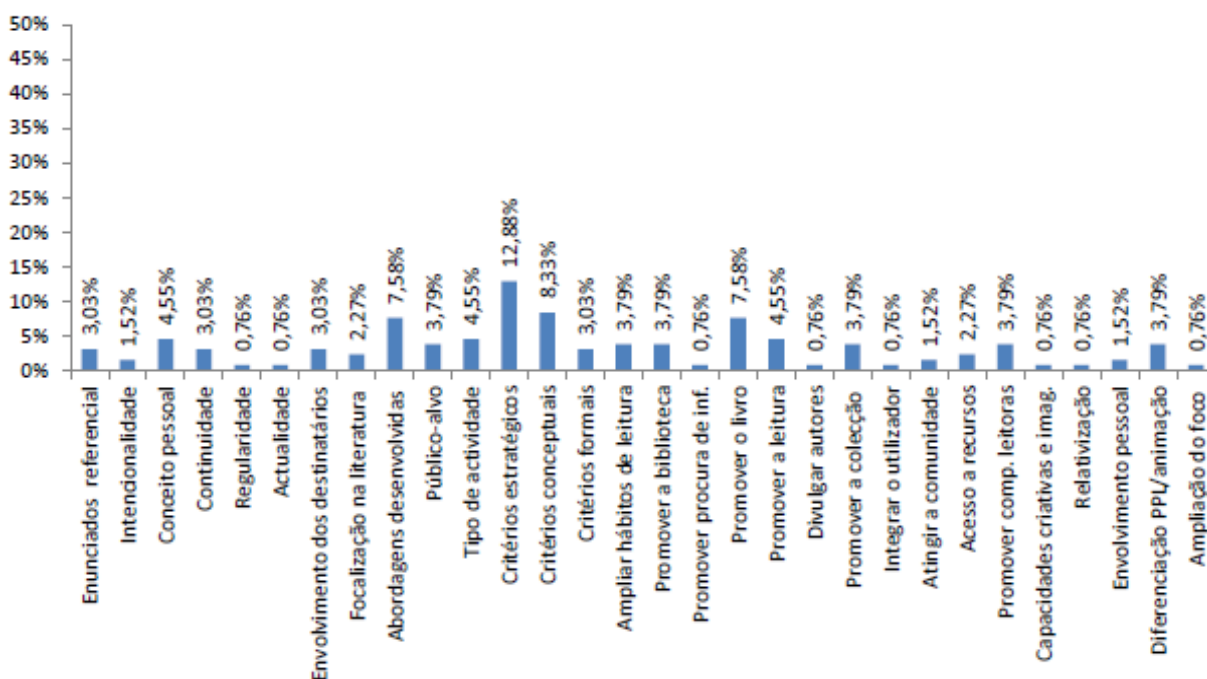


Gráfico 2 - Percentagem de ocorrências nas 30 subcategorias de significados de prática de promoção da leitura. Fonte: produção própria

O seu número colocou interrogações sobre as razões desta ocorrência e a necessidade de a procurar explicar. A elevada dispersão e baixa concentração de valores (vd. Grf.2 supra) apontará para a existência entre a amostra de uma visão heterogénea sobre o que é uma prática de promoção da leitura (vd. as palavras dos entrevistados in Ap. Qd. 2). Na categoria critérios enquadradores destacam-se as subcategorias critérios estratégicos e conceptuais. Adiante, na sua análise, abordar-se-á estes critérios e a interpretação que deles se extraiu.

A análise sobre os discursos revelou distinta frequência de algumas manifestações semânticas e sintácticas. Predominam formulações empíricas ou pessoais em que, com grande diversidade, a amostra exprime o que diz ser uma prática de promoção da leitura. A representação geral que a maioria tem dela é ser uma actividade baseada no livro, em textos literários, ou em temáticas actuais, e que atrai à leitura de livros, promove o gosto por ambos e leva as pessoas a ler mais. Noutras consideram que ela pode ser uma actividade lúdica ou educativa, regular e continuada que: fornece ferramentas para se saber ler e como se deve ler; contribui para o uso quotidiano do livro; desenvolve competências leitoras, criatividade, fantasia, imaginação; despoleta dinâmicas continuadas e é desenvolvida com enquadramento nos currículos escolares; alerta para a importância da leitura; é um serviço prestado à população, disponibilizando-lhe recursos e actividades para promover o livro, as colecções e a biblioteca.

Esta heterogeneidade não surpreendeu. Ela remeteu para a observação de investigadores que também fizeram progressivas aproximações ao conceito, caso de dois estudos coordenados pelo mesmo autor onde ocorrem sobreposição e diferenciações. Num, centra-a na leitura textual, ampliação de níveis de literacia, fomento da leitura de lazer: “Considera-se promoção da leitura o conjunto de actividades culturais levadas a cabo com a finalidade de elevar os níveis de literacia e de fomentar as práticas de leitura de lazer, designadamente de livros” (Neves & Lima, 2009, 33), a realizar através da animação da leitura. Eles também associam a promoção da leitura à promoção da biblioteca: “o conjunto de actividades ou acções que visam aproximar a população da biblioteca e promover a sua frequência” (idem), finalidade igualmente destacada por larga parte da amostra. Noutro estudo verifica-se maior abrangência e aprofundamento das finalidades da promoção da leitura para a elevação de competências leitoras: “com a elevação dos níveis de compreensão do texto escrito e da sua utilização quotidiana (literacia) ou ainda com o enraizamento dos hábitos e do gosto pela leitura” (Neves; Lima & Borges, 2007, 10). Nela procuraram inscrever maior pluralidade de suportes de leitura, ainda que enfoquem os exemplos na leitura textual impressa, a que igualmente domina na amostra e, em parte dela, é o objecto quase exclusivo das suas práticas.

Alguns entrevistados exprimiram a convicção, como se fosse uma relação de causalidade, de a disponibilidade de acesso e a promoção do livro estimularem o gosto pela leitura. Outros enquadram o contexto social dos participantes, as suas vivências, leituras anteriores e domínio de TIC, um entendimento de promoção da leitura com múltiplos sentidos e como processo de construção dos leitores. Na primeira questão a leitura literária foi pouco referida, mas ao longo da entrevista foi frequente associarem literatura de ficção à promoção da leitura. Em torno dela articulam grande número de práticas e perspectivam-na como instrumento para fomentar hábitos e gosto pela leitura. Admite-se poder haver “*décalage*” entre os discursos e o que sejam as práticas, mas estes plasmam a visão que a amostra tem, ou assume ter, sobre o que é uma prática de promoção da leitura, pois segundo Bardin (2008) podem encontrar-se correspondências entre os discursos e as características do fenómeno, ainda que a correspondência entre enunciação-fenómeno possa não ter uma exacta sobreposição. Poderá inferir-se a possibilidade de a visão da amostra poder projectar-se, ainda que de forma não mecanicista, na realidade conceptual e empírica que modelará as suas práticas, e que ela os possa inspirar, ou ser orientadora, do que nas suas bibliotecas aspirem a fazer para promover a leitura nas suas comunidades.

Perante os dados recolhidos, o entendimento que congrega maior convergência sobre o que é uma prática de promoção da leitura é ela ser uma actividade que: atrai os participantes para os levar à leitura de livros; desenvolve gosto por ler; promove o livro, os acervos, e a biblioteca.

## 1.1 Fins e características das práticas de promoção da leitura

J'ai déjà protesté plusieurs fois, ô chair, que je ne voulais point avoir affaire avec ceux qui ne se veulent servir que de l'imagination, et non point de l'entendement. (Descartes<sup>257</sup>)

Na primeira questão vários entrevistados deram informação relacionada com “finalidades visadas”, e também mencionaram “características inerentes” e “critérios enquadradores” das práticas de promoção da leitura, pelo que importaria tratar e analisar estes dados que emergiram no processo investigativo. No que consideravam ser uma prática de promoção da leitura (vd. Ap. Qd.2), a maioria das respostas centrou-se na categoria “finalidades” visadas (40%, vd. Grf.1 supra). Dada a elevada dispersão de subcategorias e baixa frequência de UC, estas são melhor apreendidas na forma de quadro do que num gráfico, opção que se toma em situações similares – identificam-se as subcategorias em unidades de significado e ocorrências de unidades de contexto (UC). Elas apontam (vd. infra Qd. 6) – que a amostra relaciona as práticas a objectivos associados a diversos fins:

---

<sup>257</sup> Réponses aux Cinquièmes Objections: des choses qui ont été objectées contre la troisième *Méditation*, in *Les méditations métaphysiques de René Descartes*, MDCXLVII, 466, in <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9621169g/f490.item.r=table%20de%20matieres>



. Categoria finalidades das práticas de promoção da leitura	
Subcategorias	Subcategorias
- Atrair ou levar à leitura de livros (4 UC)	- Fornecer ferramentas para se saber ler e como se deve ler (1 UC)
- Promover o gosto pela leitura e pelo livro (3 UC)	- Contribuir para o desenvolvimento de competências leitoras (1 UC)
- Promover o livro e o marketing das colecções (3 UC)	- Contribuir para o desenvolvimento da criatividade, fantasia, imaginação (1 UC)
- Disponibilizar o livro (2 UC)	- Contribuir para o uso quotidiano do livro (1 UC)
- Levar as pessoas a ler mais (2 UC)	- Integrar o público na biblioteca (1 UC)
- Promover a biblioteca (2 UC)	- Levar o trabalho da biblioteca à população e trazer esta à biblioteca (1 UC)
- Relacionar, ou ser baseada no livro, ou com o processo de leitura (2 UC)	- Ser um serviço prestado à população (1 UC)
- Ser uma actividade continuada e regular (2 UC)	- Procurar envolver as pessoas (1 UC)
- Ser diferente de uma actividade de animação (2 UC)	- Ser uma actividade de animação de leitura/de programação cultural (1 UC)
- Ser uma actividade educativa e lúdica (1 UC)	- Servir para a abordagem de temas a partir de livros (1 UC)
- Ser uma actividade lúdica (1 UC)	- Ser desenvolvida sobre temáticas actuais (1 UC)
- Despoletar dinâmicas continuadas (1 UC)	- Ser desenvolvida com o enquadramento curricular (1 UC)
- Disponibilizar recursos da biblioteca (1 UC)	- Alertar para a importância da leitura (1 UC)
- Ser desenvolvida com base no texto literário (1 UC)	- Ser uma “metactividade” (1 UC)
- Ser praticamente a <i>Hora do Conto</i> (1 UC)	-----

Quadro 6 - Finalidades das práticas de promoção da leitura. Fonte: produção própria

A pluralidade de significações conferidas às finalidades das práticas (vd. Qd.6) é corroborada pelo elevado número de subcategorias. Algumas afirmações, apesar de proximais, são distintas. Caso, por exemplo, de i- promover o livro, que pode não ser igual a promover o acervo das bibliotecas ou disponibilizar os seus recursos, que podem ir além do fundo documental, ou de ii- actividade educativa, que pode não corresponder a uma actividade lúdica.

Na maioria das bibliotecas da AML os grandes objectivos das práticas de promoção da leitura serão:

- Promover o livro;
- Promover a leitura, predominantemente a textual;
- Ampliar hábitos de leitura;
- Promover a biblioteca;
- Promover a colecção;
- Promover competências específicas de leitura.

Ao fenómeno de elevada diversidade de perspectivas entre a amostra não será alheio o facto de não se ter encontrado na literatura (vd. Parte II, Cap. II, 5.1), nem ser corrente nos meios profissionais uma definição inequívoca e partilhada de promoção de leitura. Sucessivas tutelas também não lhe conferiram uma definição, nem atribuíram particular explicitação teórica a conteúdos conceptuais,

indicadores e métricas comuns – por exemplo: inscritos, leitores e frequentadores das bibliotecas – o que limita a valia da informação recolhida e o conhecimento da realidade, pois não se pode produzir ou comparar informação sem critérios padronizados. Este tipo de lacunas não deixará de ter consequências em termos de partilha conceptual, e ao nível do apuramento de resultados das práticas, e pode ter contribuído para a proliferação de perspectivas sobre o que a amostra considera ser uma prática de promoção da leitura e suas finalidades.

Detectou-se que “características das práticas de promoção da leitura” era a segunda categoria mais destacada (26,67%, vd. Grf.1) e observou-se que parte das subcategorias (Qd.7 infra) cruzam-se com algumas da categoria “finalidades”. Estas convergências, e outras encontradas, resultaram da variação do sentido discursivo dos entrevistados. Neste caso elas poderão decorrer dos seus conceitos de promoção da leitura, ou plasmar uma visão que articule finalidades e características das práticas. Algumas respostas vão no sentido de incorporar aspectos que caracterizam as práticas associando-os às abordagens desenvolvidas (10 UC, vd. Qd.7). Estas, 28,57%, mais de ¼, parecem ser o factor que lhes imprimirá maior cunho distintivo, e haverá um predomínio de factores caracterizadores formais em relação a factores de conteúdo (Qd.7).

Categoria características das práticas de promoção da leitura	
Subcategorias	Subcategorias
- Abordagens desenvolvidas (10 UC)	- Continuidade da PPL (4 UC)
- Tipologia de actividade (6 UC)	- Focalização na literatura (4 UC)
- Público-alvo (5 UC)	- Regularidade da PPL (1 UC)
- Envolvimento dos destinatários (4 UC)	- Actualidade do tema (1 UC)

Quadro 7 - Características de PPL identificadas nas respostas à Questão 1 - O que considera ser uma PPL? Fonte: produção própria.

As respostas a outras questões geraram mais dados sobre estas subcategorias, assunto que será desenvolvido adiante. Aqui aborda-se, apenas, a focalização na literatura (11,42%). Dado o destaque que lhe conferem para caracterizar uma prática de promoção da leitura, procurou-se saber, em Briochi e Di Girolamo, o que pode ser considerado literatura literária:

“Por qué los textos que hemos aceptado como “literarios” se clasifican bajo el término “literatura”? Por qué [...] éstos y no otros? Tratándose de productos lingüísticos, la respuesta más natural sería que comparten algunos rasgos del lenguaje; en donde se reconoce su presencia, se tiene un texto literario que añadir a la serie e en los catálogos de los editores, en las ordenaciones de las bibliotecas, en las estimaciones estadísticas y en las estanterías de las librerías, la literatura se presenta más bien como un conjunto o corpus de textos [...]. Tres

clases de criterios: un criterio semántico o de veracidad, un criterio expresivo o de estilo y un criterio etiológico o de autoridad” (1988, 11-18).

Não foi possível reunir informação sobre o que a amostra considera ser um texto literário, e o que a leva a classificar os conteúdos como literários. Ao longo das entrevistas referiram textos que, pelo critério de Briochi e Di Girolamo, são literários e outros que não o serão. Alguns designaram por literatura livros para a infância que nalgumas bibliotecas são considerados “livros para crianças” e “livros de divulgação”. Os primeiros são conteúdos para a leitura precoce, os outros divulgam de forma elementar informação sobre diversos domínios do conhecimento, da criação técnica e artística. Na articulação detectada entre finalidades e caracterização de prática de promoção da leitura pondera-se que parte da amostra possa posicionar-se num pragmatismo empírico: elas serão actividades enquadradas em projectos com continuidade que, através de processos de envolvimento dos participantes e centralidade dada ao livro de ficção, tem a finalidade de promover a leitura textual e fomentar o acréscimo de leituras, ainda que Paulo Freire alerte: “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adestramento nos textos a serem compreendidos [...] revela uma visão mágica da palavra escrita” (1989,12).

Alguns entrevistados parecem confiar numa relação algo mecanicista entre as práticas atraírem o público e levarem à leitura de livros, e a quantidade de livros emprestados promover a leitura, ainda que hábitos e competências leitoras dificilmente sejam gerados espontaneamente por mera oferta de acesso e simples acções de promoção de materiais de leitura. Isabel Veiga é peremptória: “Para se induzirem hábitos de leitura autónoma são necessárias muitas actividades de leitura orientada” (2016, 158) e destaca que “o caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil”<sup>258</sup> (2016, 57). A maioria da amostra não estabeleceu nexos directos entre o seu conceito de práticas de promoção da leitura e a finalidade destas para a ampliação de competências leitoras. António Prole considera que “o horizonte último, ideal, dos projectos de promoção da leitura é a formação de novos públicos leitores, mas o seu objectivo primeiro e essencial é a formação de leitores competentes” (2005,2).

Um aspecto que poderá associar-se à compreensão e caracterização do que é uma prática de promoção da leitura foi espontaneamente referido por um entrevistado, no sentido de, nalgumas bibliotecas, a legitimação do interesse destas práticas poder decorrer não tanto da sua caracterização – em termos de base conceptual, teórica e técnicas que enquadrem a sua construção e operacionalização – mas do facto de elas ocorrerem “em” bibliotecas: “Aquela ideia, mais uma vez,

---

<sup>258</sup> “As raíces do estudo são amargas, mas os seus frutos são doces”, atribuído a Aristóteles: “Com efeito, o homem bom aquilata toda classe de coisas com acerto, e em cada uma delas a verdade lhe aparece com clareza [...]. Na maioria dos casos o engano deve-se ao prazer, que parece bom sem realmente sê-lo e por isso escolhemos o agradável como um bem (1991, [55]).

que nós tínhamos que a hora do conto forma o leitor, que entram 25 crianças de um lado e saem 25 crianças leitoras do outro. Não é assim” (E14). Esta observação pode gerar incertezas e questões sobre estas ofertas, o seu objecto e o “core” da função das próprias bibliotecas na promoção da leitura, e justifica apresentar o alerta de E14 sobre a “visão romanceada de promoção da leitura”:

E14- [...] da nossa visão um pouco romanceada do que é que é isto da promoção de leitura, ou de práticas de promoção de leitura, e como é que sabemos chegar isso aos utilizadores, como é que fazemos chegar a leitura e como fazemos chegar o livro; tem um pouco a ver com esta nossa visão.

V- Gostaria que falasse um pouco sobre essa questão, da nossa “visão romanceada”. O que é que isso envolve?

E14- Eu acho que nós temos um pouco a ideia de que tudo aquilo que nós fazemos nas bibliotecas, porque está exactamente no espaço da biblioteca, é de uma forma ou de outra, práticas de promoção de leitura. E é esse o conceito que nós temos todos enquanto equipa aqui na biblioteca de X. Agora, depois se, efectivamente, as práticas que nós seleccionamos e implementamos para comprovar esse nosso propósito inicial, acontece isso, depois, é que tem muito a ver com esta nossa visão de bibliotecários do dia de hoje; pois com a nossa ligação à leitura que, também num outro contexto poderíamos aqui questionar, se é a nossa função exactamente mais vocacionada para a leitura, se é mais vocacionada para as questões da informação ou para as questões culturais, para as questões lúdicas... Agora é um conceito bastante abrangente achar que tudo o que se faz nas bibliotecas tem como lógica a promoção de leitura; temos é que lá chegar, temos de fazer aqui uma articulação de argumentos.

V- O que está a querer dizer é que, o que por vezes sucede, é como se a legitimação para ser uma prática de promoção de leitura fosse conferida pelo próprio espaço onde a actividade se integra e não tanto pelas suas componentes? É isso que quer dizer?

E14- Exactamente, é isso.

Esta afirmação levanta a possibilidade de a caracterização das práticas poder não decorrer tanto da modelação que lhes é conferida, mas de transferir-se para elas a legitimação social adquirida pelas bibliotecas, algo que é suposto ser inerente a estas e outras instituições<sup>259</sup> e à sua capacidade de gerir o seu valor social e o capital simbólico acumulado. Este fenómeno, a ser extensivo nas práticas das bibliotecas municipais, leva a reflectir se esse eventual efeito legitimador, enquanto representação, não redundará em desvalorização do real potencial e alcance das práticas. E na relativização do

---

<sup>259</sup> Aspecto que pode lembrar, e levar a reflectir, sobre o funcionamento de instituições culturais como aparelhos ideológicos ao nível de produção/reprodução de relações sociais (vd. Althusser, 1980).

papel das bibliotecas na promoção da leitura, caso este não seja entendido de forma mais extensiva do que no da estrita acepção de facultar acesso público a materiais de leitura, função que enquadrou o ideário de promoção social da leitura (vd. Parte II, Cap. II). Ele hoje está mais depreciado pela disponibilização gratuita online de grandes acervos textuais de livros, jornais, revistas e de música, filmes e imagens, ou mais circunscrito a facultar acesso a materiais de leitura não disponibilizados em formato digital ou cujo acesso seja onerado. A retracção do interesse desta função das bibliotecas não deixa, todavia, de lhes oferecer possibilidades de expansão na oferta de práticas de promoção da leitura e de ampliação de competências leitoras no âmbito de diversas literacias.

### 1.1.2 Significados das práticas de promoção da leitura

Pensar (investigar) mais não é do que ver algo visível que nos faz ver algo em que não tínhamos reparado que nos faz ver algo que não é sequer visível. (M. Elizabeth Graue, 2003)

“Significados normativos” registam baixo valor, 3,33% (vd. Grf.1), e nas unidades de registo surgiram poucas menções a documentos orientadores. Esta ocorrência poderá estar associada à elevada heterogeneidade do que a amostra considerou ser uma prática de promoção da leitura e cruzar-se com o significado subjectivo que alguns lhe imprimiram (vd. Qd.5). Na categoria “reflexões aduzidas” prevaleceu pensamento individual reflexivo ou expressão de perspectivas subjectivas (vd. Qd.5 e Ap. Qd.2). A subcategoria que registou maior número de UC<sup>260</sup> foi “Diferenciação entre práticas de promoção da leitura e actividades de animação”.

Quando, com distinto destaque, referiram significações associáveis a promoção da leitura – por exemplo, i- promover o acesso; ii- disponibilizar socialmente materiais de leitura; iii- fomentar o aumento da leitura; iv- incentivar hábitos e gosto pela leitura; v- conferir competências leitoras; vi- associar a leitura a processos de qualificação individual e promoção social – alguns focalizaram aspectos que serão do âmbito da promoção das bibliotecas e dos acervos (vd. Qd. 5). Nas subcategorias de “finalidades” visadas (vd. Qd.6) algumas destas expressam uma visão de promoção da leitura tributária da histórica disponibilização de acesso social a materiais de leitura (vd. Cap. II) e observa-se que as referências associadas à promoção do livro são maiores do que as relacionadas com a elevação de competências leitoras (Qd.5), apesar da relevância destas no novo quadro societal (vd. Cap.III).

---

<sup>260</sup> Ainda que não se detalhe esta matéria não deixará de ser abordada (vd. 1.2.1) pois na fundamentação depois solicitada à Questão 1.1 vários entrevistados discorreram sobre este tema consoante a sua perspectiva e as relações adjuvantes ou oponentes que pensam existir entre práticas de animação de leitura e actividades lúdicas e de animação. Nesse contexto as referências a este tipo de actividade são menos sinaléticas e comportam mais informação sobre o assunto.

Inferiu-se que a maioria da amostra não exprimiu um conceito teórico articulado que sustente um entendimento partilhado do significado de promoção da leitura, nem sobre critérios enquadradores das suas práticas. Poderão perspectivá-las de forma pluridimensional, algo que é concordante com a conceptualização de Neves, Lima e Borges (2007) que apresenta dois níveis de abordagem (vd. p.175, 236-237): i- na promoção da compreensão do texto escrito, seu uso e incentivo de hábitos e gosto pela leitura; ii- no contributo das práticas para formar leitores competentes. Estes autores também associam promoção da leitura ao acesso a materiais de leitura textual impressa e, como a maioria da amostra, não enquadram outros códigos que não o alfabético. Ele é essencial mas não é o único código de comunicação a ser objecto de leitura. E o âmbito da sua promoção é amplo, desde acesso a materiais de leitura até capacitação leitora em diversos domínios. O que pode levar a considerar o interesse de futuras investigações sobre promoção da leitura adjectivarem o enfoque e clarificarem os âmbitos e código(s) de leitura a que o seu estudo se reporte.

A análise dos dados revelou elevada heterogeneidade no entendimento do que são práticas de promoção da leitura e não haver entre a amostra uma partilha generalizada de um conceito teórico sobre promoção da leitura. Esta não é uma descoberta inédita, mas confirma a prevalência de uma limitação já detectada em *Promoção da leitura nas bibliotecas públicas* (Neves & Lima, 2009), ao concluírem existir “alguma dificuldade em situar conceptualmente os termos utilizados (que aliás seguem de perto os utilizados no quadro do PAPL/Itinerâncias culturais)” (idem, 158). E constataram que, no total de 170 bibliotecas inquiridas, quando indagadas sobre a existência de documento escrito orientador para actividades de promoção da leitura, apenas sete delas (14%) afirmaram ter um “Programa específico de promoção da leitura”. A maioria, 112 (65,9%), não o tinham; oito (4,7%) não sabiam ou não responderam. As 43 bibliotecas remanescentes (25,29%) apontaram como documento orientador: Agenda; Cartaz; Plano de Actividades, Panfletos, Regulamento Interno e outros documentos não identificados (idem, 131).

Entre a nossa amostra também não se evidenciou existir um enforme teórico, nem procedimental prático consistente, seja na perspectiva das finalidades das práticas, ou das suas características e critérios enquadradores<sup>261</sup>, o que, a ocorrer, não teria de significar uniformização de práticas: “Os projectos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único. Exigem uma atitude aberta, flexível, onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar” (Veiga, 2016, 158). Esses procedimentos, recomendados em documentos orientadores (UNESCO,

---

<sup>261</sup> Nestas respostas colheu-se informação sobre alguns “critérios enquadradores”, indagação prevista na Questão 1.2. Adiante, em 1.3-1.3.3, esses dados serão apresentados enquanto procedimentos estruturantes das PPL nas bibliotecas da AML. Explorar-se aqui a informação antecipada fornecida pois ela possibilitaria posterior triangulação e consolidação do processo de análise e interpretação sobre esta questão.

2007; Lau, 2007; Koontz & Gubbin, 2010), a existirem enquadrariam melhor as práticas oferecidas e contribuiriam para as modelar, focalizar e elas alcançarem os seus objectivos.

Apesar de a realidade encontrada caracterizar-se por baixo recurso a orientações procedimentais e não haver partilha de um conceito teórico de promoção da leitura, ponderou-se – caso este não estivesse interiorizado e não fosse aplicado nas práticas – se a “insuficiência” de enforme teórico (re)detectada nesta investigação não terá, em parte, limitado eventuais respostas reducionistas. No caso de a amostra ter, apenas, debitado a repetição de uma abstracção teórica, isso teria reduzido a riqueza da significação recolhida: ter-se-ia confirmado que a definição era do seu conhecimento mas, “per si”, ela poderia não ter clarificado a apreensão do que são as suas práticas e não acrescentaria informação sobre o seu enforme. As respostas fornecidas terão permitido captar algo que estará mais próximo da realidade das práticas de promoção da leitura nestas bibliotecas, ainda que o entendimento dominante sobre o seu significado possa fundear-se não numa abstracção conceptual (vd. Ap. Qd. 2) mas em conhecimento empírico adquirido e aplicado nas práticas e em critérios locais que enquadram o sentido que conferem a promoção da leitura. Este, todavia, poderá projectar-se, com maiores ou menores níveis de concretização, no enforme, operacionalização e resultados das práticas de promoção da leitura nas bibliotecas municipais da AML.

A análise sobre a primeira questão permitiu conhecer o entendimento maioritário sobre o que consideravam ser uma prática de promoção da leitura: uma actividade continuada baseada no livro, em textos literários ou em temáticas actuais; que atrai à leitura de livros, promove o gosto pela leitura, leva as pessoas a ler mais e a usar a colecção e a biblioteca. Parte da amostra considerou a continuidade das práticas como factor caracterizador de qualquer projecto de promoção da leitura e que as distingue de acções avulsas. Esta clarificação não contorna algumas dificuldades da amostra em enquadrar conceptualmente “promoção da leitura” enquanto expressão teórica de pensamento representativo que, abstractamente, demonstre o que, entre as bibliotecas municipais da AML, é considerado ser uma prática de promoção da leitura, o que poderá decorrer de: i- relativa diversidade conceptual e de alguma indefinição em torno de leitura, promoção de leitura e conceitos associados (vd. II, Cap.I e Glossário); ii- falta de discussão crítica de orientações académicas (vd. Araújo; Silva & Silva, 2010); iii- pouca aplicação de referenciais técnicos à promoção da leitura. Sobre ela não foram produzidas orientações nacionais, mas no caso da literacia da informação “organizações profissionais têm procurado estabelecer padrões e produziram declarações sobre a literacia da informação. A mais citada é a da American Library Association” (Association of College and Research Libraries, 2000). Esta, ao contrário do que sucede com promoção da leitura, é alvo de divulgação por associações de bibliotecários e redes de bibliotecários escolares.

Existirá, também, pouca reflexão profissional e institucional sobre promoção da leitura, lacuna sinalizada por alguns respondentes. O que contrasta com o que ocorre em estudos e eixos de actuação da instância coordenadora da rede de bibliotecas da Catalunha. Estes incluem a reflexão como eixo nos seus estudos de campo para revitalizar as práticas de promoção da leitura das bibliotecas e “dels primers resultats sobre les actuacions dutes a terme per la SGB [Subdirecció General de Biblioteques de la Generalitat de Catalunya]. Aquestes qüestions les agrupem sota els genèrics: reflexió, formació, recursos i gestió (Baró; Casas; Mañà & Reyes, 2010, 20). Não se detectaram na literatura outras referências a estes assuntos. O que indicará lacunas teóricas, informativas, formativas, materiais, organizativas e cujos efeitos poderão ter reflexos nas práticas de promoção da leitura das bibliotecas municipais da AML e de outros territórios.

A constatação de uma expressão pouco clara e sistematizada sobre o que são as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas da amostra implicou dar continuidade ao “exaustivo” tratamento e análise sobre as respostas que comportassem informação sobre a questão para “keep branching out until you have exhausted your knowledge (Charmaz, 2006, 87) e realizar a “tarefa de paciente desocultação”<sup>262</sup> (Bardin, 2008, 11) para poder-se recolher mais informação. A leitura e a sua promoção são construções sociais, fenómenos complexos e ocorrem em contextos socioculturais diversos e distintos. A sua apreensão e compreensão dificilmente pode ser obtida a partir das respostas fornecidas a uma simples pergunta directa, pelo que se devia colocar outras questões para depois procurar “esgotar” a informação coligida no “corpus” da investigação.

## **1.2. Regularidade das práticas de promoção da leitura face a outras actividades**

A regularidade como característica para definir uma prática de promoção da leitura já tinha sido referida nos estudos coordenados por Soares das Neves (2007, 2009). No das bibliotecas da AML ela foi espontaneamente aludida na primeira questão<sup>263</sup>, mas os entrevistados conferiram-lhe pouca expressividade, 0,76% (reveja-se Grf.2). Na Questão 1.1, “Em termos de concepção – objectivos, conteúdo, processo de envolvimento e interacção dos participantes – em relação à actividade que desenvolve na sua biblioteca, diria que as práticas de promoção da leitura são: Quase sempre,

<sup>262</sup> Para procurar esgotar a análise do “corpus” ( vd. Barthes, 2006, 104) identificaram-se os indicadores de cada questão e criaram-se categorias ao longo tratamento e análise dos dados: “estas técnicas implicam um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes[...].Porquê este trabalho de Penélope [...]? Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa [...] é dizer não ‘à ilusão da transparência’ dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. [...] lutar contra a evidência do saber subjectivo, destruir a intuição em proveito do ‘construído’, rejeitar a tentação da sociologia ingénua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projecção da sua própria subjectividade. Esta [...] ‘vigilância crítica’ [...] afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objecto de análise” (Bardin, 2008, 29-30)

<sup>263</sup> Desconhecia-se, aquando da construção do guião, que a iriam referir nas respostas à primeira pergunta. O interesse da questão manteve-se, pois a abordagem da amostra fora genérica, pouco expressiva, e com esta questão concreta poderia aferir-se a expressão do peso relativo das PPL perante a totalidade das ofertas de actividades das BPM da AML



Frequentemente, Algumas vezes, Poucas vezes”<sup>264</sup> –, desejava-se saber a sua regularidade – termo que se reporta ao sentido de harmonia, de boa proporção – para aferir a expressão assumida por estas práticas em relação à totalidade das actividades destas bibliotecas<sup>265</sup> entre 2008-2013. As respostas dadas à questão 1.1 foram mais expressivas (Grf.3) do que as surgidas na questão anterior.

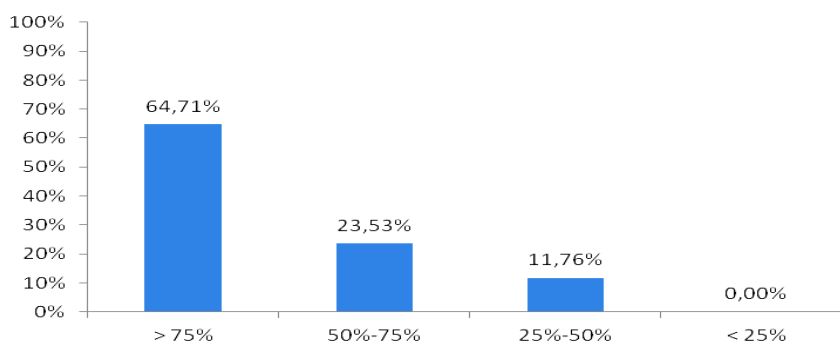


Gráfico 3 - Percentagem de PPL em relação à totalidade das actividades realizadas

Do total das actividades realizadas, 64,71% dos inquiridos consideraram que mais de 75% eram de promoção da leitura; 23,58% indicou 50%-75% das actividades; 11,76% afirmou que elas representarão 25%-50%. Infere-se que consideram que o objecto dominante das actividades das bibliotecas centra-se na oferta de práticas de promoção da leitura. Estruturou-se a fundamentação das respostas (vd. Ap. Qd.6) em torno das opções múltiplas apresentadas no guião para distribuir a informação sobre as variáveis categoriais seleccionadas. Como nenhum entrevistado escolheu a opção “poucas vezes” (<25%), produziram-se três quadros síntese para registar as escolhas (Ap. Qd. 7-9). O processo heurístico para descobrir e seleccionar as fundamentações a construção dos quadros focou-se no que a amostra destacou ao nível de argumentos, construção e organização dos significados que conferiram às suas, por vezes longas, respostas (vd. Ap. Qd.7-9).

A fundamentação da categoria “quase sempre” centrou-se em: práticas de promoção da leitura realizarem-se em torno do livro e da leitura; promoverem o livro; serem projectos de continuidade e actividades diárias; terem abertura para participação dos públicos; serem actividades planificadas com continuidade; estarem ligadas à promoção do livro e da leitura; estarem suportadas nas

<sup>264</sup> Para aferir a regularidade constava no guião a possibilidade de respostas percentualmente enquadradas em quatro variáveis: “quase sempre” (75 a 100%); “frequentemente” (50 a 75%); “algumas vezes” (25 a 50%); “poucas vezes” (< 25%). Não foi dada maior segmentação a esta resposta múltipla – por exemplo, “nenhuma ou quase nenhuma” – por essa possibilidade afigurar-se desajustada perante dados disponíveis nos relatórios da DGAB. Tal ocorrência também não era evidente em anteriores estudos quantitativos sobre as actividades desenvolvidas nas bibliotecas, como no de Neves & Lima (2008). Considerando, ainda, as notícias de ofertas nas bibliotecas da AML que circulam nos média ajuizou-se desnecessária esta possibilidade.

<sup>265</sup> Ao apresentar uma resposta de escolha múltipla com quatro opções pretendeu-se recolher informação conclusiva, evitando fixações “confortáveis” no parâmetro do eixo, o que ocorre com frequência quando se oferece para escolha um número ímpar. Disso pode resultar indefinição na resposta. Com quatro variáveis ou com qualquer outro número desde que este seja par obtém-se uma clarificação na definição de fronteiras entre escolhas ou expressões positivas e negativas, critério que foi consistentemente aplicado ao longo do guião. No caso desta resposta, uma valoração positiva posiciona-se a partir da variável “frequentemente” (50% a 75%).

directrizes da IFLA; relacionarem-se com a leitura; visarem ampliar competências leitoras e o desenvolvimento integral das crianças; serem “o primeiro chamariz de gente para que sejam novos utilizadores da biblioteca” (E13); basearem-se nos livros e em autores e incentivarem à leitura; serem frequentes e envolverem literacia emergente, literacia familiar e línguas estrangeiras, mas sem que o livro tenha de “estar obrigatoriamente presente; poderem, mesmo as não directamente ligadas ao livro, [e acabar] por conduzir a essa promoção do livro e da leitura” (E18).

A fundamentação atribuída à categoria “frequentemente” baseou-se nas actividades serem escolhidas para: i- estimular a vinda à biblioteca, o interesse pelo livro e maior fidelização à leitura; ii- focalizar o objectivo de promoção da leitura e do livro; iii- contar uma história; iv- cativar o público; v- promover os recursos da biblioteca; vi- responder a solicitações das escolas fornecendo-lhes recursos informativos; vii- incentivar a leitura do texto literário para despertar o interesse por outros textos, pela escrita e produção de trabalhos; viii- evidenciar o potencial dos fundos documentais; ix- partir sempre de uma obra escrita; x- fazer a ligação entre a acção e a colecção. Serão raras práticas que não fazem “ponte” com o livro e sua leitura e, ao serem preparadas a partir de livros, são consideradas práticas de promoção da leitura.

Na fundamentação da categoria “algumas vezes” disseram que algumas não são de promoção da leitura por: focarem-se no “teatralizado da sessão e não tanto para a preocupação de envolver o público e chamá-lo para a leitura” (E2); parte significativa delas ser de natureza lúdica (E8).

O procedimento heurístico desenvolvido nestas questões contribuiu para a aproximação a um dos principais objectivos da investigação: saber o que são as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas da amostra e a caracterização que as reveste. Nesta identificou-se a regularidade. Nos quadros 10 e 11 (vd. Ap.) apresenta-se a frequência das práticas articuladas em duas grandes tipologias: i- “características” (Ap. Qd.10), tendo alguns respondentes alegado mais de uma (vd. Ap. Qd. 7-9) e ii- “temporalidade” (Ap. Qd.11), o que as reforça no universo das ofertas.

Verificou-se possível correlação entre a variável categorial “quase sempre”, a mais corrente, e o factor temporalidade (vd. Qd.10-11), o que contrasta com o que ocorre nas categorias “frequentemente” e “algumas vezes”. Nestas, os entrevistados que as referem omitem nexos a factores de temporalidade. Em 13 das 18 bibliotecas, (72,22%), não surgem nexos de regularidade temporal, omissão que não ocorre em cinco delas (27,77%), sendo francamente díspar a frequência de ocorrências tipificadas em características das práticas de promoção da leitura (85,71%), e as que aludem à sua regularidade temporal (14,28%).

Com base nestas respostas poderá estabelecer-se uma conexão entre oferta de práticas de promoção da leitura com a sua maior ou menor consolidação na programação da biblioteca, e a predisposição

da amostra para reconhecer a importância de as associar à sua cadência no tempo, o que é conforme com a definição formulada nos estudos coordenados por Soares das Neves (2007, 2009). Nos casos em que referências à dimensão temporal são omissas, poderá inferir-se que as práticas estejam sujeitas a alguma irregularidade, o que nestas bibliotecas poderá indiciar eventual debilidade a nível da sua programação. Tal poderá ter várias explicações, como dificuldades internas em as produzir e mediar, o interesse que elas congregam junto dos públicos destinatários ou limitações orçamentais e de recursos humanos. Com os dados apurados noutras respostas obteve-se mais informação, o que contribuirá para enquadrar estas possíveis explicações, e compreender melhor as disparidades encontradas entre a amostra na regularidade da oferta de práticas de promoção da leitura.

### **1.2.1 Práticas de promoção da leitura e actividades culturais, lúdicas e de animação**

Na regularidade das ofertas (vd. Ap. Qd. 6), E3 e E14, disseram que elas só “algumas vezes” (25-50%) são de promoção da leitura. Alegaram que parte das ofertas não o será por serem actividades culturais, lúdicas e de animação com as quais práticas de promoção da leitura podem ser confundidas, reparo crítico feito por outros quatro respondentes ao longo da entrevista. Estas observações representam 1/3 da amostra, e também existem contributos e reflexões que sustentam a sua pertinência. Prole já observara que projectos de promoção da leitura não devem “ser confundidos com as acções de divulgação e informação (exposições, visita de escritores, feiras do livro, etc.)” nem com as que “a pretexto do livro se desmultiplicam em acções lúdico/festivas (teatro de fantoches, dramatização de textos, actividades plásticas, etc.) em que a leitura é perfeitamente secundária ou está mesmo ausente” (2005, 2). Isabel Veiga afirmou que as “iniciativas lúdicas em torno de livros são desejáveis mas acessórias e podem criar a ilusão de que são suficientes para promover o gosto pela leitura, dispensando as actividades essenciais” (2016, 185).

No Quadro 6 (in Ap.) constam os segmentos das respostas que, relacionados com a regularidade, questionam ou reconhecem a natureza e o enforme lúdico<sup>266</sup> conferido a práticas de promoção da leitura. Noutros pontos da entrevista também surgiram observações dispersas sobre este assunto. Como ele não foi previsto no guião será de interesse transcrevê-las:

---

<sup>266</sup> Aristóteles reflectiu sobre divertimento lúdico: “Divertir-nos a fim de poder esforçar-nos, como se expressa Anacársis, parece certo; porque o divertimento é uma espécie de relaxação e necessitamos de relaxação porque não podemos trabalhar constantemente” (1991, 228?) e ao ser percebido como agradável compraz as pessoas e facilita as actividades sociais e individuais. Como o prazer sensível pode ser usufruído pelos animais, com almas irracionais, distingue no divertimento a actividade intelectual, que é de maior valor ao procurar a satisfação do sublime, dimensão inteligível alcançada pelo racional, e que inteligência aproxima a pessoa da felicidade. A equilibração entre recreação lúdica/actividade racional contribuía para o bem da cidade, finalidade associada aos homens, seres sociais.

- E1- Promoção da leitura é única e exclusivamente atividades que levem à leitura individual, tudo o resto é promoção do livro e animação da leitura. É a minha perspectiva, não é a dos serviços. [...] Os projectos, por exemplo do SABE [Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares], que eu tenho conhecimento, são de facto projectos da promoção da leitura. Porquê? Porque os livros são trabalhados, são lidos e são para ler.
- E2- Mesmo que na animação tenha pouco a ver com a promoção da leitura, há sempre essa ligação, há um apelo a que se façam leitores da biblioteca, voltem aos fins-de-semana com os pais, tudo isso é importante. [...] Eu não creio que as coisas estejam assim tão definidas e tão bem pensadas, no entanto temos a percepção daquilo que é uma actividade de animação e aquilo que é uma actividade de promoção de leitura. [...] Eu acho que nós pecamos um pouco por, muitas vezes, não conseguirmos partir do lúdico para aquilo que é mais substantivo em termos de literacia e acho que nos falta sempre dar esse salto.
- E3- Um projecto que não cria leitores, cria temporariamente leitores para aquele livro, mas depois não há continuidade. A chamada Hora do Conto, faz com que os meninos gostem muito, para aliviar e há ali muita coisa envolvida, mas depois não passam dali. [...] O nosso papel é tentar puxá-los para a continuidade. Aí a nossa tendência é atrair rapidamente públicos mas às vezes não temos a preocupação de os trabalhar e de os manter cá agarrados e nisso falhamos um bocado.
- E8- Temos uma grande preocupação na selecção de bibliografia que seja actual e rigorosa e que tenha, [...] um conteúdo que seja importante para o público [...], que tenha sempre o objectivo [de ser] algo que seja prazeroso, que se possa fruir do ponto de vista do texto, da imagem. Nós construímos materiais [para] de alguma maneira que a actividade não se esgote na sua realização, mas que possa ser continuada, tanto em casa com os pais como na escola com os professores.
- E9- A promoção da leitura como base para uma literacia da informação. A questão é promoção da leitura mas há também aqui outra coisa. Promoção e animação da leitura que é outra coisa. Para mim não é a mesma coisa.
- E15- Se não associarmos o lúdico afastamos logo [...] uma data de actividades de leitura. O lúdico é, e passo a expressão, um bocado um peixe que temos que vender, para se conseguir promover a leitura [...] não basta dizermos, “é divertido ler” [...] é preciso mostrar às pessoas que é divertido ler, de facto “a leitura é uma invasão”, pode ser uma viagem [...] há que desafiar, picar as pessoas, [...] os adolescentes para provar que sim. [...] pode ser lúdica, etc. se não se visse por esse prisma não haveria espaço para toda esta literatura fantástica que existe.

Nestes excertos emergem distintas perspectivas sobre o enforme lúdico das práticas: i- a de “pragmatismo instrumental”, para atrair os participantes ou captar públicos para a biblioteca, ainda que, num caso, se assuma que estas práticas acabam por esgotar-se em si próprias; ii- a de “potencial funcional”, para facilitar/propiciar aquisição de informação, de conhecimentos e ampliar o interesse pela leitura textual e outras. Será útil conferir algum enforme e classificação a estas actividades, o que Lurdes Lima dos Santos considerou em *A leitura em Portugal* ao ter observado na sua amostra “a existência de dois aglomerados de respostas (quadro nº 14)” (2007, 208).

Ela classificou as actividades em dois grupos: “Lúdicas e culturais”, e “Instrumentais (apoio à escola)”. No primeiro incluiu “formas lúdicas e culturais de incentivo à leitura”, e delas fazem parte: o acesso a livros e a outros suportes de leitura; diversas iniciativas de animação e promoção da leitura; selecção de livros adequados à idade dos filhos/educandos e o ambiente atractivo das bibliotecas” (Santos, 2007, 208). No segundo grupo considerou “formas instrumentais de uso da biblioteca [...] apoio a actividades escolares” (idem, 209). Sem questionar esta classificação, poderá ter interesse uma maior segmentação pois, no primeiro grupo, não se dissociam práticas lúdicas de práticas culturais, nem finalidades de promover a leitura de promover o acesso a materiais de leitura. No segundo, as instrumentais, surgem duas subcategorias: i- “Dar apoio à realização dos trabalhos de casa” e ii- “Oferecer condições para desenvolver projectos escolares”(idem), uma formulação genérica, pois o termo “condições” pode cobrir espaços, materiais, conteúdos, apoio personalizado, actividades formativas e práticas de promoção da leitura relacionadas, ou alinhadas, com o calendário dos projectos escolares. No “Programa Nacional de Promoção da Leitura”<sup>267</sup>, na “Carteira de Acções de Promoção da Leitura: Itinerâncias”<sup>268</sup>, as ofertas apresentem-se classificadas em i- acções de formação; ii- ateliês; iii- cursos breves de literatura; iv- comunidades de leitores; v- espectáculos... Esta classificação introduz uma segmentação de práticas, o que importaria adoptar, e até ampliar, para identificar e classificar melhor os distintos formatos, âmbitos, finalidades e públicos-alvo das práticas oferecidas nas bibliotecas.

Não era objectivo desta investigação diferenciar práticas de promoção da leitura de actividades culturais, lúdicas e de animação, mas tal não retira pertinência ao assunto. Ele foi referido pela amostra e por vezes de forma crítica. Para melhor compreensão da problemática subjacente a práticas de promoção da leitura, de animação e de entretenimento, fez-se alguma pesquisa sobre este

---

<sup>267</sup> “Quanto aos estímulos para a leitura por parte das bibliotecas [...] no caso das bibliotecas da rede de leitura pública, existe desde 1997 um programa específico (Programa Nacional de Promoção da Leitura) lançado pelo então IPLB (actual DGLB) com o objectivo de “criar e consolidar os hábitos de leitura dos portugueses, com especial atenção para o público infanto-juvenil, através de projectos e acções de difusão do livro e promoção da leitura, que cobrem todo o território nacional” (Santos, 2007, 208).

<sup>268</sup> Vd. <http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/promocaoLeitura/accoesPromocaoLeitura/carteiraItinerancias/Documents/Carteira%202010.pdf>

assunto (vd. Parte I, Cap. I, 1.2.2). Considerando os princípios da “grounded theory”, não poderia deixar de se referir esta ocorrência surgida no trabalho de campo à questão da regularidade das práticas de promoção da leitura e também aludida noutras questões (vd. adiante, em 2, Grf.6). Esta expressão espontânea de 27,77% da amostra sobre o enforme das práticas sinalizará a necessidade de o clarificar, bem como o interesse de o assunto vir a ser objecto de outras investigações.

## 1.2.2 Léxico, regularidade e conceito de práticas de promoção da leitura

Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo  
Jean-Luc Godard, *Duas ou três coisas que sei dela* (1967)

As palavras comportam significados e significações, o seu uso não é neutro e fornece informação. No léxico utilizado nas respostas à regularidade das práticas usaram o termo “continuidade” em quatro das 18 bibliotecas (22,22%). Ele assumiu o sentido semântico de: i- decurso de tempo associado ao desenvolvimento regular das práticas de promoção da leitura; ii- fazer parte das características ou atributos que conferiram a estas práticas. O termo “actividades”, qualidade do que é activo ou tem faculdade de operar, foi o mais usado para referir as práticas e, nas sequências analisadas, surgiu dez vezes em metade dos inquiridos (vd. Ap. Qd. 2, 6). Com a mesma função seguiu-se, por três vezes, o termo “projecto”. A palavra “prática” foi usada duas vezes. Outros termos, como iniciativas, trabalhos, intervenção, animação da leitura e programas, foram mencionados uma vez. O que mais surge, “actividade”, é de entre os referidos o que comportará menor particularização e maior abrangência de significado. Pode ser interpretado como uma opção por expressões genéricas, e estará conforme com a maioria da amostra ter alguma dificuldade em enquadrar conceptualmente “promoção da leitura”. A informação obtida na questão 1, cruzada com o que em 1.1 a maioria recorreu para fundamentar a regularidade das práticas em relação à totalidade das ofertas, indicará uma prevalência já detectada noutra investigação: a da sua amostra também ter dificuldade em situar conceptualmente os termos usados (Neves & Lima, 2009, 158).

Vários respondentes recorreram a características das práticas, como o recurso ao livro, para fundamentar a expressividade do peso destas práticas no universo de ofertas das suas bibliotecas:

Não significa que não haja em todas essas acções, não tenham entre elas características muito diferentes. Por exemplo, no caso destas animações, elas não pressupõem que a pessoa tenha lido o livro. Nem pressupõe obrigatoriamente que a pessoa vá ler o livro a seguir, é um incentivo para que tal aconteça (E13).

Apesar de este aspecto não ser directamente indagado – e ter sido usado pela amostra para fundamentar o seu entendimento sobre práticas de promoção da leitura – a sua reiteração na questão

1.1 será consistente com a formulação que deram ao conceito de promoção da leitura e ao destaque que conferiram ao livro, fosse associado à sua promoção ou às práticas (vd. Ap. Qd. 2, 6, 10 e supra Qd.5 e Grf.1), ainda que, nesta e noutras respostas, um inquirido tenha relativizado o livro:

O horizonte da promoção de leitura não se limita, unicamente, à narrativa e, portanto, ler [...]. Ler não é especificamente a narrativa e o textual. É o contexto, é o som, é a imagem, é tudo aquilo que nos rodeia e é tudo aquilo que nos leva a outros caminhos e são esses [...] que temos vindo a fazer com o nosso público, sendo que [...] muitas das vezes, [ele] nem se apercebe que esse é o caminho em que estamos a pensar. [...] Como é que isto se interliga com a leitura? Basicamente temos a colecção que lhe dá suporte, mas basicamente nas bibliotecas hoje em dia o livro é só uma parte da história (E16).

A explanação de E16 pode remeter para o conceito de transliteracias definido por Le Deuff (vd. Glossário). Sobre a regularidade das práticas, os dados indicam que 11 inquiridos, mais de 60%, considera que a maioria é “quase sempre” de promoção da leitura (75%-100%), ainda que esta informação deva ser cruzada com o que antes disseram ser uma prática de promoção da leitura. Da fundamentação a esta questão infere-se poder existir relação entre esta e a sua regularidade. O reparo anterior de E14 –a “visão romanceada” sobre promoção da leitura – pode remeter para perspectivas que atribuem a objectos e actos singulares o potencial inerente a predicados universais. Se isso ocorrer na amostra pode significar uma noção de autonomia das práticas, o que as desligará dos leitores, de características de praxis formalizada de promoção da leitura, e poderá projectar-se nas respostas sobre a sua regularidade: a maioria diz que as suas actividades são “quase sempre”, mais de 75%, de promoção da leitura, no sentido de ao ocorrerem na biblioteca partilharem, “naturalmente”, a característica de produzir esse efeito. De acordo com os dados a observação feita por Mangas (2010) também conserva actualidade: o livro é o foco privilegiado das práticas de promoção da leitura e será o instrumento mais associado à sua regularidade:

“O papel educativo das bibliotecas públicas é normalmente associado à leitura. Apesar das tecnologias de informação e comunicação e dos novos suportes, como é o caso dos materiais audiovisuais, cada vez mais populares neste tipo de biblioteca, o livro continua a ter um lugar central e privilegiado na composição das colecções e é com base nele que se desenvolve grande parte das suas actividades e dos serviços prestados” (Mangas, 2010, 14).

Na análise dos dados sobre características das práticas de promoção da leitura pode concluir-se que possa existir: i- predomínio de fatores formais<sup>269</sup> sobre fatores de conteúdo<sup>270</sup>; ii- recurso ao livro impresso e a textos escritos; iii- valoração da regularidade de frequência com que ocorrem.

---

<sup>269</sup> Factores formais - formas, condições e materiais aplicados para enquadramento e desenvolvimento das práticas.

Nas respostas a este grupo de questões foi possível reidentificar algumas finalidades das práticas: i- promover o livro; ii- promover a leitura/ hábitos de leitura; iii- promover a biblioteca e a colecção; iv- promover competências leitoras, ainda que esta finalidade fosse menos referida. Voltou a constatar-se diversidade nos processos para assegurar que as actividades desenvolvidas sejam de ou para promover a leitura. As respostas variam, desde acções perspectivadas para levar as pessoas a ler mais e a requisitar mais livros, até enunciações, minoritárias, de consolidação de competências leitoras ou facultar aos participantes alguma capacitação em literacias específicas.

Quando se construiu o guião desconhecia-se que, quando indagados no primeiro grupo de perguntas – o que consideravam uma práticas de promoção da leitura, como a caracterizavam e que regularidade lhe imprimiam – a alguns entrevistados aprouveria referirem critérios enquadradores. Como estas imprevistas referências – que não surpreendem numa entrevista semi-estruturada – foram casuísticas, e previa-se indagar os procedimentos para que as práticas oferecidas fossem de promoção da leitura (Questão 1.2), prosseguiu-se com o alinhamento previsto para efectuar uma recolha sistemática de informação. Indagou-se, portanto, a totalidade da amostra sobre os processos que desenvolviam para as suas ofertas assegurarem a finalidade de promover a leitura, matéria que, antes, fora decidido identificar como “procedimentos estruturantes” das práticas.

### 1.3 Procedimentos estruturantes conferidos às práticas de promoção da leitura

“(…) pour monter peu à peu comme par degrés jusques à la connaissance des plus composés, et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres”.  
(Descartes, 1974, 43)

Na questão 2.1, indagou-se que processos enquadravam as práticas para que elas fossem de promoção da leitura<sup>271</sup>, textual ou outra. A partir dos procedimentos que referiram, nem sempre de forma sistematizada, fez-se a sua categorização. Conferiu-se o seguinte sentido a esses procedimentos estruturantes:

- 1- De base estratégica – os que evidenciam uma aplicação para alcançar um objectivo ou atingir um resultado específico a partir de uma prática de promoção da leitura;
- 2- De base conceptual operativa – os que se centram na concepção das práticas, podendo existir neles maior ou menor relevância de pensamento teórico a enquadrar o conceito de promoção

---

<sup>270</sup> Factores de conteúdo - assunto e elementos associados ao tema/objectivo das práticas com função de transmitir contributos com potencial de proporcionar acréscimo cognoscitivo e emocional aos participantes.

<sup>271</sup> Procedimentos conferidos às PPL são considerados um dos três princípios metodológicos que Prole ([2009], 2-5) aponta para acções que designa por animação da leitura: o processo da própria acção; papel dos destinatários na acção como sujeitos activos e não meros espectadores; cruzamento de linguagens diversas nas práticas. Ainda que centre a sua reflexão na promoção da leitura literária, que deverá ser a prosseguida na Casa da Leitura da FCG, a propriedade destes princípios, ainda que complementada com abordagens e recursos específicos, é, de acordo com as orientações do curso “Serviços Educativos na Cultura” (FCG, 2006), conforme com PPL, promoção de literacias e mediação noutros domínios.



da leitura, e onde se destaca o como criar e fazer a operacionalização relacionada com uma prática de promoção da leitura;

- 3- De base formal – os que assinalam uma configuração de prática de promoção da leitura com procedimento tipificado ou recurso a um determinado suporte de leitura.

Nos procedimentos estruturantes para assegurar que uma dada prática seja de promoção da leitura predominam os de base estratégica, e eles ocorrerão em quase em 100% da amostra (vd. Grf. 4).

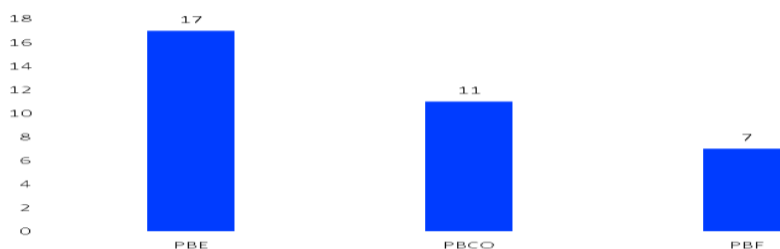


Gráfico 4- Procedimentos estruturantes das práticas de promoção da leitura: PBE, procedimentos de base estratégica; PBCO, procedimentos de base conceptual operativa; PBF, procedimentos de base formal. Fonte: produção própria.

A atribuição das unidades de contexto (UC) a esta ordenação nem sempre se revelou simples e inequívoca (vd. Ap. Qd. 12-14). Optou-se, como noutras situações, por privilegiar o sentido que se poderia retirar a partir da função que este assumia no contexto discursivo da amostra. Nas próximas subsecções apresentam-se os dados e a análise desenvolvida sobre os procedimentos estruturantes que a amostra aplica às práticas de promoção da leitura.

### 1.3.1 Procedimentos de base estratégica

Surgiu nas unidades de contexto (UC) (vd. Grf.4 supra) informação que podia ser associada à aplicação de uma dada actuação para alcançar um objectivo, ou atingir um resultado específico numa prática de promoção da leitura. A interpretação das significações enquadráveis nestes procedimentos expressa elevada diversidade (vd. Ap. Qd.12 e 15), pois geraram 45 indicadores e oito categorias (vd. Qd.8 infra)<sup>272</sup>.

Nos procedimentos de base estratégica<sup>273</sup>, o mais frequente na categoria “objectivos” é o de promover a leitura textual, ainda que um entrevistado tenha sublinhado: “o horizonte da promoção de leitura não se limita, unicamente, à narrativa e portanto ler, e como nós entendemos a leitura. Ler não é especificamente a narrativa e o textual” (E16).

<sup>272</sup> Optou-se por, em vez de nove gráficos, apresentar este quadro. Ele é expressivo dos procedimentos desenvolvidos com base estratégica e permite uma leitura de conjunto.

<sup>273</sup> Podem estar investidos de maior ou menor potencial estruturante e não estão isentos de juízos sobre a sua pertinência estratégica para desenvolver PPL. Não se analisa este aspecto, pois o desenho da investigação, como se disse à amostra, não foi constituído com o objectivo de proceder a uma avaliação das suas PPL, mas conhecer o que elas eram e como se processavam, o que não invalidou que se procurasse saber a avaliação da amostra às suas PPL (vd. III, 4).

PROCEDIMENTOS DE BASE ESTRATÉGICA		
Categorias	Indicadores	Ocorrências
i- Objectivos	Promoção da leitura textual Ampliação de competências de leitura Sociabilização em torno de PPL Promoção de literacias específicas Promoção da vinda à biblioteca Promoção ao livro Promoção de acessibilidade aos recursos Promoção de competências de oralidade e estímulo à imaginação	E1, E2, E3, E7, E8, E9, E10, E11, E14, E15 E1, E3, E8, E9, E11, E15, E16, E2, E8, E12 E9 E2, E4, E7, E10 E5, E7, E9, E10, E8, E9, E11 E17
ii- Literacias específicas visadas	Literacia de informação Literacia emergente Literacia em linguagem poética Literacia crítica Transliteracias	E9 E3, E6, E11 E7 E8 E11, E16
iii- Grupo alvo	Bebés Crianças (Jovens) Público escolar Jovens adultos Adultos Idosos Famílias	E6, E11 E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9 E10 E11 E12 E18 ----- E6, E8, E1 E1, E5, E8, E9, E12, E17 E3, E6, E8, E12 E3, E6 E2, E6, E8, E10
iv- Recursos metodológicos	Leitura textual Envolvimento activo dos participantes Produção de conteúdos Exposições Conferências, encontros Comunidade de leitores Actividade informativa Actividade formativa Actividade educativa Actividade lúdica, activ. de animação de leitura	E1, E2, E3, E7, E8, E9, E10, E11, E18 E1, E2, E5, E8, E9, E11, E18, E8 E15 E1, E5 E2 E8 E8 E11 E2, E5, E7, E17
v- Tipo de leitura promovida	Leitura auditiva Leitura partilhada Leitura individual Leitura em voz alta Leitura visual	E7, E18 E1, E5 E1, E2, E5 E5 E8
vi- Recursos instrumentais	Dramatologia Recitação Hora do conto Oficinas/Lablibrary	E9, E18 E7 E5, E7, E12 E11
vii- Espaços de desenvolvimento	Biblioteca Jardins-de-infância Escolas	E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12 E6 E1, E9, E12
viii- Nível de articulação	Ação (Actividade) Programa Projecto	E1, E2, E3, E8, E9, E10, E11, E12, E18 E11, E12 E1, E3, E6,

Quadro 8 - Procedimentos de base estratégica. Fonte: produção própria.

A promoção de leitura textual pode surgir associada à promoção do livro e da biblioteca:

- E7- Vamos sempre direccioná-los para os livros que podem levar. Fazemos sempre, digamos, como podem levar os livros para casa, como podem ser leitores da biblioteca.
- E10- Terem motivação para explorarem o livro, lerem o livro ou [...] queiram explorar outros assuntos, que levem sempre à leitura daquele livro ou de outros livros.

No indicador “ampliação de competências de leitura”, o segundo maior (Qd. 8 supra), destacou-se uma perspectiva estratégica algo inovadora, pelo que convirá ser apresentada, a do “desenvolvimento do leitor” (vd. Glossário) associado a “dinâmicas de grupo”:

O modelo que nós usamos [...] quando seleccionamos os livros tentamos usar um conceito [...] [o] de desenvolvimento do leitor. Que é, não queremos que aquelas pessoas leiam os livros que habitualmente lêem, os géneros ou os autores. Apresentamos novos autores, novas formas de escrita, novos enredos [...] e géneros diferentes. A ideia é que seja possível conseguir construir um processo de desenvolvimento do leitor, não nos interessa muito se as pessoas vão ler clássicos ou vencedores de prémios literários, queremos é que conheçam autores diferentes, o propósito é esse, que eles façam um pequeno percurso como leitor e dar-lhes a conhecer novos autores, novos enredos, novos géneros e novas histórias<sup>274</sup> [...] aproveitando esta lógica da dinâmica de grupo nos nossos [...] leitores é possível levar a pessoa novamente a ler ou a ultrapassar obstáculos que criou em determinada altura. (E14)

Estimular a vinda à biblioteca e a promoção do livro são procedimentos estratégicos algo partilhados (Ap. Qd.16). O indicador “Promoção de acessibilidade aos recursos” enfoca-a no livro: “O livro da Hora do Conto é sempre dos mais requisitados, está sempre nos tops [...] porque também fazemos promoções de livros onde fazemos leitura com as crianças” (E5).

Na categoria “promoção das literacias específicas”, em oito UC, três são de literacia emergente (26,66%). E11 explicitou: “sustentam-se nisto, podíamos ter engendrado por outra opção, [mas] elas estão muito relacionadas com a comunicação, aprendizagens que as próprias crianças fazem do uso da língua, o saber utilizar bem a língua”. Nestas práticas valorizam o domínio do código linguístico e a promoção da linguagem falada por considerarem: ambos activam processos mentais e experienciais que estimulam dimensões lógicas, afectivas e estéticas da língua; o enquadramento intercomunicacional da prática amplia a compreensão e uso da linguagem escrita; ocorre, neste processo interactivo, o desenvolvimento mútuo destas dimensões e competências leitoras. Surgiram duas ocorrências associáveis a transliteracias, e menções únicas a literacia em linguagem poética, literacia crítica e “promoção da leitura como base para uma literacia da informação” (E9).

Em “grupos-alvo”<sup>13</sup> bibliotecas aplicam procedimentos estratégicos aos públicos. Referiram-os por tipologias etárias, um nível de segmentação elementar. As crianças são 92,30%. Na categoria vii, escolas e jardins-de-infância eram os espaços externos mais referidos para descentralizar as práticas. Se a estes associar-se os do público familiar e jovens adultos, que no papel de pais frequentam práticas de literacia emergente, acresce a elevada focalização nas crianças, “instrumentos estratégicos” de captação do público adulto familiar e para promover a vinda à biblioteca:

---

<sup>274</sup> Procura-se confrontar os leitores com algo que percepcionem desafiante e predisponham-se a ser surpreendidos. O processo de desenvolvimento do leitor estimula-os a interessarem-se por leituras não pré-definidas. Será algo ao inverso da personagem do autodidacta de Sartre, e permitirá que os leitores tomem consciência não sobre o pré-estabelecido mas sobre o contingente. Ao inverso daquela personagem, o leitor em desenvolvimento não procura “defender-se” com o pré-definido, o padronizado mas predispõe-se para um “pode ser”.

- E2- Nós temos algum cuidado na escolha das actividades para crianças e também em escolher, em estimular a vinda posterior à biblioteca” (E2).
- E10- Dizemos o que há na biblioteca, o que é que cá se passa e pedimos sempre para trazerem os pais à biblioteca, que os pais com certeza há muito tempo que não vêm à biblioteca, que é um espaço novo, que podem ir ao shopping mas que à biblioteca se esquecem um bocadinho e o que é curioso é que depois verificamos que eles trazem mesmo os pais à biblioteca. E fazem o cartão e levam livros, e é muito curioso, porque muitos pais “ai há tanto tempo que eu não vinha a uma biblioteca.
- E12- Outra coisa curiosa que é interessante, é muito giro e nos dá satisfação, os grupos que referimos e que nós acolhemos sempre, dizemos o que há na biblioteca, o que é que cá se passa e pedimos sempre para trazerem os pais à biblioteca, que os pais com certeza há muito tempo que não vêm à biblioteca.

“Recursos metodológicos” para uma prática ser de promoção da leitura, categoria iv, foram referidos por 12 respondentes. Os mais mencionados são: leitura textual (75%); envolvimento activo (58,33%,vd. in. 2.3); actividades lúdicas e animação de leitura (33,33%). Surgiram indicadores associados a tipologias de actividades. Um caso envolvia a produção interna de conteúdos: “Nós construímos materiais de alguma maneira que a actividade não se esgote na sua realização, mas que possa ser continuada, tanto em casa com os pais como na escola com os professores”(E8).

Na categoria v, “tipo de leitura promovida”, a individual congrega mais menções. Ela é apoiada no empréstimo de materiais de leitura, essencialmente livros. Adiante, em 3, “Potenciais resultados visados com as práticas de promoção da leitura”, e 3.1, “Competências associadas às práticas”, aprofunda-se o tipo de leitura promovida associando-a a competências de leitura decorrentes das práticas, na perspectiva do que os entrevistados crêem ter sido alcançadas com elas

Em “recursos instrumentais”<sup>275</sup> o mais referido é a Hora do Conto. Ela tem traços comuns com os recursos dramatologia e a recitação: a dimensão performativa, mas nestes o público, em regra, não desempenha papel activo. E11 referiu um recurso pouco usado noutras bibliotecas, as oficinas: “Ao desenvolvermos e concebermos o próprio programa definimos algumas tipologias de actividades [...] são construídas tendo em conta algumas dessas competências leitoras [...] temos actividades [...] que designamos de oficinas” (E11). Este recurso, se dele se tiver um entendimento proximal ao atribuído a “library labs” (vd. secção 1.3.6), não é corrente nas bibliotecas da AML.

---

<sup>275</sup> Para caracterizar o conteúdo conferido a “recursos instrumentais”, seguiu-se Bardin (2008,22). Esta considera “instrumental” no sentido de algo não fundamental, mas no de veicular os dados, seus contextos e circunstâncias. No caso das práticas de promoção da leitura entenda-se, então, “recursos instrumentais” não como aportando particular conteúdo às práticas mas quando eles são utilizados, essencialmente, como um meio para as veicular.

A categoria “nível de articulação” congrega as respostas que aludiram a este ser um instrumento estratégico para assegurar que uma prática fosse de promoção da leitura. Ele pode apresentar-se como acção, programa ou projecto. Surgiu maior menção à tipologia acção e numa questão posterior facultaram mais informação sobre este assunto (vd. 4.1)

Nas UC de procedimentos estratégicos alguns entrevistados distanciam-se de outros com perspectivas diferentes das suas sobre recursos instrumentais, metodologias, envolvimento dos participantes, e sobre práticas de promoção da leitura e de animação, o que revela visões distintas sobre promoção de atitudes em relação à leitura e em gerar hábitos e gosto por ela. Este “implica um desenvolvimento gradual e só se atingem patamares mais elevados quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo” (Veiga, 2016, 158. Para que as crianças possam ampliar competências leitoras e de domínio e uso da linguagem<sup>276</sup>), alguns referiram:

- E11- Podíamos organizar, como as bibliotecas fazem, a vertente para espectáculo para bebés, não é? A nossa actividade para bebés, o nosso objectivo é a literacia na primeira infância, elas são construídas, pensadas sempre com este objectivo.
- E9- A questão é promoção da leitura mas há aqui outra coisa. Promoção e animação da leitura que é outra coisa. Para mim não é a mesma coisa. [...]. É aquilo que eu entendo como promoção da leitura PL, promovemos e colaboramos com aquela acção muito instrumental da escola, do professor que precisa trabalhar o texto literário para [...] a aprendizagem da língua e da escrita. Depois fazemos sessões, eles vão preparando uma actividade [...]. Começam a habituar-se a ler e depois querem [ler] cada vez mais [...]. Tornam-se leitores [...] nós vamos reforçar isso. Logo colaboramos com a professora a construir e desconstruir o texto literário [...] começaram no 1º ano sem saber ler e escrever e chegam ao 4º ano já com grandes competências [...]. Sabe ler, saber descobrir. Esta é a minha perspectiva.

Nos procedimentos para uma prática ser de promoção da leitura, parte da amostra reiterou alguns aspectos que aludira na Questão1, mas revestindo-os de outra função e reinvocando-os aqui como procedimentos estratégicos. Alguns poderão ser desenvolvidos numa base intuitiva e experimental (vd. Ap. Qd. 12 e 15). São frequentes procedimentos com menções únicas e, mesmo quando enunciados pelo mesmo inquirido, com interconexões procedimentais. Nestes e noutros indicadores mais recorrentes, surgiram procedimentos estratégicos aplicados às práticas e que indicarão duas grandes perspectivas: uma, centrada na biblioteca; outra, no público:

- E4- Esta promoção da leitura é uma forma para que as pessoas venham mais à biblioteca.

---

<sup>276</sup> “Beginning readers should be given reading materials that capitalize on their background experiences. Just as you coordinated your knowledge of the English sound system and the structure of language and used your background knowledge as you constructed meaning, young children need the same support as they are learning to read” (Pike, 1994, 19, 21)

- E8- E gostamos, no final, saber as diferenças que tiveram [a partir] do que ouviram, dúvidas que lhes suscitaram, se foi ou não ao encontro das expectativas iniciais que criaram, o que é que problematizam do tema que ouviram ler, como é que podem levar aquele tema para as suas instituições, para as suas famílias, às vezes temos pequenas actividades de leitura (E8).

As inferências extraídas dos procedimentos estratégicos levam a considerar que o objectivo estratégico predominante das práticas é a promoção da leitura textual. Elas apresentam-se, sobretudo, como acções, tipologia que comporta menor nível de articulação e de complexidade (vd. plano, projecto, acção in Glossário). As crianças são o principal público-alvo visado nos procedimentos estratégicos e nestes a leitura individual é a mais promovida. As bibliotecas municipais são os espaços onde ocorre a maioria das práticas (vd. 4.2), o que poderá indiciar algum desinteresse no envolvimento estratégico de outros agentes e instituições locais, ou externas, para promover a leitura na comunidade. A “vinda à biblioteca” é considerada por cerca de ¼ da amostra como factor estratégico para que uma prática tenha propriedades de promover a leitura. A sua elevada expressão poderá ter explicação numa indissociação entre promoção da biblioteca e promoção da leitura, ou na convicção de a legitimação das práticas poder decorrer de serem promovidas pela biblioteca, ou nela oferecidas, o que E14 referiu ao aludir à “visão romanceada” que poderá existir nas bibliotecas municipais sobre a promoção da leitura. Este pressuposto pode levar a considerar a possibilidade de, em parte da amostra, existir correlação ou indistinção, entre promoção da leitura, da biblioteca e do livro. Esta visão poderá ter reflexos nas estratégias desenhadas e nos procedimentos desenvolvidos para o que nestas bibliotecas se considera ser o enfoque estratégico para assegurar que uma prática seja de promoção da leitura.

### **1.3.2 Procedimentos de base conceptual operativa**

Em 11 das 18 bibliotecas identificou-se nas unidades de contexto (UC) a aplicação de procedimentos de base conceptual operativa (72,22% vd. Grf.4 supra e Ap.Qd.13). As UC geraram 55 indicadores e sete categorias<sup>277</sup>, apresentando a maioria uma única menção (Qd.9 infra). Atribuiu-se aos indicadores de procedimentos de base conceptual operativa as designações dadas, ou próximas, das usadas pela amostra. Algumas parecem redundantes mas têm conteúdo distinto caso de “definição prévia de estratégias da actividade” e “recurso a estratégias de abordagem à actividade”. Para distinguir os participantes, observou-se, na categoria “grupo-alvo”, que a amostra considerou-os, em regra, por grupos etários, mas aqui incluíram alguns grupos (vd. Qd.9 e Ap. Qd.13).

---

<sup>277</sup> Em vez de oito gráficos, voltou a optar-se por um quadro, o que apresenta as vantagens referidas na nota 272.

PROCEDIMENTOS DE BASE CONCEPTUAL OPERATIVA		
Categorias	Indicadores	Ocorrências
Grupo alvo	Bebés Crianças Jovens Jovens adultos Adultos Idosos Público escolar Público geral Famílias	E10 E1,E8, E10 - E15, E16 E4, E15, E16 E16 E1, E4, E10, E17 E6 E3
Recursos metodológicos operativos	Uso de leitura textual impressa Dar continuidade às PPL Intervenção na comunidade Definição de um grupo-alvo Fidelização dos participantes Deslocação às escolas Disponibilizar ofertas regularmente Reformular a reiteração de abordagem ao livro Disponibilizar ofertas para as várias comunidades Oferecer oportunidades de experiência Fazer uma parceria com uma organização local	E1b, E8, E10, E12, E15, E17,E18 E6, E10 E3 E3 E3 E4 E6 E10 E15 E16 E12
Recursos metodológicos conceptuais	Seleccionar um tema anual Apostar no conteúdo da actividade Aplicação de procedimentos teóricos metodológicos Pesquisar informação e bibliografia sobre o tema Posicionar as ofertas para responderem a novas necessidades Produção de materiais e conteúdos enquadreadores Definição prévia de estratégias da actividade Recurso a estratégias de abordagem à actividade Preparação da actividade com leitura prévia pelos participantes Envolvimento activo dos participantes Transmitir informação e conhecimentos através da actividade Fornecer ferramentas para formar as pessoas	E8 E8 E8, E18 E8 E16 E10, E15 E8 E8, E17 E17 E1, E8 E4, E6, E8, E10, E15, E16, E18 E15
Recursos instrumentais mobilizados	Livro Dramatologia Exposições Empréstimo de exposições itinerantes Jogos Palestras Enquadramento cénico do espaço Multi-performativos Workshops Espectáculo	E1, E6, E8, E10, E12, E15, E16,E18 E1; E1, E6, E15 E6 E1 E4 E8 E12 E16 E17
Recursos divulgativos	Chamar as pessoas para assegurar a sua colaboração Marketing do livro	E4 E15
Nível de articulação PPL	Actividades Projectos Programa	E1b, E8, E10, E17,E18 E6, E8, E12, E15, E16, E17,E18 -
Modelos aplicados	Animação Sessões de leitura Oficinas e workshops Hora do conto Actividades educativas Actividades de literacia emergente Actividades de literacia familiar Espectáculo multi-performativo	E1,E8, E12, E1,E10, E18, E11, E16 E10 E8 E10 E10 E17

Quadro 9- Procedimentos de base conceptual operativa. Fonte: produção própria.

Domina o público escolar<sup>278</sup> (36,36%), seguido pelo das crianças – critérios internacionais consideram-nas até aos 18 anos – e com igual valor (27%) o de jovens adultos. Público escolar e crianças são os mais referidos (63,63%), seguido por jovens adultos (18,18%), (25-30 anos). Parte destes pode estar associada ao público crianças, pois alguns deles podem ser um público

<sup>278</sup> Públicos escolares: alunos, docentes, auxiliares de acção educativa e outros funcionários. Cada turma, ca. 25 alunos, é em regra acompanhada por um professor. Nestas visitas a percentagem de adultos é diminuta e as práticas não são perspectivadas para eles.

“recuperado” quando, com filhos, frequentam práticas de literacia emergente ou familiar. Os grupos idosos, público geral e famílias apresentam igual valor (9,09%). Nesta questão, e noutras, não surgiram referências a público jovem (vd. Qd. 8-9 supra).

Em fundamentações sobre a manutenção de procedimentos na concepção das práticas, alguns podem ser associadas ao público – “porque intervêm na comunidade, têm um grupo-alvo definido, mantêm-se ao longo de vários tempos, há resultados positivos que passam para as famílias e para quem está nessa área da educação” (E3) – e ocorreram relatos, sobretudo em concelhos menos urbanos, de haver jovens que desde crianças iam à biblioteca e inscreverem-na na sua vida.

Em recursos metodológicos, os “operativos” e “conceptuais” (vd. Qd.9) podem ser complementares. Nos “operativos” há um ou mais indicadores nas 11 bibliotecas, e nos “conceptuais”, em nove delas, há maior reiteração de indicadores. Domina o uso de “leitura textual impressa” (63,63%). Considerarão que este suporte, e o pressuposto de haver uma leitura anterior ou posterior à prática – esta nem sempre se centra na leitura “in loco” – assegurarão que ela seja de promoção da leitura, ainda que estes não esgotem os princípios metodológicos preconizados por Prole (nota 271).

Apesar do domínio do livro impresso, alguns entrevistados relativizam-no:

– E6- O gosto pela leitura [também se constrói] [...] Uma coisa é o livro estar presente; outra é eu ter alguma coisa que [...] promova a que as crianças possam apreender mais. Há uma presença do livro mas [este] pode ficar mais recuado face ao objectivo.

– E16- Basicamente nas bibliotecas hoje em dia o livro é só uma parte da história.

O segundo recurso metodológico operativo mais usado (vd. Qd. 9) é a “regularidade de ofertas” (18,18%): “O nosso forte são projectos que têm continuidade. Portanto, são projectos que têm sempre essa preocupação” (E6). Os outros indicadores apresentam valor igual (9,09%).

Nos “recursos metodológicos conceptuais” destacou-se o de “facultar informação e conhecimentos” (63,63%). Outros mais referidos, todos com 18,18%, são: envolvimento activo do público; produção de materiais, conteúdos e estratégias de abordagem; aplicação de recursos teóricos e metodológicos.

Estas transcrições que exemplificam o seu uso também têm valor informativo:

– E8- Fazemos o levantamento, sempre no final de cada ano civil, sobre o que vai ser actual [...] o tema que se vai trabalhar, e procuramos [...] fazer uma pesquisa de informação [...] ver se a bibliografia está disponível e que seja [...] de qualidade para tal autor, qual o registo icónico e uma bibliografia que possa espelhar o panorama nacional [...] [e] o panorama internacional [...]. Definimos, então, as estratégias. Como vamos animar aquela leitura? Vamos utilizar só o registo de voz? Vamos dinamizar em parceria? Vamos utilizar outros recursos audiovisuais? Qual é a melhor maneira de apresentar ao público aquele livro e aquele tema? Definimos um



enquadramento, depois concebemos alguns cenários minimalistas, [...] não apostamos muito num cenário; interessa-nos o conteúdo [...] [cenários] são apontamentos, apenas, que nos permitem cativar os meninos, o público que vem, mas não acentuamos demasiado o que ali está. Porque no registo textual temos muita conversa com o público, realizar a antecipação que esperam daquela actividade, se conhecem aquele tema, o que é que eles acham que vai ser para eles a participação. Nós gostamos de saber as expectativas que eles trazem. O que é que esperam da actividade em primeira instância, quanto ao tema, o que é que eles esperam assistir e depois, mais concretamente quando apresentamos um livro, elementos textuais, o que é que eles acham que está contido naquele miolo?

- E18- Temos tido, ou tentado ter, a preocupação de que o livro, a leitura, as histórias e de um modo geral a informação do conhecimento vinculado através dos livros, esteja presente mesmo em actividades que, aparentemente, não tenham esse objectivo. Pelo menos uma referência, uma presença do objecto livro, uma referência bibliográfica, uma leitura. [...] Há a preocupação que depois do acto de concepção, por parte de cada funcionária, ser feita uma planificação que preveja não só uma descrição da actividade mas também o significado dos seus objectivos, as estratégias de operacionalização.[...] Essas preocupações até são próprias das metodologias que os profissionais aprendem no âmbito da sua formação [em animação sociocultural], não é?

Outros recursos metodológicos conceptuais apresentam um igual valor (9,09%).

Nos “recursos instrumentais mobilizados” para operacionalizar as práticas e estas serem de promoção da leitura, em 10 bibliotecas duas facultaram mais de um indicador (vd. Qd. 9). Apresentam maior frequência o recurso livro (80%) e exposições (30%). Outros recursos têm igual valor (10%). Estes excertos exemplificam a opção pelo livro como recurso instrumental operativo:

- Todas as actividades que de alguma forma se relacionam com o livro, objecto, ou com o processo de leitura é essa a forma como operacionalizamos o conceito. Tudo o que tem a ver com o livro e a leitura enquadra-se nas nossas práticas. (E14)
- As colegas [...] trabalham o livro e incentivam à leitura. Apesar de ser uma actividade de animação porque elas fazem teatro, o que fazem é teatro, há sempre interacção com os alunos, com os miúdos e eles lêem o livro e elas baseiam-se num livro ou num tema onde escolhem vários livros, normalmente para os mais pequeninos era um livro e para os maiores era outro, mas há sempre o livro, há sempre a promoção do livro, independentemente da forma como se faz, através da animação. [...] Elas fazem a leitura [...] há sempre uma atitude participativa por parte dos miúdos em que eles fazem jogos. [...] O envolvimento é na leitura ou... (E1a).

- Vai dar ao mesmo. Porque até quando fazemos exposições, muitas vezes fazemos ateliês [que envolvem o livro] (E1).
- As exposições que estão ali ... de alguma forma estão ligadas ao livro, a uma temática [...] que tenha a ver com o livro, ou é sobre um autor, ou um acontecimento do qual nós também temos documentação para enriquecer a exposição. É mais essa a preocupação haver essa ligação (E6).

Na categoria “recursos divulgativos” um entrevistado referiu o marketing do livro, e outro “chamar as pessoas para assegurar a sua colaboração”, cruzando divulgação e cooperação.

Na categoria “nível de articulação”, em nove bibliotecas que a aludiram (50%), predominou o indicador “projectos” (77,77%). “Actividades” – apesar de poderem corresponder a acções ou a ofertas – apresenta menos referências (55,55%). Não se registaram menções à tipologia programa. Noutra questão obteve-se mais informação sobre o nível de articulação das práticas (vd. 4.1).

Na categoria “modelos aplicados” às práticas, referidos em oito bibliotecas (44,44%), os indicadores mais representados são sessões de leitura (37%), oficinas e workshops (25%). Estes dois modelos são aplicados na perspectiva de conferir aos participantes oportunidades de experiência e de aplicação prática. Ocorreram igual número de referências (12%), ainda que reiteradas nalgumas bibliotecas, relacionadas com a Hora do Conto, actividades educativas, literacia emergente, literacia familiar e espectáculos multi-performativos. Detectaram-se cruzamentos entre mobilização de recursos metodológicos conceptuais e instrumentais – oficinas, produção de conteúdos enquadreadores, materiais cénicos (vd 2.2-2.2.1 e 5.1.2-5.14) – para conceber, operacionalizar, dar continuidade às práticas e facultar experiência. Estes, com baixa ocorrência e desigual aplicação entre a amostra, indicarão que onde foram identificados, darão atenção a procedimentos para que os participantes possam consolidar os adquiridos nas práticas.

A elevada dispersão de indicadores nas sete categorias de procedimentos com base conceptual operativa dificultaram uma síntese abrangente. Apurou-se que, com enfoque diverso, consideram que contribuem para as práticas serem de promoção da leitura: i- terem público-alvo definido; ii- serem desenvolvidas a partir do livro, ou ligadas a este por uma temática, autor ou acontecimento; iii- darem informação prévia do texto usado na prática; iv- serem continuadas; v- articularem-se em torno de um tema anual; vi- envolverem actividades de animação, sessões de leitura e palestras; vii- recorrerem a processos inspirados na animação sociocultural; viii- apoiarem-se em recursos performativos e oficinais; ix- aplicarem procedimentos teóricos metodológicos de serviços educativos; x- terem enquadramento prévio; xi- usarem estratégias de abordagem; xii- assegurarem a interacção/participação do público; xiii- levarem a prática produzida ou apresentada na biblioteca municipal às escolas; xiv- responderem a necessidades da comunidade e envolverem-na.

### 1.3.3 Procedimentos de base formal

Nestes procedimentos – os que assinalam configuração, procedimento tipificado ou recurso a uma determinada forma ou suporte de leitura para uma prática vir a promover a leitura – apesar das suas relações com os anteriores (vd. Qd. 8-9), a informação recolhida (vd. Ap. Qd.14) em sete bibliotecas (38,88%) (veja-se Grf.4), gerou cinco categorias (Qd.10 infra). Estas enfatizaram: recurso a recitais e a espectáculos relacionados com um livro ou um autor; garantir espaço para intervenção dos participantes; assegurar contacto com o livro e a sua projecção numa tela; dramatizar o texto; escolher um tema e a biblioteca produzir um texto para a Hora do Conto; ler os textos para o público; apresentar exposições de artes plásticas; fazer algo relacionado com o livro e a sua leitura para ser explorado nas escolas.

Categoria Amostra	PROCEDIMENTOS DE BASE FORMAL				
	Suporte	Fundamentos associados aos processos	Tipos de eventos e processos	Temas	Públicos
E2	Livro	Terem algo a ver com o livro Considerados por terem base na promoção da leitura textual	Espectáculos que se relacionem com o livro	Poesia	[Adultos Jovens adultos]
E5	Livro	Serem sempre baseados num livro Desenvolverem todos os trabalhos com base num livro Fazerem promoção dos livros	Recital de poesia Hora do conto Peças de teatro e, no final, palestra com os espectadores Apresentação de livros com espaço de discussão para os leitores	Poesia	[Adultos Jovens adultos, crianças]
E7	Livro	Terem PPL frequentes	Sonorização e projecção do livro na tela Dramatização do livro	Poesia	Crianças
E12	História original	Estarem relacionados com o tema escolhido	Animação infantil Hora do conto Ateliês Criação e exploração de uma história original	Literacia financeira	Crianças
E13	Livro	Permitirem centração na leitura textual	Leitura Exposições de artes plásticas	–	[Adultos Jovens adultos, crianças]
E14	Livro	Permitirem centração no livro e na leitura textual	Actividades relacionadas com o objecto livro Actividades relacionadas com processos de leitura	–	–
E17	Livro	Permitirem trabalhar a leitura com os leitores	Leitura e trabalho sobre uma obra Exposição dos trabalhos do público	–	Crianças

Quadro 10- Classificações categoriais na subcategoria procedimentos com base formal. Fonte: produção própria.

O livro é o recurso formal preferencial (85,71%) nas suas práticas de promoção da leitura:

- E2- Ocorrem espectáculos na biblioteca, se esse espectáculo tiver algo a ver com o livro, leitura, dou-te um exemplo [...] um espectáculo sobre poesia do Fernando Pessoa, isso, nós consideramos uma actividade que tem uma base, a promoção da leitura. Agora se tiver a ver

com canção popular, fado, acontece muito as pessoas usufruírem deste espaço para se encontrarem, dizerem poesia, muitas vezes própria, aí nós temos mais reserva que seja uma actividade de promoção da leitura.

Deram dez razões para a centralidade do livro nas práticas: elas terem algo a ver com o livro; visarem promoção da leitura textual; basearem-se num livro; trabalharem a partir de livros; promoverem os livros; permitirem práticas frequentes; relacionarem o livro com o tema escolhido; centrarem-se na leitura textual; focalizarem-se no livro e leitura textual; trabalharem a leitura com os leitores; livro e leitura serem factores de reconhecimento, motivação e continuidade das práticas; envolverem os participantes. Parte das razões avançadas referem o interesse que os procedimentos possam ter para o livro (40%) e o seu interesse para a leitura (50%):

— E6- Todos os nossos projectos têm como base determinados livros. É a partir desses livros que nós trabalhamos a actividade. [...], se são projectos têm cinco sessões, em cada uma há uma evolução. [...] os mais pequeninos são levados a conhecer as letras, os números, nós temos como base isso. [...] uma história que ajude as crianças a aprender com as letras, os números as cores os símbolos. Portanto, o documento é sempre trabalhado nessa sessão. [...] O que é que isto, depois, traz a seguir? A seguir, normalmente, as crianças querem levar esses livros ...

— V- E o que é que há ali [nas actividades que o entrevistado evocava] para ser uma prática de promoção da leitura?

E17b- Trabalhar uma obra. [...] Podemos ler a obra e a partir daí desenvolver um trabalho que os envolva e temos feito isso em alguns.

E17- Eles depois trabalham na escola, fazem trabalhos finais onde expõem, na biblioteca ou na escola, sobre aquilo, dar a volta [a volta que deram] àquilo que leram. Aquilo segue e nós deixamos de ter controlo na acção, isso para mim, se calhar não é correcto ou não; mas [...] nós temos um plano e muitas vezes termina-se este plano e a actividade que era de um ano, os professores continuam a desenvolvê-la...

V- Ganha vida própria?

E17- Exactamente. É mesmo isso.

A maioria das práticas (60%) centra-se na leitura textual e as outras dividem-se entre a leitura para enquadrar o tema anual (20%) e enquadrar a produção de conteúdos (20%) que podem gerar exposições. Os 16 tipos de eventos associados ao livro são: espectáculos relacionados com o livro; recitais de poesia; peças de teatro; apresentação de livros; Hora do Conto; sonorização e projecção do livro; dramatização do livro; animação infantil; ateliês; produção e exploração de uma história original criada pela biblioteca; leitura do livro; exposições; actividades especificamente relacionadas

com o livro; actividades relacionadas com processos de leitura; leitura e trabalho sobre uma obra; exposição, na biblioteca e nas escolas, dos trabalhos dos participantes; actividades não identificadas relacionadas com o livro. No caso que referiram o formato exposições de artes plásticas disseram: “Nós não temos muitas actividades. Não temos ateliês de manipulação de materiais [...]. Nem só, nem como complemento de uma acção. Está tudo muito centrado na questão da leitura [...] se vamos incluir as outras, como exposições de artes plásticas, frequentemente” (E13).

Nos processos e eventos com que conferem enquadramento formal às práticas dominam as Horas do Conto, espectáculos, dramatizações, projecções (43,75%, 7 unidades de contexto - UC), leitura textual (31,25%, 5UC). Identificaram-se, ainda, oficinas de poesia (18,75%, 3UC) e de literacia financeira (6,25%, 1UC). A maioria dos fundamentos destes formatos de práticas baseia-se: na sua relação com o tema escolhido (25%, 4UC); na promoção da leitura textual (18,75%, 3UC); no recurso ao livro enquanto objecto (18,75%, 3UC); à promoção do livro (12,5%, 2UC). Os restantes apresentam uma UC (6,25%). Entre as tipologias de procedimentos formais e potencialidades que lhes associam para promover a leitura destaca-se o estímulo e envolvimento auditivo e visual.

Nos “procedimentos de base formal” aplicados em seis bibliotecas a públicos, em três delas eles visam as crianças. Noutras duas não as excluem mas abrangem públicos adulto e jovem adulto. Uma centra-se no público adulto, jovem adulto e eventualmente em jovens. Em três bibliotecas identificaram-se nesta questão contributos especializados, num caso por na entrevista estar um técnico de animação sociocultural (E13) e nas outras duas por, numa delas, terem referido o apoio de uma actriz e, na outra, o contributo de uma educadora:

- Este é um projecto que não direi piloto, mas estamos a abordar a poesia, pela primeira vez, não é a história pela história, não é uma dramatização teatral, também é uma mais-valia da biblioteca, [...] uma das nossas colegas é actriz e aqui a dramatização (E7).
- A educadora, regra geral, é [...] na animação de Natal, seja um grande tema da hora do conto faz uma história original, escreve uma história (E12).

Na questão 5.1, nos procedimentos de base formal não destacaram o papel de técnicos na aplicação procedimentos teóricos e metodológicos. Referências espontâneas, como de E18, haviam surgido na questão 1.2 (vd. Qd. 9; Ap. Qd. 13). Só em 1/6 das bibliotecas da AML (16,66%) existirá maior reconhecimento da importância do seu contributo. Houve opções por formatos e conteúdos que não remetam para fins escolares, “tudo o que cheira a escola nós não fazemos”<sup>279</sup> (E13), ainda que “la

---

<sup>279</sup> Mangas diz: “As actividades de promoção e animação da leitura das BPM portuguesas têm estado muito focadas no público escolar. Os espaços de leitura destas bibliotecas são frequentemente salas de estudo ocupadas por estudantes e as actividades de promoção da leitura são normalmente dirigidas a crianças, com actividades em que a Hora do Conto ocupa um lugar central. Apesar de louváveis, tais actividades têm, sobretudo, um carácter lúdico, já que, por diversas razões, não parece haver uma estratégia concertada de formação de leitores críticos e autónomos. Por estes motivos, o papel

animación a la lectura intenta convertir una actividad lúdica en un medio o instrumento didáctico, y en ningún momento contraponer la lúdica con la didáctica” (Yepes, 2013, 35) e vise “una educación antes que de una instrumentalización, con un carácter lúdico antes que didáctico, pero al mismo tiempo formativo pues el lector no nace sino que se hace”(Gómez-Villalba, 2001, 74, “Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión”, in *Hábitos lectores y animación a la lectura*, cf. Yepes, idem). O caso de E13 indicará o que os animadores não apreciem a palavra didáctica e o que possa associar-se a “didactismo”, ainda que “la animación a la lectura es una acción social de corte pedagógico que incluye la didáctica, distinto a la promoción de la lectura en su conjunto que es una acción de intervención sociocultural” (idem, 7).

Os resultados obtidos nos procedimentos estruturantes para garantir que uma prática seja de promoção da leitura apontam para elevada diversidade nos de base estratégica – os que evidenciam a intencionalidade de aplicar uma actuação para alcançar um objectivo ou atingir um resultado específico a partir de uma prática – o que reflectirá a sua baixa partilha nestas 18 bibliotecas (vd. Ap. Qd.16). Com eles visarão: i- atingir objectivos de promover a leitura textual; ii- ampliar competências de leitura; iii- promover a vinda de leitores à biblioteca. Em algumas respostas identificaram-se referências a públicos, ainda que nelas estejam quase ausentes menções a público jovem, grupo algo olvidado nos procedimentos estruturantes, não obstante o seu potencial estratégico para a maior abrangência social das práticas, e eles poderem contribuir para a renovação dos seus públicos.

Nos procedimentos de base conceptual operativa o recurso maioritário é a “leitura textual impressa”, seguido por “procedimentos para que as práticas transmitam informação e conhecimentos”. Apesar deste enunciado, a maioria da amostra não referiu procedimentos concretos para atingir esta finalidade e verificou-se omissão das TIC. Nos procedimentos de base formal voltou a constatar-se a omnipresença do livro impresso nos processos com que a amostra reveste as suas práticas, e ele ser o fundamento de vários tipos de realizações, independentemente de elas centrarem-se em promover a leitura, as literacias ou o próprio livro.

Nos procedimentos estratégicos, conceptuais, operativos e formais identificou-se baixa diferenciação entre objectivos, conceitos e instrumentos. E alguma indistinção entre promoção da leitura, da biblioteca e do livro. A triangulação desta informação com a antecedente denota, todavia, a constância destes traços para conceptualizar e operacionalizar as práticas<sup>280</sup>.

---

educativo das bibliotecas públicas em Portugal tem estado muito ligado à escola e aos estudantes. Lopes e Antunes (2000, 26) assinalam “[...] esta apropriação paraescolar da biblioteca pública não deixa de ser inquietante e de levantar sentimentos de perplexidade entre técnicos e decisores” (cf. Mangas, 2010, 15).

<sup>280</sup> Outras possibilidades que, porventura, permitiriam detectar e aferir melhor esta e outras constatações implicariam realizar uma investigação diferente, que recorresse à selecção e uso de outras metodologias como, por exemplo, realizar um estudo baseado na observação, o que não nos foi possível considerar por falta de condições de natureza pessoal para o poder desenvolver individualmente.

Alguns procedimentos que consideramos estruturantes parecem apresentar um recorte tributário de perspectivas tradicionais e, como já se referiu, as finalidades das práticas podem ser algo indistintas entre a promoção da leitura e outros fins. No conjunto da amostra não predominam evidências de recurso a procedimentos estruturantes indutores de inovação o que, como se verá (secções 5-6 e 8), também poderá decorrer da frágil formação e actualização em promoção da leitura de parte significativa dos recursos humanos nela envolvidos, situação que, de acordo com a amostra, ocorrerá na maioria das bibliotecas municipais da AML (vd. Silva, 2018c).

### **1.3.4 Procedimentos para associar a promoção da leitura à comunidade**

Em várias respostas detectaram-se procedimentos, sobretudo nos estratégicos, para associar a promoção da leitura à comunidade e relacionarem a concepção/operacionalização das práticas a perspectivas socioculturais (vd. Cap. I, 1.2.2) de intervenção na comunidade (vd. Ap. Qd. 12-15). No início da RNBP esta opção motivou várias bibliotecas, e em algumas ainda procuram enquadrar nas ofertas as singularidades da comunidade e responder às suas necessidades, caso de E16:

O que nós começámos [...] foi fazer um trabalho que foca os grupos de cada biblioteca e da sua comunidade envolvente, juntando junta de freguesia, associações de moradores, outras associações. Muito de incentivo local [...] perceber claramente o que é que era importante para aquela comunidade [...] o exemplo da X, uma zona complicada, com uma realidade completamente diferente [...] ao pé da do X. A biblioteca X, trabalha com aquela comunidade, mas não é pura e dura em termos de leitura, mas mais em termos de competências cívicas e sociais, o que vai cruzar muito com as questões da literacia e como as pessoas se inserem no mundo<sup>281</sup>. O modelo [em] que nós apostamos aqui é completamente diferente, porque estamos a falar de um público diferente, [...] o que nós começamos a fazer foi depois de saber desse levantamento [informações recolhidas, com o apoio da junta de freguesia e instituições locais].

O entrosamento com a comunidade está patente nalgumas estratégias: disponibilização de práticas, sobretudo a escolas; apoio às suas bibliotecas e actividades externas; cedência de recursos. Estes procedimentos podem inscrever-se numa acção sociocultural, o caso de mostras bibliográficas para conferir competências críticas, e enquadrar um modelo de promoção da leitura que contribua para a biblioteca municipal ser localmente percebida como uma “comunidade na comunidade”<sup>282</sup>:

---

<sup>281</sup> Castells e Cardoso associam à capacitação dos indivíduos um conhecimento mais aprofundado do mundo. Como Kant reputam-no de fundamental para o “exercício da autonomia, ou seja, para a escolha do caminho que pretendemos seguir e para o atingir dos resultados por nós definidos, a nível dos Estados ou das entidades públicas, de empresas ou cidadãos actuando isoladamente ou em grupo” (2006, 8).

<sup>282</sup> Atitude que pode encontrar inspiração no pensamento de vultos eminentes do séc. XIX-XX, como Alexandre Herculano ([s. d.]) e António Sérgio (1965, 1980), que acentuaram o papel histórico das comunidades no desenvolvimento cívico e político.

Fizemos uma mostra com texto, fundamentador da mostra bibliográfica, a alertar as pessoas quais são os grandes valores actuais da escrita egípcia. Temos o cuidado de fazer compra de autores, mas depois também temos o cuidado de apresentar literatura que permita às pessoas ter um juízo crítico sobre o que se está a passar agora [a Primavera Árabe]. [...] Sem nenhuma arrogância de querer formar as pessoas, mas dar ferramentas e mesmo às vezes coisas completamente divergentes dá a oportunidade [...] de perceberem [a realidade], [...] esta biblioteca tem uma coisa interessante, [...] temos, algum cuidado para sermos bem-sucedidos; tínhamos que ter uma comunidade. Temos uma comunidade que servimos [...] e dentro desta comunidade existem vários tipos de comunidades (E15).

Posicionar a biblioteca como “comunidade na comunidade” gerou interações e noutra questão E15 relatou o envolvimento dela na produção de materiais e intervenção numa iniciativa: “[Nas] kokeshis tivemos aí uma rapariga que fez uma coisa belíssima [...] com a ajuda dos filhos [...]” (E15). Outro discorreu: “Na abertura da biblioteca fomos falar com todos os professores para dar a conhecer o serviço, fomos auscultando as pessoas para as envolver e entrosar com o trabalho da biblioteca” (E17). E16 relatou um exemplo invulgar do papel social inclusivo da biblioteca na comunidade e que, disse, pode ser considerado insólito por alguns bibliotecários:

Não duplicamos modelos de bibliotecas, nós queremos trabalhar as bibliotecas de acordo com a sua comunidade. Se entendermos aí a parte grupal como comunidade e criar laços com a comunidade, e a própria comunidade criar laços entre grupos, são coisas que queremos que as bibliotecas tenham muito em atenção [...] nós temos feito [...] o trabalho de “cavar” e de perceber, efectivamente, o que é que se está a fazer naquelas comunidades; nós já começamos a perceber com esse levantamento, e as juntas, as associações daquela comunidade disseram-nos o que é que aquelas pessoas queriam [...] fizemos uma coisa [...] que] foi uma autêntica provocação [...] e], colegas dizerem-me “é isto o que vocês entendem por bibliotecas?” [...] Eu acho que se deve exigir, também, àquele que nos exige, o que é que acha que deve ser uma biblioteca e ao exigir isso é dar às pessoas a hipótese de terem as bibliotecas como “leves” e poderem usar as bibliotecas como espaços de reuniões, de experimentação e é isso que acontece nos [X prática]. Quando nós colocamos isso às pessoas, depois aparecem coisas tão interessantes que eu digo, “que interessante, nunca tinha pensado isto se fazer numa biblioteca”

E16 sublinhou a importância de associar as estratégias de divulgação na comunidade à concepção de projectos que procurem ser bem-sucedidos e E12, mencionou uma parceria com uma associação

---

A propósito das forças contraditórias de fixação na comunidade António Sérgio cita Sá de Miranda: “Outros hão por coisa boa/não ter homens nem cavalos/ e desprezam os vassalos/por se virem a Lisboa...” (1975, 96).



de pais como forma de cooperação divulgativa. Apesar de várias referências da amostra denotarem o interesse de afirmar e relacionar as bibliotecas com a comunidade, a maioria, exceptuando E15 e E16, não promove a apropriação do espaço da biblioteca pela comunidade, no sentido de lhe conferir níveis de autonomia para os usar em iniciativas organizadas e conduzidas pelos leitores<sup>283</sup>. Esta constatação justifica dar informação sobre o modelo de E15, um exemplo invulgar da forma de estar da sua biblioteca na comunidade:

E15- Uma das formas de a promover é garantir, providenciar o acesso à leitura. Mas nós, aqui, também estamos a disponibilizar e a permitir que as pessoas se apropriem do espaço o que é facilitador [...] sentem-se à vontade; [...] têm um acompanhante [...] a prova da fusão com a biblioteca é a maneira como usam os espaços.

V- Pensa que para a promoção da leitura importa promover e garantir o acesso à leitura, e aqui, concomitantemente, estão a disponibilizar e a permitir que as pessoas se apropriem do espaço, o que é facilitador desta actividade. Estou a perceber bem?

E15- Está a perceber perfeitamente. Desaparecendo qualquer barreira interior que as pessoas tenham, qualquer foco de intimidação que estes edificios possam ter, impedimento que estes equipamentos possam ter, acho que temos meio caminho andado para trazermos as pessoas à leitura [...] conseguir que as pessoas frequentem o espaço é meio caminho andado para conseguir tudo o resto. [...] dai aquela modificação que quero fazer no átrio, acredito que a apropriação do espaço é um excelente veículo para a promoção da leitura. Eu acho que ainda há aqui um caminho a fazer em relação a tornar a biblioteca, a biblioteca pública neste caso, uma coisa do dia-a-dia, uma coisa familiar.

Inscrever as bibliotecas no quotidiano das pessoas implica torná-las um espaço mais inclusivo e apropriável para elas informarem-se, encontrarem-se, discutirem questões que ocorrem na sociedade e na comunidade. Mas Mangas observa que não é comum ver “as bibliotecas públicas [portuguesas] disponibilizarem espaços e incentivarem as pessoas para debates, discussões e a defesa dos seus direitos. Nesse âmbito, um trabalho social poderia, ser desenvolvido pelos bibliotecários na e com a comunidade” (2010, 20, 27). Desiderato que pode cruzar-se com dinamização sociocultural (vd. II, Cap.1, 1.2.2) e carece que as bibliotecas se posicionem na comunidade com um enfoque distinto:

“Tratar-se-ia de abrir a biblioteca não somente aos escritores e a outros artistas, mas de promover o debate em torno de temas que afectam a vida das pessoas da comunidade. O que implicaria envolver múltiplos parceiros, tais como associações e entidades locais, membros

---

<sup>283</sup> O conceito da apropriação do espaço das bibliotecas municipais pelos leitores e seu maior envolvimento na programação, preparação e operacionalização das actividades enquadra-se na visão transmitida no curso Bibliotecas para jovens da Fundação Bertelsmann (2009, 7 Fev. - 26 Mar.).

influentes da comunidade e até políticos. [...] Não obstante a apresentação de alguns elementos que justificam e sustentam o papel político da biblioteca pública, a acção política parece estar muito longe das preocupações dos bibliotecários portugueses” (idem, 2010, 27).

Mangas fundamenta esta afirmação ao ter constatado no seu estudo que só 7,15% dos inquiridos reconheceram que a biblioteca pública pode desempenhar um papel político importante junto da comunidade, enquanto 80,36% rejeitaram qualquer intervenção política da parte da biblioteca. A atitude dos bibliotecários portugueses é distinta dos da América Latina, realidade que ele conhece: “A recusa generalizada em atribuir este papel à biblioteca pública suscitou alguma perplexidade. Como se pode interpretar esta rejeição tão acentuada? Será que a expressão “papel político” se confundiu com “papel partidário?” (2010, 27). Note-se que a afirmação do grupo de discussão da IFLA não contrariará este papel das bibliotecas:

“Campaigners demand a UN Development Plan that makes governments more accountable”:  
The free flow of information allows people to make informed decisions and participate meaningfully in public discussions about matters that affect their lives. Information is also critical for to encourage innovation and creativity. Access to information and a free and independent media are crucial to ensuring governments are held to account for the promises they make and to safeguard development commitments (in blog *Internews*, 3 Fev.2014)

A ausência na agenda dos bibliotecários de trazerem para o espaço das bibliotecas as discussões que se desenrolam na esfera pública indicará alguma distanciação, ou desconhecimento do significado de política enquanto conjunto de escolhas para gerir as diversas dimensões da vida de um colectivo humano, e que se pode sintetizar na expressão “tudo é política”<sup>284</sup>.

Afigura-se que a amostra desejará responder a necessidades da comunidade, e estimular a sua participação nas práticas de promoção da leitura, mas a maioria não abdicará da exclusividade de as decidir e liderar o que, de alguma forma, poderá dissociar as suas bibliotecas, enquanto espaço da esfera pública (vd. Parte I, 2.2), de dinâmicas sociais da comunidade, sejam estas em relação a oportunidades de intervir activamente nas práticas e acções das bibliotecas ou em outros âmbitos sociais, o que poderia gerar oportunidades de estímulo e desenvolvimento de práticas de promoção da leitura; ampliar literacias e diversas competências de leitura (vd. 2.4.4); entrosar as bibliotecas com a comunidade e posicioná-las no espaço público físico e virtual.

A presença massiva de informação e documentos no espaço digital relativiza a função tradicional das bibliotecas em que a maioria da amostra focaliza a sua acção: o acesso físico a materiais de

---

<sup>284</sup> “Só o homem, de entre todos os animais, possui a palavra. [...] perante os outros animais, o homem tem as suas peculiaridades: só ele sente o bem e o mal, o justo e o injusto, e é a comunidade destes sentimentos que produz a família e a cidade” (Aristóteles, 1991, *Política*, I, 2).

leitura em formatos analógicos. Para além de condições de acesso físico e virtual, as pessoas carecem de serviços de referência e de ofertas formativas e educativas que lhes permitam ampliar competências leitoras para efectivo acesso à informação, a materiais digitais onerados e a equipamentos tecnológicos<sup>285</sup>. Bibliotecas públicas deveriam contribuir para os garantir. Sem estes recursos, e competências leitoras, as decisões e escolhas das pessoas não serão informadas e o seu papel escrutinador e participativo fica esvaziado. “Mas se todos os manifestos, declarações e outras recomendações apontam para uma biblioteca pública mais interventiva na comunidade, esta intervenção só é possível se os bibliotecários se reconhecerem também como actores políticos” (Mangas, 2010, 25). Elas podem ser espaços para – como Ventura (2002) referiu em *Bibliotecas e esfera pública* – as pessoas informarem-se, encontrarem-se, discutirem em grupos não endogâmicos, desempenharem papel crítico activo nas discussões, reflexões e influenciarem decisões sobre o colectivo, o que, desde as cidades clássicas, está no cerne da acção cívica e política<sup>286</sup>. O papel cívico da biblioteca na comunidade é conforme com a perspectiva de Eco sobre o seu papel social:

“A biblioteca pública é o centro local de informação e como tal desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de uma sociedade democrática, ao facultar aos cidadãos o acesso a um extenso e diversificado campo de todos os géneros de conhecimentos, informações, ideias e pensamentos, que possibilitam assegurar a diversidade, o pluralismo de interesses e de perspectivas, o espírito crítico e a tomada de consciência de problemas contemporâneos” (2002, 22).

### 1.3.5 Associação de marketing à promoção da leitura

Em duas bibliotecas (11,11%) referiram a afectação de recursos divulgativos à conceptualização e operacionalização das práticas. E15 sublinhou que uma biblioteca que não comunica é um depósito e: “este marketing do livro que nós fazemos [...] para além de estarmos sempre a renovar, temos mostras bibliográficas pontuais mas fundamentadas, por exemplo quando foi das convulsões do Egipto”. E4 disse que para divulgar as práticas procura a colaboração das pessoas, as adultas: “quando falo no adulto, não falo no lançamento de livros daqui da biblioteca, falo em palestras. E temos, quase sempre, porque temos que procurar que exista a colaboração do outro lado”. Esta “colaboração do outro lado” parece concentrar-se na comunidade local.

---

<sup>285</sup> Os seus custos e os das conexões nem sempre são despidiendos perante os baixos rendimentos de algumas pessoas e famílias de estratos sociais baixos e a incerteza laboral que, socialmente, tornou-se mais transversal. Tem-se conhecimento de engenheiros e professores desempregados que precisam de usar a biblioteca municipal para aceder à Internet, realidade pouco referida no discurso profissional.

<sup>286</sup> Perspectiva que estará conforme com as discussões e os documentos da ONU, IFLA e organizações de 77 países que diligenciam que a ONU aprove a declaração de princípios sobre a “accountability” da governação e gestão pública (vd. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan022332.pdf>). Se e quando tal acontecer, será um documento referencial, algo equivalente a um manifesto ou guidelines sobre o acesso à informação, que as bibliotecas necessitarão de considerar e de contribuir no espaço público para a concretização da sua visão e objectivos.

Nos procedimentos estruturantes de base conceptual operativa não ocorreram mais menções a divulgação e a marketing para promover a leitura. Noutras questões referiram estes assuntos, em regra associadas às dificuldades que enfrentam para divulgar as suas práticas de promoção da leitura, problema que foi expressivamente sinalizado (vd.7.4). Noutra parte da entrevista E16 afirmou, veementemente, o recurso ao marketing para promover a leitura na comunidade e os projectos junto dos destinatários. Fez questão de mostrar evidências de materiais de divulgação e educativos enquadrando-os na sua estratégia de marketing para promover a leitura:

Toda a nossa estratégia de marketing é sempre “e ler”. [...] pode-se levar a criar, agir e ler, formar, dançar, actuar e ler, relaxar, sentir e ler, conviver, namorar e imaginar, googlar e ler, e isto tem a ver com a estratégia de marketing. O projecto chama-se X [...] Neste caso aqui, se calhar aqui destacar essa questão [...] de inovação e criatividade. Foca a promoção da leitura.

No uso de marketing verificou-se a sua associação à promoção da biblioteca – “O objectivo é ver o que daí resulta em termos práticos de maior empréstimo, de maior leitura a nível da biblioteca não é? A animação é uma espécie de marketing que nós temos, nós bibliotecas para atrair pessoas” (E3). E à promoção do livro: “É uma vertente que eu entendo que se situe dentro do marketing das colecções e entendo que isso também é promoção da leitura, destaques, sugestões de leitura que nós fazemos regularmente, dirigido ao público infantil e ao público adulto” (E11). Noutra questão E3 referiu-o com reserva: “As equipas da área de animação têm determinados conceitos que fogem muito para a biblioteca virada para o marketing, para o teatralizado da sessão”.

Não ocorreram referências a divulgação selectiva de informação, apesar de processos de “Customer Relationship Management” (CRM), ser cada vez mais utilizado. Ele envolve o uso de soluções tecnológicas para reforçar a comunicação entre as organizações e os clientes. No caso das bibliotecas serviria para o fazerem com os seus leitores e utilizadores, o que lhes permitiria servi-los melhor, reter leitores – procedimento que antes era designado por “fidelizar clientes” – usando informação autorizada para se relacionem com eles, delinearem as suas necessidades e responder-lhes em conformidade. Sendo o CRM um veículo para uma estratégia de “inovação de valor” – adicionando, reduzindo ou eliminando atributos de um produto/serviço, e de que resulta uma recriação que lhes confira acrescida ênfase de valor e inovação – é um meio de comunicar para desenvolver e consolidar projectos e, se apropriadamente usado, interessaria às bibliotecas.

Quando a amostra mencionou o marketing, exceptuando E16, quase não o abordou como contributo para o processo conceptual e operativo de práticas, nem o associou a determinar o interesse destas para os seus públicos, o que poderá indiciar uma perspectiva de marketing algo unidireccional. E quando em diferentes contextos referiram marketing, nenhum detalhou como o associava à criação,

desenho e operacionalização das práticas, assunto que poderá ser aprofundado noutra investigação que tenha por objecto o entendimento e o recurso ao marketing pelas bibliotecas municipais, seja nas práticas de promoção da leitura ou noutros domínios da sua actuação. Dessa forma poderia conhecer-se melhor a realidade do uso que elas fazem do marketing e estimularia a produção de estudos sobre os públicos da comunidade e os utilizadores da biblioteca. Estes estudos permitiriam conhecer melhor os instrumentos e estratégias que as bibliotecas estarão a usar e também lhes facultariam informação sobre ferramentas técnicas e recursos apropriados que poderiam aplicar para conceber e desenvolver as suas práticas, relações, comunicação, prospecção de necessidade e satisfação dos destinatários para identificar, desenvolver e disponibilizar práticas de promoção da leitura – e outras ofertas e serviços – mais ajustadas aos seus públicos.

### **1.3.6 Associação de coworking e library labs a promoção da leitura**

O fenómeno “library labs” pode enquadrar-se na função tradicional das bibliotecas enquanto meio de providenciar a garantia de acesso público a conteúdos, informação, equipamentos. Estes “labs” não serão uma novidade exótica, resgatam ideários e espaços de formação e produção existentes nas bibliotecas e museus da Antiguidade (cf. Pedro Barbosa e Hestnes Ferreira<sup>287</sup>). E podem actualizar perspectivas sociais sobre o papel das bibliotecas públicas no séc. XXI, ainda que nas bibliotecas municipais sejam realidades algo experimentais ou incipientes. Com alguma frequência eles já existem em bibliotecas estrangeiras, e nas suas carteiras de ofertas é vulgar constarem práticas formativas, como auto-edição, programação e recursos como impressão 3D. Estes “labs”, e ofertas complementares, podem ampliar competências de leitura e aplicação de literacias. E permitem às bibliotecas acompanhar a inovação, responder a novas necessidades, facultar ambientes, espaços e equipamentos para aplicação de competências literácitas, usos de leitura, motivar e impulsionar a criação de “startups”, como E16 referiu: “queríamos que algumas das bibliotecas passassem a ser espaço de “startups” [...] pontos de lançamento para que jovens que comecem, aqui a trabalhar, a emergência daquilo que não cabe noutra mercado, [e] as bibliotecas pudessem ser rampa de lançamento para fora”. Modalidades e modelos de práticas informativas,

---

<sup>287</sup> O historiador Pedro Barbosa e o arquitecto Hestnes Ferreira (vencedor do Prémio Valmor 2002) informaram-nos – este ao fundamentar o conceito que usou na Casa de Cultura da Juventude de Beja (1976) – que os museus da antiguidade não teriam a visão restrita de serem duradouras instituições para assegurar a aquisição, conservação e exposição pública de materiais culturais para uso público – essencialmente visitas contemplativas ao material exposto e alguma investigação, enforme que alguns só superariam nos anos 70 do séc. XX com o movimento dos ecomuseus. Nos da Antiguidade acrescia a estas funções serem locais dinâmicos e interactivos de trabalho investigativo e produtivo; de ensino, reflexão e debate; apresentação de sessões públicas no âmbito da poesia, música, oratória, história, tragédia, comédia, dança e astronomia – os domínios das musas, entidades que inspiraram o seu nome. Eram espaços dedicados a conservar o património passado, produzir novas criações e fazer a sua divulgação. Políbio (203 – 120 a. C.) testemunha a função das bibliotecas como cómodos “gabinetes” de trabalho: “se quiseres escrever a história sem perigos ou fadigas tens de instalar-te em uma cidade bem dotada de livros ou em qualquer lugar vizinho de uma biblioteca”(Canfora, 1989, 931, cf. cit. Di Nipoti, 2002, 97).

educativas, formativas, produtivas e lúdicas configurarão esta nova oferta de serviços que são cada vez mais explorados, ainda que precisem de ser aferidos.

Várias bibliotecas – com recursos mais qualificados ou rudimentares – já disponibilizam espaços de produção, equipamentos, meios digitais e acesso a recursos tecnológicos e informativos a que nem todos podem aceder para desenvolver e concretizar projectos. Algumas facultam equipamentos e dispositivos tecnológicos, conteúdos digitais onerados, materiais, formação, apoio e envolvimento colaborativo em programação, robótica, auto edição e outros projectos. E11 e E16 referiram oficinas e laboratórios e relacionaram-nos a procedimentos usados para promoção da leitura que poderão ter similitudes com “coworking”, “library labs” e “makerspaces”:

- E11- O objectivo destas actividades, das oficinas, por exemplo, levam a que se explorem os novos recursos, com vista a que os meninos possam a vir fazer, no aprender e no saber fazer, mais de pesquisa ou actividades que envolvam aprender qualquer coisa, fazer qualquer coisa em que a leitura é fundamental.
- E16- Outro pormenor que tem muito a ver com a sociedade do séc. XXI é nós promovermos os artistas emergentes, que não têm lugar em determinados sítios, portanto, fazer muito aquela lógica dos “leves”,<sup>288</sup>. Estamos muito a virar-nos para o “making” neste momento e para o “doing” [...] está a crescer imenso [...] nas bibliotecas, aí vai perguntar-me é promoção da leitura ou das literacias? E eu aí posso-lhe dizer que faço em algumas bibliotecas desde ateliês de costura, ateliês de encadernação, ateliês não – workshops, para seniores, para adultos, está a ter uma dinâmica imensa. Estamos a virar-nos muito para a experiência e para aquilo que neste momento as pessoas começaram a perder e as bibliotecas podem dar resposta. Como é que isto se interliga com a leitura? Basicamente temos a colecção que lhe dá suporte.

Criaram espaços para produção de artefactos, projectos e inter-relações locais ou virtuais.

Nós queremos trabalhar com os nossos colegas da câmara que estão no X [local] inovação e criatividade, a nível das “startups” [...] nesse sentido [é] novidade em Portugal, porque os americanos já fazem isto a torto e a direito, mas sentimos que isto é possível (E16).

Em bibliotecas públicas estes espaços têm “vantagens prévias” adicionais: disponibilizam recursos de conhecimento, algum capital de oferta e experiência de práticas educativas, informativas e formativas que podem associar-se a redes sociais materiais e imateriais, a “library labs” e “coworking”. Estes, com enfoque central ou complementar, podem enquadrar-se em procedimentos de base estratégica, conceptual operativa e formal das práticas. E serem recursos para neles as

---

<sup>288</sup> O conceito de “leves” inscreve-se na nova economia criativa. Afirma-se em fronteiras intergeracionais e diversidade de estilos mais fluidos. Expressa maior interacção entre distintas produções, criações, bens, serviços e experiências em âmbitos materiais e digitais com valor tangível ou intangível.

equipas das bibliotecas colherem inspiração, adquirirem informação, produzirem materiais, ampliarem conhecimento e experiência de trabalho colaborativo e consolidarem a sua relação com a comunidade. E11 e E16 sublinham que estes espaços oferecem meios e práticas de promoção da leitura e “saber fazer”, o que convergirá com o conceito de “homo faber” (vd. Arendt, 2001) e com a perspectiva de, num futuro próximo, o acesso a um conjunto de bens tenha baixo custo. A actividade humana de produzir objectos para satisfazer necessidades, hoje passa por novos ou declinados processos de produção com recurso a tecnologia electrónica, digital e envolve competências literácitas, leitura crítica e consciência cívica. Marques da Costa alerta para a necessidade de controlar os “modos e contextos de interacção e ter em conta a mudança generalizada da maioria dos sujeitos de consumidores para produtores requerendo o desenvolvimento de uma consciência cívica da cidadania digital baseada na interactividade e na geração de conteúdos” (2011,176), e implica estudos sobre estes novos espaços nas bibliotecas e a aferição dos seus resultados.

O papel das bibliotecas – espaço público de sociabilização, promoção da leitura e de competências leitoras – conserva relevância social (vd. Soriano, 2002, 204-205). Elas podem ser locais onde a experiencição de novos processos de produção pode ser enquadrada por práticas de literacia digital, social e outras. Estes espaços de aprendizagem/ produção começam a surgir em bibliotecas da AML e poderão gerar novas práticas. E contribuir para revitalizar dinâmicas e reposicionar as bibliotecas na esfera pública (vd. Habermas, 1991; Ventura, 2002, cap.II,2.2) como lugares inspiradores de: pluralidade; liberdade de acção; criação e palavra; condução ética na “polis” local e global. “Library labs”, “makerspaces” e “coworking” têm potencialidades que podem associar-se quer a tradicionais funções asseguradas pelas bibliotecas do mundo antigo, quer a novas questões e reflexões sobre tecnologias<sup>289</sup>, labor, trabalho e acção no sentido em que Hannah Arendt (2001) os constituiu: como actividades da vida activa. Apesar de estes espaços serem raros nas bibliotecas da amostra, eles enquadram-se na visão, missão e objectivos das bibliotecas públicas (vd. Manifesto da Unesco, 1949, 1972, 1994). E poderiam ser adjuvantes para (re)posicionar a leitura pública e contribuir para que as bibliotecas prossigam o seu objectivo de facultar recursos, informação e oportunidades formativas no continuado processo de construção das pessoas e da sociedade.

---

<sup>289</sup> “Las tecnologías, al igual que las palabras, son metáforas. [...] los artefactos comenzaron a funcionar como palabras para unir el vacío entre el reemplazo de una tecnología por otra (“metapherein” en griego y transfere en latín: llevar al otro lado). Los artefactos, al igual que las metáforas, expresan los conceptos dominantes de la era [...] que caracterizan la conciencia de una cultura en particular [...] sobre la metáfora tecnológica [...]. En cada etapa de la historia humana las tecnologías dominantes reverberan en metáforas actuales que traducen aspectos desconocidos de la existencia en formas conocidas. [...] Su metáfora milenaria era el Jardín. Después de Gutenberg y el Renacimiento hubo perspectivas y puntos de vista, telescopios y microscopios, fuerza hidráulica y mecanismo de relojería, navegación y pólvora que surgieron en la era de la razón con sus fuerzas mecánicas. En la Primera Revolución Industrial, hubo motores de vapor, vías de ferrocarril, líneas de producción, progreso y evolución graduales y nexos inexistentes. Su metáfora centenaria fue la Máquina. Hoy, en medio de la Segunda Revolución Industrial, se habla de campos, de retroalimentación, de saltos de quantum y de información viajando a la velocidad de la luz” (McLuhan & Powers, 1995,177).

## 1.4 Responsabilidade pela selecção das práticas de promoção da leitura

Procurou-se saber a quem, ou a que instância hierárquica, competia a selecção e proposta das práticas realizadas entre 2008-2013. As respostas (Ap. Qd. 17) geraram cinco subcategorias: i- equipa e responsável da biblioteca; ii- equipa específica responsável pelas práticas e responsável da biblioteca; iii- toda a equipa e chefia municipal; iv- chefia municipal; v- instituições e organizações da comunidade representativas dos públicos destinatários (Grf.5).

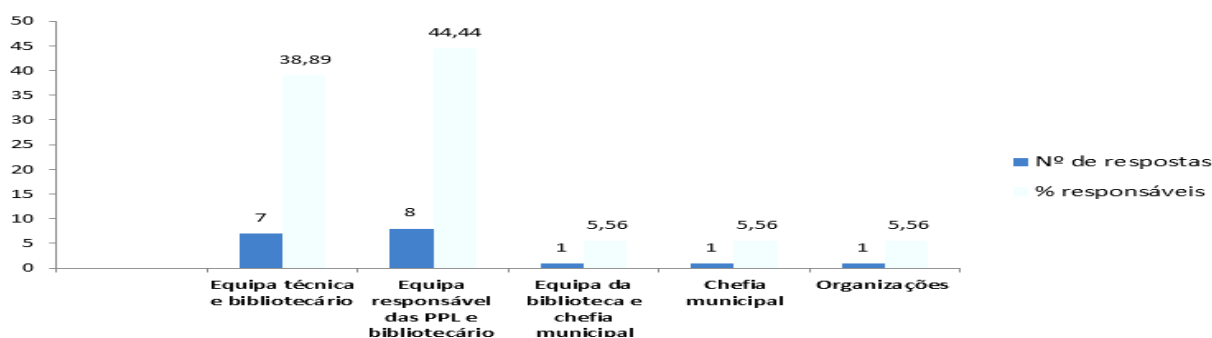


Gráfico 5- Responsabilidade pela selecção das práticas. Fonte: produção própria

Em quase metade das 18 bibliotecas a maioria das práticas foi decidida em conjunto pela equipa responsável pela sua operacionalização e pelo bibliotecário (44,44%). Em sete delas a selecção é repartida pela totalidade dos serviços, ou seja pelas diversas equipas e pelo bibliotecário (38,89%). As outras três ocorrências – equipa da biblioteca e chefia municipal; chefia municipal; instituições e organizações da comunidade – são mencionadas uma única vez (5,56%). Num caso a equipa responsável assume maior expressão decisória pela promoção da leitura, noutro é “a chefia do serviço [a direcção da Divisão da Cultura]” (E4), alguém que, para além do que seja a possível informação colhida em relatórios internos, desconhecerá os públicos da biblioteca e os participantes nas práticas de promoção da leitura<sup>290</sup>. Numa biblioteca a selecção é mais participada, envolve a auscultação e propostas fornecidas por agentes da comunidade:

Este é um trabalho extremamente moroso. [...] foca os grupos e cada biblioteca [...] com a sua comunidade envolvente, juntando juntas de freguesia, associações de moradores, associações. [É] Muito de incentivo local e [de] perceber claramente o que é que era importante para aquela comunidade. [...] vamos dar o exemplo [...]. O modelo que nós apostamos [...] [noutro pólo da biblioteca] [...] é diferente, porque estamos a falar de um público completamente diferente, [...], o que nós começamos a fazer, depois de saber desse levantamento (E16).

<sup>290</sup> Este caso é o de uma biblioteca que no quadro orgânico da câmara. não é uma Divisão, panorama que foi-se tornando corrente. Nesta as selecções passaram a depender de uma chefia externa à biblioteca, apesar de na nova estrutura orgânica não decorrer a sua implicação na gestão quotidiana desta, o que nela, e outras bibliotecas, continuou a ser assegurada pelos seus bibliotecários e anteriores Chefes de Divisão que, deixando de o ser, em termos práticos continuam a assegurar a gestão e funcionamento das bibliotecas municipais



A exclusão da selecção de bibliotecários e técnicos será de 5,56%, o que prefigura: i- não haver substantiva marginalização dos profissionais; ii- ser baixa a imposição de actividades. Não mencionaram indeferimento de propostas com base em critérios censórios. A verificarem-se, poderão não ser emanados, apenas, de chefias superiores e administrações. Fenómenos de censura e autocensura também podem ser gerados pelos bibliotecários, o que Mangas (2010) concluiu num estudo sobre censura, liberdade intelectual e selecção de documentos nas bibliotecas. Nas da AML, predominam os critérios dos seus bibliotecários responsáveis e equipas. Na maioria dos casos, 15 bibliotecas, estas operações serão uma responsabilidade interna partilhada (83,33%):

- E3- A proposta não sobe se não houver um consenso entre nós. A proposta vem a mim. Há um consenso de a discutir para [...] ver qual é o melhor caminho antes de a formalizar e decidir e isso acaba por ser uma prática tão normal que quase não nos apercebemos.
- E11- Quando partem da equipa, as sugestões... Acho que há um misto. A maioria dos casos as actividades partem da equipa, muitas vezes elas são validadas por mim, pronto.

No processo de selecção será ampla a latitude decisória dos profissionais das bibliotecas, ainda que possam ocorrer pontuais actividades deliberadas pelas administrações. Registou-se um caso não incluído na subcategoria de práticas decididas por chefias exteriores à biblioteca, por o entrevistado o ter referido como um evento do calendário celebrativo com diminuta expressão na programação anual. A situação “Lá está a tal questão, o chefe concorda ou não com uma determinada ideia” (E4) será excepcional. Em 72% dos casos a aprovação superior das propostas emanadas das bibliotecas, dos bibliotecários ou da comunidade será um procedimento algo formal, pois só em cinco, 27,77 % da amostra, a aprovação superior aparenta assumir maior carácter decisório selectivo.

Estas situações serão uma variável relativamente independente pois, mesmo nestes cinco casos, o maior peso decisório não pareceu constituir-se factor determinante na selecção das práticas. Estas foram apresentadas às chefias e administrações municipais (vd. Ap. Qd.17), houve casos em que terá ocorrido recuo na prontidão de aprovação das propostas pela inclusão de mais níveis decisórios de que resultará “uma maior burocratização, actualmente em X [serviço dirigente], cinco pessoas têm de despachar, e não temos uma base em que nos apoiemos” (E17). Não foi possível saber se tal terá, ou não, inviabilizado algumas práticas. A falta de “base de apoio” pode decorrer da inexistência de uma lei das bibliotecas que defina as funções, competências e financiamento das bibliotecas:

Selecção éramos nós que seleccionávamos, que concebíamos os programas e eu claro que tinha o global e fazia a parte final. [...] Antes ia, agora não sei. Ia por causa dos dinheiros. Aliás quando era eu que lidava directamente com o presidente ia ter com ele, era eu que explicava durante sete anos. Depois [...] foi um recuo muito grande... (E17).

Limitação de recursos associada a decisões para a viabilização das práticas pode interferir nos critérios de selecção, o que noutra questão já fora referido por um respondente:

Nós fazemos muito aquilo que nos é possível e não aquilo que gostaríamos sempre de fazer e, portanto, é geralmente aquilo que envolve menos dinheiro que acaba por se fazer. É difícil fazer uma programação, contar com meios [...] por isso tentamos fazer com que as actividades que não estejam dependentes de grandes financiamentos e que possamos levar avante, quer com pouco, quer com muito dinheiro. Se me disserem, vocês fazem as actividades que querem? Não; fazemos as que podemos fazer (E2).

Se alguns constrangimentos para operacionalizar diversas práticas indiciarão falta de normativos legais, num caso estarão associado a tensões entre serviços, mas exemplifica como as bibliotecas podem ficar dependentes de circunstâncias locais que contrariam a acção da leitura pública<sup>291</sup>:

Devido à competição cultural, porque nós tínhamos muita gente e eles tinham pouca, proibiram-nos de fazer coisas para além do livro, essencialmente de leitura.[...] nós fazíamos cursos breves em todas as áreas. História da Arte, disto, daquilo, daqueloutro, jornalismo, e outras coisas, [...] nesta das artes nós já estávamos a avançar. Nós tínhamos uma vertente que era, todos os escritores, todos [os] artistas, todos os criativos que sabíamos que estavam no concelho. Eles acabavam por nos conhecer, vinham ter connosco mas se não viessem nós envolvíamos-los, pedíamos projectos e isto começou a ter uma dimensão cultural [...] e uma projecção muito grande [...] não podíamos estar a tapar os outros serviços, tínhamos de sujeitar só às coisas sobre a leitura. [...] tudo tinha de ter uma componente muito óbvia de leitura (E17).

Na selecção das práticas não foram feitas referências aos participantes, fosse sobre o seu envolvimento no processo, ou no acolhimento de sugestões (vd. Grf.5). Algo de semelhante ao que Mangas (2010) constatou sobre a selecção dos acervos e que indiciará uma cultura organizacional autocentrada, directiva e que poderá ser extensiva a diversos domínios de acção das bibliotecas:

“As colecções das bibliotecas públicas são orientadas por critérios enciclopédicos e o pluralismo na abordagem dos temas da actualidade deve ser uma prioridade. Por isso, a participação dos utilizadores na constituição do acervo deve ser incentivada através das sugestões, sendo estas consideradas por muitos bibliotecários um instrumento de gestão das colecções. Porém, muitos profissionais em Portugal continuam a não apreciar a participação dos utilizadores no processo de selecção” (idem, 34).

---

<sup>291</sup> “Com efeito, ocupar os tempos livres, promover actividades recreativas e desenvolver programas de dinamização cultural junto da comunidade faz parte das valências atribuídas actualmente às bibliotecas públicas. Estas, através da organização de actividades e da exploração das suas colecções têm oportunidade de se transformar em verdadeiros centros culturais e de contribuir para o desenvolvimento artístico das populações. Neste sentido, muitas são as localidades em Portugal em que a biblioteca municipal é um dos poucos, senão mesmo, o único ponto de acesso a bens e serviços culturais” (Mangas, 2010, 17).

Afigura-se que, com excepção de decisões sobre o financiamento, a responsabilidade pela selecção, planeamento e operacionalização das práticas é, na maioria dos casos, dos técnicos das bibliotecas. Parece ser uma prática consuetudinária, mas nada obsta a que possa ser revertida, pois como já se referiu, não existe em Portugal, legislação enquadradora (Nunes, 1996; Santos & Bicas, 1999; Parreira & Calixto, 2015). Nesta investigação também não se detectou existirem documentos produzidos e aprovados que enquadrem a política municipal de leitura pública, ou que assegurem às bibliotecas e às suas comunidades capacidade decisória para desenvolver as suas práticas. Situação que não garante que estas não tendam a cristalizar, ou que possam refluir ao sabor de circunstâncias locais e conjunturais, o que as pode colocar sob um signo de precariedade.

Se a ausência de documentação reguladora sobre a selecção das práticas parece ser extensiva à amostra, ela também será norma nas bibliotecas municipais portuguesas. Mangas (2010) concluiu que apenas 21,43% dos inquiridos declararam que a sua biblioteca possuía uma política escrita para a gestão e desenvolvimento de colecções e só 18,75% admitiram que esse documento estava disponível para ser consultado pelo público. Nestes domínios, e tanto quanto se sabe, o mesmo sucede em outros âmbitos, as bibliotecas municipais estarão, voluntária ou involuntariamente, numa relativa pré-modernidade ao lateralizarem procedimentos próprios de uma cultura da escrita. E sujeitas a inércia organizacional e cívica que pode favorecer arbítrios locais.

Afigura-se existir na maioria das bibliotecas grande latitude selectiva e as suas propostas serem aceites superiormente. Tal não ocorrerá em três situações: uma em que o bibliotecário responsável avoca essa responsabilidade; outra em que elementos da biblioteca não lhe estarão associados; uma outra que envolve as sugestões da comunidade no processo de selecção. Estes casos destacam-se pela sua singularidade opósita. O que parece ser invulgar e porventura inovador é um procedimento “botton-up” na selecção das práticas, e que decorre de um processo participativo da comunidade. Outro em que o bibliotecário assume todas as escolhas. E ainda um caso em que nem será dada à biblioteca a mera oportunidade de veicular junto de quem decide as sugestões de práticas que ela considera que respondem às necessidades e expectativas dos seus leitores. Estes exemplos estremados poderão corresponder a distintas culturas de gestão organizacional e municipal.

Inferiu-se: i- a maioria das práticas de promoção da leitura são, em regra, escolhidas pelos bibliotecários e os técnicos que as operacionalizam; ii- podem existir práticas superiormente decididas mas serão casos pontuais; iii- não emergiram exemplos de situações associadas à existência de condicionamentos sobre os conteúdos das práticas. Um quadro que, correspondendo à realidade, responsabiliza sobremaneira os bibliotecários e as suas equipas técnicas pelo tipo e conteúdo das práticas de promoção da leitura oferecidas nas bibliotecas municipais da AML.

## 2 Caracterização das práticas de promoção da leitura

Na segunda parte do guião pretendeu-se levantar informação sobre as próprias práticas de promoção da leitura (PPL) (Img.7). Colocaram-se questões para registar as que, entre 2008-2013, a amostra destacava, os objectivos nelas visados e as metodologias e estratégias que as enquadravam.

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

1 \_\_\_\_\_ Visava \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_ Visava \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_ Visava \_\_\_\_\_

2.1 A que outras anteriores PPL, desenvolvidas até há 5 anos (de 2008 a 2012), daria particular destaque?

1 \_\_\_\_\_ Visava \_\_\_\_\_ // //

2 \_\_\_\_\_ Visava \_\_\_\_\_ // //

3 \_\_\_\_\_ Visava \_\_\_\_\_ // //

2.3 Que métodos/processos enquadraram a generalidade das PPL desenvolvidas entre 2008-2013?

\_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

2.4 Existiram objectivos concretos para seleccionar, delinear, priorizar e periodizar as PPL desenvolvidas entre 2008-2013

Sim  Não

Pode explicitar? \_\_\_\_\_

Imagem 7 – Excerto do guião para registar as práticas destacadas, objectivos visados, metodologias e estratégias enquadradoras. Fonte: produção própria

Estas questões poderiam confirmar as respostas sobre o entendimento de promoção da leitura, aferir os procedimentos já indicados (1.3 - 1.3.3) e melhorar o conhecimento das práticas disponibilizadas. Para precaver situações em que o propósito de promoção da leitura estivesse ausente, informou-se que podiam considerar práticas cujo enforme pudesse ser tipificado em diversos modelos desde que elas visassem promoção da leitura. Mangas distingue: “a leitura [...] uma actividade emancipadora, [...] [é uma] concepção completamente distinta daquela que vê a leitura como uma actividade recreativa [...] nas múltiplas actividades de animação” (2010, 24). Quando se produziu o guião teve-se em conta esta observação e as de Prole (2009), e na Questão 2 dizia-se: “Quando a sua Biblioteca se envolve em actividades de animação são desenvolvidas dimensões de promoção activa da leitura, seja literária ou outra?”, o que implicaria a participação e envolvimento directo dos públicos e diferenciava-as de actividades de entretenimento<sup>292</sup> (vd. Cap. I, 1.2.2). Só um inquirido indicou serem menos de 25% os casos em que associa promoção activa da leitura às actividades de animação e optar por outros recursos. Três (16,67%) referiram que o faziam entre 25%-50% e dois (11,11%) entre 50%-75% (Grf.6). Em 12 bibliotecas (66,67%), afirmaram que em mais de 75% das actividades faziam promoção activa da leitura (vd. secção 2.3).

<sup>292</sup> A partir dos indicadores “sim” e “não”. No caso de respostas positivas a frequência da promoção activa da leitura associada a actividades de animação: quase sempre (75-100%), frequentemente (50-75%), algumas vezes (25-50%), poucas vezes (< 25%).

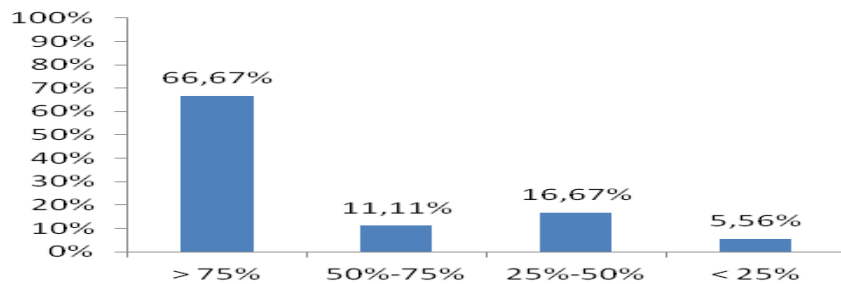


Gráfico 6- Promoção activa da leitura associada a actividades de animação. Fonte: produção própria

Na triangulação destas respostas (Img.7) com as de 1.1, regularidade das práticas, e as de 4.2, se previam intervenção activa dos participantes, 64,71% da amostra informou que, do total das actividades, mais de 75% eram de promoção da leitura (vd.1.2) e na questão 4.2 foram unânimes: todas as práticas destacadas previam interacção para intervenção activa dos públicos. Parte da amostra terá noção que algo diferenciaria uma prática activa de promoção da leitura de uma actividade passiva ou de uma mera actividade de animação (vd. Betancur, 2002; Faria & Pericão, 2008; Neves & Lima, 2009; Prole, 2009; FCG, 2012). A sequência do processo investigativo aclararia as características conferidas às práticas em termos de metodologias, abordagens e objectivos.

## 2.1 Práticas de promoção da leitura destacadas e seus objectivos

A dimensão “caracterização das práticas de promoção da leitura” apoiou-se no levantamento das práticas que, do total das desenvolvidas, a amostra atribuiu maior relevância. O guião previa identificá-las e levantar a informação sobre os seus objectivos, metodologias e estratégias enquadradoras (vd. Img. 7 ). A pergunta foi subdividida para indicarem de entre as práticas de 2013 e entre 2008-2012<sup>293</sup> as três mais relevantes em cada um dos dois períodos. Esta periodização prevenia projecção de informação que distorcesse a realidade: no ano anterior as práticas terem decorrido de circunstâncias invulgares; serem novidades atípicas; resultarem de contextos, eventos ou parcerias inusuais. Algum recuo temporal permitia identificar práticas relevantes de continuidade ou que tivessem sido concluída(o)s ou descontinuadas. Ao abrir um foco temporal plurianual desejava-se assegurar maior abrangência e conformidade com a realidade.

Destacaram 108 práticas de promoção da leitura (Ap. Qd.18), um valor que resulta do ratio: 18 bibliotecas, vezes três práticas = 54 e 54 práticas vezes dois períodos de temporalidade = 108.

<sup>293</sup> A opção por restringir os exemplos a um número limitado, três por cada um dos períodos temporais, derivou do conhecimento empírico da sua quantidade e diversidade. Numa investigação individual, se não exclusivamente dedicada a este levantamento e de índole não estritamente quantitativa, seria impraticável indagar o universo das práticas nas bibliotecas da AML durante um quinquénio, o período inicialmente previsto e que foi ampliado por mais um ano por dificuldades em dar início ao trabalho de campo. Com a amostragem das práticas seleccionadas pelos entrevistados pretendia-se aferir a visão e objectivos que as conformavam e informou-se a amostra que deveriam referir, apenas, práticas que tinham por intenção a promoção da leitura, o que deixaria de parte outras actividades.

Em 2013, entre 21 das práticas referenciadas (19,44%), cerca de 1/5 delas correspondiam a práticas reiteradas (vd. as duas colunas do Qd 18 in Ap.). Fundamentaram que elas fossem retomadas nos anos seguintes em duas razões: i- serem práticas de continuidade; ii- terem tido especial receptividade junto dos destinatários. Para compreender o que eram as práticas destacadas solicitou-se informação sobre o que cada uma visava (vd. Img.7 e Ap. Qd.19-20). Emergiram indicadores (vd. Qd.11) que permitiram construir 12 categorizações de objectivos. Nas 108 identificadas (Ap. Qd.18) tipificaram-se os indicadores (vd. Ap. Qd.19-20) em 12 classes que se apresentam conforme foram surgindo nas entrevistas: i- Promoção de leitura textual (LT); ii- Ampliação de competências de leitura (CL); iii- Sociabilização em torno das práticas (SO); iv- Promoção de literacias específicas (LE); v- Promoção da biblioteca (PB); vi- Promoção do livro (PL); vii- Promoção da acessibilidade aos recursos da biblioteca (PA); viii- Disponibilização de uma actividade de animação cultural (AC); ix- Disponibilização de uma actividade de entretenimento (EN); x- Promoção de competências de escrita (CE); xi- Promoção de competências de oralidade e audição (OR); xii- Promoção da imaginação (PI).). A amostra forneceu informação que permitiu atribuir, em média, três objectivos a cada prática. O Gráfico.7 (vd. infra) resume (vd. dados parcelares de 2013 e 2008-2012 in Ap. Grf. 1-2<sup>294</sup>) e evidencia o destaque dado aos objectivos elegidos para as práticas seleccionadas.

Objectivos	LT	CL	SO	LE	PB	PL	PA	AC	EN	CE	OR	PI
2013	52	19	7	29	5	14	5	25	4	4	4	4
% / 54 PPL	96,29	35,18	12,96	53,70	9,25	25,92	9,25	46,29	7,40	7,40	7,40	7,40
% / 172 Respostas	30,23	11,04	4,06	16,86	2,90	8,13	2,90	14,53	2,32	2,32	2,32	2,32
2008-2012	48	13	8	26	7	13	10	24	2	6	3	2
% / 54 PPL	88,88	24,07	14,81	48,14	12,96	24,07	18,51	44,44	3,70	11,11	5,55	3,70
% / 162 Respostas	29,62	8,02	4,93	16,04	4,32	8,02	6,17	14,81	1,23	3,70	1,85	1,23
TOTAL 2008-2013	100	32	15	55	12	27	15	49	6	10	7	6
% / 108 PPL	92,59	29,62	13,88	50,92	11,11	25	13,88	45,37	5,55	9,25	6,48	5,55
% / 334 Respostas	29,94	9,58	4,49	16,46	3,59	8,08	4,49	14,67	1,79	2,99	2,09	1,79

Quadro 11- Objectivos das práticas de promoção da leitura destacadas pela amostra. Promoção de leitura textual (LT); Ampliação de competências de leitura (CL); Sociabilização em torno das práticas (SO); Promoção de literacias específicas (LE); Promoção da biblioteca (PB); Promoção do livro (PL); Promoção da acessibilidade aos recursos da biblioteca (PA); Disponibilização de uma actividade de animação cultural (AC); Disponibilização de uma actividade de entretenimento (EN); Promoção de competências de escrita (CE); Promoção de competências de oralidade e audição (OR); Promoção da imaginação (PI).Fonte: produção própria

Nas três colunas do Gráfico 7 a primeira dá o total de práticas apresentadas com um determinado objectivo, a segunda e terceira as percentagens em relação ao total das práticas nesse período e às respostas da amostra. Os seus valores relevam visualmente, em termos absolutos e comparativos, os objectivos visados em cada prática e os que predominam nas bibliotecas da AML. Os três mais

<sup>294</sup> Atendendo ao elevado número de gráficos gerados pela quantidade de dados facultados nas entrevistas, nos casos em que eles se referem a dois períodos temporais optou-se por: i- colocar no Volume II, em apêndices, os que se reportam a 2013 e 2008-2012, os dois períodos indagados no guião; ii- apresentar no Volume I os gráficos que facultam informação cumulativa relativa a 2008-2013. Este procedimento, que acautela o fornecimento de acesso aos dados tratados, será seguido ao longo da dissertação

frequentes são: divulgação da leitura textual impressa (LT); promoção de literacias específicas (LE); disponibilização de uma actividade de animação cultural (AC).

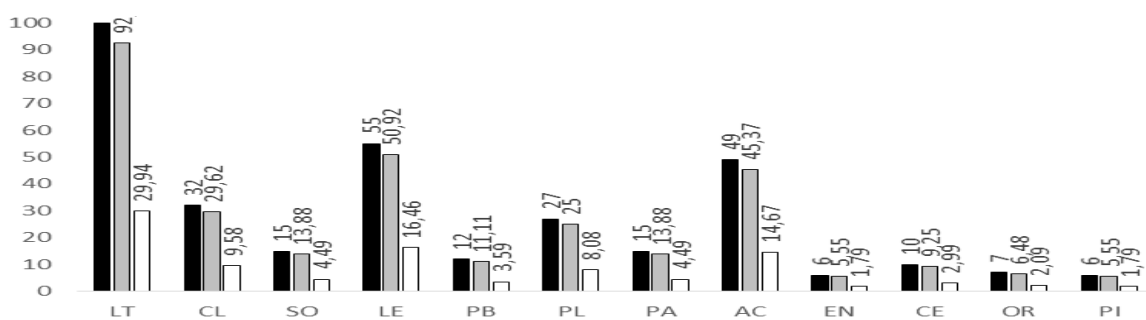


Gráfico 7. Objectivos visados pelas PPL nas bibliotecas da AML, entre 2008-2013. Promoção de leitura textual (LT); Ampliação de competências de leitura (CL); Sociabilização em torno das práticas (SO); Promoção de literacias específicas (LE); Promoção da biblioteca (PB); Promoção do livro (PL); Promoção da acessibilidade aos recursos da biblioteca (PA); Disponibilização de uma actividade de animação cultural (AC); Disponibilização de uma actividade de entretenimento (EN); Promoção de competências de escrita (CE); Promoção de competências de oralidade e audição (OR); Promoção da imaginação (PI). 1ª coluna total de práticas com um dado objectivo; 2ª sua % em relação às 108 PPL destacadas, 3ª a % das 334 respostas fornecidas em relação a objectivos Fonte: produção própria

Ao longo dos anos não se registam variações significativas. As mais notórias em 2013 são: a redução, pouco expressiva, dos objectivos: promoção da biblioteca (PB); sociabilização em torno das práticas (SO); promoção de competências de escrita (CE); promoção da acessibilidade aos recursos (PA), este registou o maior decréscimo, 50%, porventura pela contenção associada ao período de austeridade da época. A escrita – criação sociocultural que codifica a expressão dos sons da língua e que, por essa representação convencional, permite a sua comunicação e registo no espaço e no tempo – apesar de estar intimamente ligada à leitura textual, não é particular objecto das práticas.

Os objectivos com maior acréscimo (Grf.7 e 1-2 em Ap.) são ampliação de competências de leitura (CL) e promoção de literacias (LE), o que pode decorrer de novas necessidades sociais<sup>295</sup> e do interesse em associar estas práticas ao “core” da acção das bibliotecas e incutir-lhes maior diferenciação, o que será um factor de vantagem competitiva<sup>296</sup> perante outras ofertas externas informativas, formativas, culturais e lúdicas. O objectivo promoção da leitura textual (LT), centrado no livro e em obras de ficção, é o mais valorizado e está associado a quase todas as 108 práticas. Poderia generalizar-se à amostra o que E16 disse: “Todos os nossos projectos têm como base

<sup>295</sup> Ao identificar-se a promoção de literacia em saúde foi incontornável associá-la ao estudo noticiado a 17/09/2014 e que revela o baixo domínio nacional nesta literacia. (vd. <http://observador.pt/2014/09/17/portugueses-com-niveis-de-literacia-em-saude-inadequado/>) Tal levou diversas instituições de saúde, como o Instituto Gama Pinto, a promoverem a melhoria de competências neste domínio, sendo relevante que as bibliotecas públicas estejam atentas a esta e outras insuficiências leitoras quando promovem práticas de promoção da leitura.

<sup>296</sup> Vd. Porter (1998). A vantagem competitiva, cf. o modelo das Cinco Forças de Porter – rivalidade entre concorrentes; poder de negociação dos clientes; poder de negociação dos fornecedores; ameaça de entrada de novos concorrentes; ameaça de produtos substitutos – têm impactos directos nas bibliotecas e capacidade de lhes condicionar a captação de públicos. Perante a nova realidade tecnológica e cultural, as bibliotecas perderam vantagens em relação às ofertas do mercado e precisam de reenquadrar com diferenciação, superar perda de atractividade, reconsiderarem a relação com os seus públicos, CRM (Customer Relationship Management) para resgatar a sua “vantagem competitiva”; afirmar uma “diferenciação” pertinente e duradoura de resultados; anteciparem-se à procura de ofertas e recursos (“push model”). Estas necessidades coexistem com um momento económico particularmente difícil e um quadro cultural adverso à afirmação de leitores críticos e competentes. O modelo de Porter foi ampliado por Hitt, ao considerar também *The management of strategy: concepts and cases* (2007), o impacto de factores internos.

determinados livros. E é a partir desses livros que nós trabalhamos a actividade”. Com a leitura textual afirmaram que procuram fomentar o acréscimo de leituras e inculcar o gosto por ela.

Num excerto caracterizador de práticas de promoção da leitura E18 já tinha referido:

O gosto pela leitura passa por várias vertentes. Uma delas será promover o livro e a disponibilização do livro, e depois começar pela parte mais da promoção do gosto pela leitura a vários níveis, nomeadamente através de actividades que levem as pessoas a gostarem e [...] [as] aproximem do acto de ler, porque é através do acto de ler que passa ao gosto por isso.

É notória a valorização dada aos objectivos de promoção do livro impresso e divulgação da leitura textual (vd. Qd.11; Grf.7). Na maioria da amostra poderá existir a convicção de a criação, consolidação de leitores e aumento de competências de leitura estarem associados: à importância dada ao livro nas práticas; à quantidade de livros que as bibliotecas emprestem; a atitudes que tal possa desenvolver perante a leitura e emoções que o texto literário proporciona.

No objectivo competências de leitura em diversas literacias (LE) considerarão que 70 das 108 práticas (64,81%) as promovem (vd. Ap. Qd.18-21)<sup>297</sup>. Nestas destacam-se: literacia emergente<sup>298</sup> (13,88%), literacia cultural oral (8,33%) e literacia visual (5,55%), cujos valores contrastam com 1,8% de literacia da informação e 0,9% de literacia científica e literacia social. Em 2013 regista-se um aumento de 16 ocorrências na promoção de literacias em relação às 54 práticas desse ano, pelo que 79,62% delas visariam o acréscimo de diversas competências de literacia contra 50% no período de 2008-2012. Práticas com objectivos de ampliar competências de leitura em diversas literacias (Ap. Qd.18-20) visam, com frequência, mais de uma literacia, como literacia matemática e ambiental. Estas práticas, na maioria, operacionalizadas com base em textos de ficção para abordar literacias específicas, sobretudo junto dos públicos bebés e crianças.

O terceiro objectivo mais valorizado é a disponibilização de uma actividade de animação cultural (vd. Grf.7 ). Em várias bibliotecas ele aparenta ter um enquadramento próximo do de animação sociocultural (Parte I, 1.2.2). Usaram o termo animação<sup>299</sup> com o sentido de: “dar vida” à prática; valorizá-la com mediação ou abordagem lúdica (vd. Glossário); relacionar a prática com realidades/necessidades locais para o desenvolvimento da comunidade. O recurso a animação sociocultural – que pode cruzar-se com intervenção social e reforço da coesão social (vd. Cap. I,

---

<sup>297</sup> No Quadro.21 in Ap. indica-se sinteticamente o que de acordo com a literatura é suposto serem competências associadas ao âmbito de cada uma dessas literacias

<sup>298</sup> “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, 9).

<sup>299</sup> Animação - o conjunto de actividades culturais e não só as directamente relacionadas com documentos impressos ou digitais. A animação difere do fomento da leitura, já que este se refere a actividades mais específicas para praticar a leitura e à promoção das competências de leitura (Neves, 2009, 34-35), enquanto a animação pode relacionar-se com actividades "em que a leitura é secundária ou pode mesmo estar ausente" (Prole, 2009, 2). Vd. mais informação no Glossário.



1.2.2) – estará associado ao objectivo sociabilização (SO) (13,88%). No que visavam com estas práticas houve referências a: i- criação de hortas comunitárias a partir da literacia patrimonial oral, o que pode enquadrar-se na tendência emergente das “green libraries”<sup>300</sup>; ii- dinâmicas sociais geradas por colaborações entre a biblioteca e o exterior, com pessoas da comunidade e destas com a biblioteca ao voluntariarem-se para transmitir ensinamentos e experiências; contributos gratiosos prestados por profissionais especializados e criadores relacionados com a comunidade local e por ela “conquistados”; iii- efeitos de reprodutividade das práticas: criação de comunidades de leitores autónomas; pessoas que começaram a escrever nessas comunidades e a editar:

- E17- O Fanha [...] também conheceu melhor toda esta gente, também conseguiu afinar o seu contributo, o Fontinha a mesma coisa [...] a Inês Pedrosa [...] Eu acho que é muito importante. Toda esta gente que, no fundo é de fora, acaba por conhecer as pessoas de cá, conhecer o meio e nós também partilhamos isso, também participamos nisso.
- E15- Visa lerem e compreenderem o que estão a ler e poderem ter visões completamente opostas [...]. Aqui o grupo era um grupo muito exigente que tinha muitas vezes visões diferentes daquilo que liam e alguns deles começaram a criar as suas próprias comunidades.
- E17- “Eu sei fazer isto, como é que eu posso, através de vós, disponibilizar aos outros?”. Isto acontecia com uma intensidade cada vez maior. Até a nível gratuito. E depois, também os laços que se criavam com as outras pessoas, com as oficinas de poesia houve coisas interessantíssimas, além dos que se começaram a publicar, também pessoas, jovens saídos da droga ou ainda com problemas, conseguiram abrir-se, conseguiram estar a partilhar experiências, acho que foi um trabalho bonito [...] fizemos muito, há comunidade e acho também, depois, também nos obrigaram a dar.

O objectivo de providenciar acesso social a recursos de leitura inscreve-se no âmbito da acção sociocultural das bibliotecas. Detectaram-se indicadores que lhe conferiram categorização, como promoção de acessibilidade aos recursos (PA, 13,88%). Este objectivo foi fundamentado na necessidade de resolver problemas de leitura das comunidades decorrentes de realidades históricas e sociais. A maioria acentuou a disponibilidade de acesso ao livro como um factor minorador da distância social ao seu acesso por desigualdades económicas. Não consideraram idênticas desigualdades para reduzir a distância de acesso a outros recursos de leitura, omissão partilhada pela amostra em relação a materiais audiovisuais, multimédia ou a equipamentos e recursos digitais para

---

<sup>300</sup> O conceito “Green Library” procura posicionar as bibliotecas no movimento de sustentabilidade e desenvolvimento a partir de práticas quotidianas informadas e responsáveis no processo para o equilíbrio natural e social. Information Literacy in the Green Society foi em 2015 o tema da European Conference on Information Literacy (ECIL). Algumas bibliotecas portuguesas começaram a incorporar este conceito nos seus espaços e em temáticas de algumas práticas de literacia emergente e em acções de intervenção social na comunidade. Veja-se um exemplo em <https://pt.scribd.com/document/296481138/Giving-Back-a-Green-Library-Project>.

reduzir diferenças socioculturais no acesso às suas potencialidades e às da Internet, apesar da centralidade destes meios no contexto cultural e informativo e da relevância social de competências leitoras em literacia digital (vd. Parte II, Cap. III, 1-1.1). Não surgiram indicadores que apontem como objectivo das práticas destacadas o de minorar diferenças de acesso geradas por fenómenos sociais de distância sociológica e cultural à leitura.

Nas respostas fornecidas a objectivos visados com as práticas destacam-se os de promoção do livro 25% e da biblioteca, 11,11% (vd. Qd. 11 e Grf. 7 supra). Ressaltou um caso invulgar e atípico no conjunto da amostra: a associação das práticas de promoção da leitura à promoção da biblioteca mas na perspectiva de promover o acesso e a apropriação do seu espaço pela comunidade e de conferir aos leitores maior autonomia no seu uso. O entrevistado fez questão de sublinhar que não visava atrair e seduzir o público para constar nas estatísticas, mas para afirmar na comunidade o reconhecimento da biblioteca como recurso social local. Os dados apontam para os objectivos dominantes das práticas serem: i- a divulgação da leitura textual impressa (92,59%); ii- promoção de literacias específicas (50,92%), valor ampliado pelo das práticas de literacia emergente; iii- disponibilização de uma actividade de animação cultural (45,37%). A valorização destes objectivos, e aos de promoção do livro e da biblioteca, convergem com os resultados das respostas das questões sobre o que a amostra considerava e caracterizava como sendo uma prática de promoção da leitura.

### 2.1.2 Tipo de leitura promovida nas práticas

A informação sobre o que era visado com cada prática das destacadas entre 2008-2013 (Ap. Qd. 19-20) permitiu categorizar o “tipo de leitura” que elas preferencialmente promoveriam (vd. Qd. 12 infra). Identificaram-se sete categorias: i) Leitura auditiva (LA); ii) Leitura partilhada (LP); iii) Leitura individual (LI); iv) Leitura em voz alta (VA); v) Leitura digital (LD); vi) Leitura contextual (LC); vii) Leitura visual (LV) (vd. Glossário). Nestas tipologias sobressai: i- leitura auditiva (LA); ii- leitura individual (LI), iii- leitura partilhada (LP) (vd. infra Grf. 8 e Grf. 3-4 in Ap.).

Tipo de leitura	LA	LP	LI	VA	LD	CT	LV
2013	40	17	17	3	4	8	8
% / 54 PPL	74,07	31,48	31,48	5,55	7,40	14,81	14,81
% / 97 Respostas	41,23	17,52	17,52	3,09	4,12	8,24	8,24
2008-2012	38	19	27	2	1	8	5
% / 54 PPL	70,37	35,18	50	3,70	1,85	14,81	9,25
% / 100 Respostas	38	19	27	2	1	8	5
TOTAL 2008-2013	78	36	44	5	5	16	13
% / 108 PPL	72,22	33,33	40,74	4,62	4,62	14,81	12,03
% / 197 Respostas	39,59	18,27	22,33	2,53	2,53	8,12	6,59

Quadro 12 – Tipos de leitura promovida nas PPL destacadas pela amostra. Leitura auditiva (LA); leitura partilhada (LP); leitura individual (LI); leitura em voz alta (VA); Leitura digital (LD); leitura contextual (CT); leitura visual (LV). Fonte: produção própria

Nas três colunas dos gráficos, a primeira mostra o total de cada tipo de leitura numa dada prática e a segunda e terceira colunas indicam as percentagens em relação ao total de práticas destacadas no período em análise e às respostas de cada biblioteca. Entre 2008-2013 os tipos de leitura não apresentam grande variação, domina um padrão de relativa continuidade.

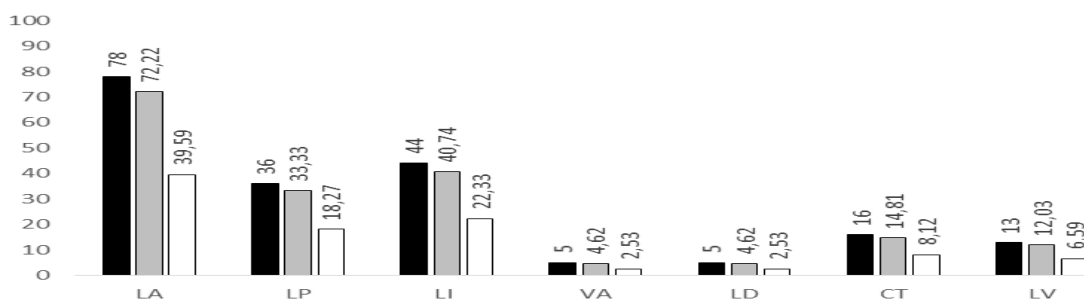


Gráfico 8 – Tipo de leitura promovida nas bibliotecas da AML entre 2008 e 2013. Leitura auditiva (LA); leitura partilhada (LP); leitura individual (LI); leitura em voz alta (VA); Leitura digital (LD); leitura contextual (CT); leitura visual (LV). 1ª coluna total anos, 2ª % 108 PPL, 3ª % 197 respostas Fonte: produção própria.

Apesar de as práticas mais destacadas poderem desenvolver-se sobre diversos suportes, elas centraram-se no livro impresso. As alterações mais expressivas são o decréscimo de práticas na tipologia leitura individual (LI) – porventura explicável por novos contextos sociais, culturais e práticas de leitura – e o acréscimo das que promovem leitura visual (LV) e leitura digital (LD). Esta não costuma surgir como prática autónoma, antes associada a outras para operações de pesquisa de informação, e a leitura visual é, em regra, associada às ilustrações dos livros. Constituem excepções práticas relatadas por E5, E7 e E18. Nelas pretendem conferir informação e competências para leitura de códigos iconográficos visuais e explorar a imagem como linguagem e expressão autónoma com a abordagem à leitura visual e exploração das suas potencialidades. E16 considera que esta leitura, e a sua dimensão estética (vd. Glossário), não são suficientemente promovidas, e que as bibliotecas poderiam contribuir para fazer a diferença:

Essa parte da literatura [literacia] estética<sup>301</sup> é algo que eu acho uma pena que não se trabalhe em termos escolares e que se as bibliotecas o trabalhem, que uma das coisas que as bibliotecas não podem fazer é repetir o que as escolas já fazem, porque as bibliotecas escolares já o fazem, portanto se nós continuarmos com a tendência de fazer a mesma coisa que é feita em termos escolares, não estamos a abrir caminhos, não estamos a promover a aprendizagem ao longo da vida, dando competências que sejam essenciais do aprender a aprender; outra coisa que é importantíssima é aprender a aprender (E16).

<sup>301</sup> Não é igual, ou indiferente, promover uma prática de literacia visual, artística ou estética (vd. Glossário). É frequente confundir belo e estético (vd. Glossário). Actividades educativas e culturais sobre o belo ou o estético, beneficiam se antecedidas e/ou acompanhadas de actividades e visitas que permitam observação e análise e que possam expor, preferencialmente de forma directa, o observador perante o objecto de observação. Algumas, poucas, bibliotecas da AML mencionaram práticas que envolvem visitas a instituições culturais, educativas e a espaços patrimoniais naturais e edificados.

Ao longo dos anos, para além das variações no decréscimo da tipologia leitura individual, do acréscimo das práticas de leitura visual, e outras alterações menos significativas, apenas uma tipologia conserva o mesmo valor, a leitura contextual (vd. Grf.8 e Ap. Grf.4-5). A leitura digital registou maior crescimento (80%), de uma para quatro práticas, mas pode surpreender o seu baixo valor total: cinco ocorrências. E mais surpreenderá se cruzar-se este valor com as dificuldades apontadas ao longo das entrevistas para a captação e fidelização dos jovens, público referido como difícil mas essencial para a regeneração geracional, desenvolvimento social e renovação dos públicos das bibliotecas<sup>302</sup>. Perante a fraca opção das bibliotecas da AML, e outras (cf. Leitão, 2014), em investirem na leitura digital, elas poderão estar em contramão com uma realidade em que estes recursos, o seu uso generalizado e exploração competente são uma necessidade das sociedades em rede (vd. Castells, 1999b, 2006). Apesar de a leitura digital interessar à generalidade dos jovens, eles e as outras pessoas carecem de leitura textual e literacia, e de acesso a recursos digitais para poderem usar informação, serviços e recursos disponibilizados em plataformas digitais.

A rarefacção de ofertas neste tipo de leitura pode indiciar limitações materiais e humanas para a promover. E desatenção aos que tenham expectativas de recorrer às bibliotecas para nelas encontrar oportunidades de ampliar competências e possibilidades de aplicação de literacia digital, e outras, pois ainda existem necessidades diversas: Carlos Fiolhais – a 12 de Outubro de 2017, por ocasião da reedição do discurso que Aurélio Quintanilha pronunciou em 1925 na sessão inaugural *A Universidade Livre de Coimbra* – afirmou que 5% da população portuguesa ainda é analfabeta e 47% não concluiu o ensino secundário. O que releva o interesse de bibliotecas oferecerem práticas que enquadrem vários públicos, múltiplos objectivos, tipos de leitura e de interesses leitores.

Concluiu-se que a leitura textual (LT, 92,59%) é a mais expressiva, e que a associada a ampliação de competências de leitura (CL, 29,62%) tem algum significado (vd. Qd. 11, Grf.7). Antes, sobre o conceito de promoção da leitura, a amostra relacionou-o a objectivos de fomento de hábitos e gosto pela leitura, à ampliação de competências de leitura e literácitas. Mas cruzando esta informação com a da leitura auditiva (LA, 39,59%) haverá um afunilamento de foco. Ela parece ter um papel algo imperializador e, porventura, marginalizador de outras, como sejam a leitura em voz alta (VA), leitura visual (LV), leitura contextual (CT), e leitura digital (LD) (vd. Glossário). O elevado valor da leitura auditiva poderá decorrer de a maioria das práticas focarem-se nas crianças. Entre 2013 e 2008-2012 houve renovação de cerca 4/5 das 108 práticas. Mas não é certo que, para além de

---

<sup>302</sup> O reconhecimento dos jovens como grupo social, ainda que com diferenciações associadas a diversas culturas juvenis, é uma segmentação sociológica recente. Fenómenos e acontecimentos ocorridos nos anos 60 do séc. XX levaram a que eles ganhassem projecção e reconhecimento no espaço público e político como grupo social com interesses, necessidades, perspectivas e culturas próprias. Até ai eles eram, geralmente, considerados como simples grupo etário (vd. Delgado (2002); Rodriguez (2002).

mudanças temáticas, tenha ocorrido substantiva diferença qualitativa nas abordagens (vd. Ap. Qd. 18-20) e objectivos, que não apresentam grande variação (vd. Grf. 7 e Ap. Grf. 2-4), salvo na redução de práticas para acesso a materiais de leitura e ampliação de acréscimo de competências de leitura. Estes dados corroborarão a informação anterior sobre o que a amostra considerava ser uma prática de promoção da leitura e a focalização que nelas dão ao livro e à leitura textual de ficção.

## 2.2 Metodologias e abordagens mobilizadas nas práticas de promoção da leitura

[...] les accions sempre han de ser planificades en base a uns objectius estratègics i operatius, i vinculades i en coherència al seu entorn tot creant un context favorable al foment de la lectura.  
(Baró; Casas; Mañà & Reyes Camps, 2010, 20)

A questão 2.2 – “Que métodos/processos enquadraram a generalidade das práticas de promoção da leitura desenvolvidas entre 2008-2013?” – previa fundamentação (Ap. Qd. 22). Esta foi categorizada (Ap. Qd. 23) para identificar os recursos metodológicos mobilizados para as 87 práticas singulares destacadas<sup>303</sup> (Qd. 13): i- leitura textual (LT); ii- envolvimento activo dos participantes (EA); iii- produção de conteúdos (PC); iv- concursos e prémios (CP); v- exposições (EX); vi- conferências e encontros (CE); vii- comunidades de leitores (CL); viii- actividades informativas (AI); ix- actividades formativas (AF); x- actividades lúdicas (LD); xi- actividades de animação de leitura (AL), como ateliers de leitura, contadores de histórias, actividades complementares; xii- actividades para a aproximação ao livro e ao autor (PX), caso de bienais, feiras do livro e leitura ao domicílio.

Entre 2008-2012 e 2013 há alterações no uso dos recursos metodológicos para promover a leitura, ainda que as variações sejam pouco expressivas (vd. Qd.13, Grf. 9 infra e Grf. 5 Ap). No período em análise os “recursos metodológicos” mais privilegiados são a leitura textual (LT, 30,15%); envolvimento activo dos participantes (EA, 23,49%); actividades formativas (AF, 10,47%).

Entre 2008-2013 destacam-se pelo crescimento: produção de conteúdos (PC), com mais 61,53%; actividades informativas (AI), mais 50%; actividades lúdicas (LD), mais 44,45%, em possível sintonia com o que Hegel (1979) designava por o “zeitgeist” de cada época. Sobressaem pela redução: envolvimento activo dos participantes (EA), com menos 19,51% – por eventual dificuldade de as bibliotecas aportarem algum “aggiornamento” a processos comunicativos, expressivos e participativos que enquadrem o envolvimento activo dos participantes; actividade de animação de leitura (AL) com decréscimo de 26,66% – porventura por este recurso poder corresponder à Hora do Conto e, nalguns casos, a sua exploração pode ter atingido alguma saturação.

---

<sup>303</sup> Não foram consideradas aqui PPL reiteradas nas 108 que foram destacadas amostra (vd. Ap. Qd. 12, 21).

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

Quadro 13- Recursos metodológicos que enquadram as práticas de promoção da leitura destacadas.

Síglas: leitura textual (LT); envolvimento activo dos participantes (EA); produção de conteúdos (PC); concursos e prémios (CP); exposições (EX); conferências e encontros (CE); comunidades de leitores (CL), actividade informativa (AI); actividade formativa (AF); actividade lúdica (LD); actividade de animação de leitura (AL); proximidade ao livro e ao autor (PX). Fonte: produção própria.

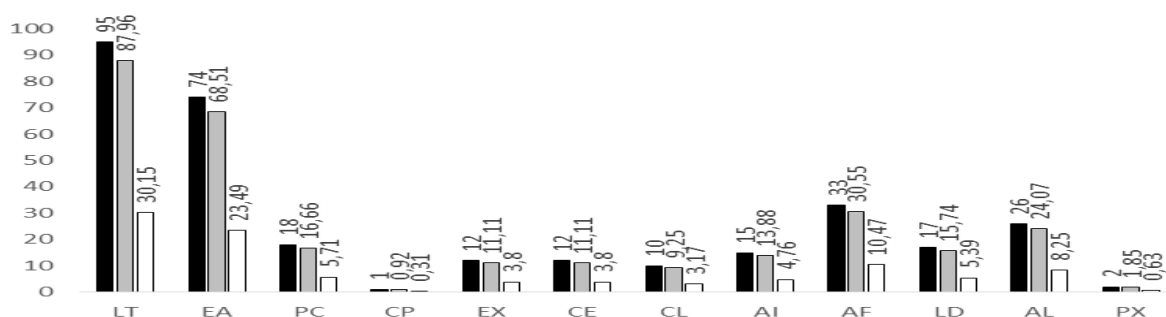


Gráfico 9 - Recursos metodológicos aplicados às PPL promovidas entre 2008 e 2013.

Síglas: leitura textual (LT); envolvimento activo dos participantes (EA); produção de conteúdos (PC); concursos e prémios (CP); exposições (EX); conferências e encontros (CE); comunidades de leitores (CL), actividade informativa (AI); actividade formativa (AF); actividade lúdica (LD); actividade de animação de leitura (AL); proximidade ao livro e ao autor (PX). 1ª coluna, tipo de recurso considerado; 2ª a sua % nas 108 PPL, 3ª, a sua % nas 315 respostas. Fonte: produção própria.

A leitura textual, a mais referida como recurso metodológico, surge associada a textos literários ou assim considerados (vd. Briochi & Di Girolamo, 1988, 11-18). O seu peso, sobretudo nas práticas para públicos mais novos, pode decorrer de que “a promoção da leitura, tendo como instrumento a leitura literária, deve ser entendida como um meio para o desenvolvimento dessas competências [de leitura] e, por isso, deve ser integrada no próprio processo de aprendizagem leitora” (Prole, [2005], 10). Lembre-se que há autores que distinguem as actividades de animação das de promoção da leitura (Neves & Lima, 2009, 3-35), e Prole sinaliza que “a animação pode relacionar-se com actividades em que a leitura é secundária ou pode mesmo estar ausente” (2009, 2). Centrando-se na leitura literária, ele sistematizou os três princípios metodológicos de projectos que designa por “acções de animação da leitura”: i- o processo da própria acção; ii- os participantes como agentes desses projectos; iii- o cruzamento da literatura, leitura literária, com outras linguagens<sup>304</sup>. O princípio metodológico de cruzar a leitura literária com outras linguagens não foi mencionado.

<sup>304</sup> “Por que muitos projectos se desenvolvem em torno destas tipologias de acção [que não são de promoção da leitura], entendemos como necessário enunciar três princípios metodológicos que orientam as acções de animação da leitura e que permitem estabelecer a sua distinção [...]. O que é verdadeiramente importante numa acção de animação da leitura é o processo da própria acção, esse contacto regular das crianças com a leitura literária, e não o evento onde esta desemboca. O evento é relevante enquanto potencial

No envolvimento activo dos participantes, a segunda metodologia com mais ocorrências, alguns associaram-na à mobilização da comunidade como entidade social colectiva e não a sujeitos singulares. Houve referências a práticas relacionadas com literacia cultural oral e a realidades socioculturais, estas mais associadas a bibliotecas de territórios da periferia rural ou de transição. Nestas também relacionam a promoção da leitura com a transmissão da cultura patrimonial, uma reiterada ocorrência em bibliotecas da periferia, algumas em espaços com traços rurais, o que não resultará de um acaso<sup>305</sup>, mas de uma realidade social e cultural existente, onde a dimensão colectiva ainda conserva algum significado sociológico e cultural, e consideram-na um recurso metodológico:

V- Então têm como método, como caminho, a preocupação que aquilo que vão desenvolver tenha interesse para os participantes e possa, vamos ver se entendi, estar relacionado com eles, com realidades locais...

E17- Possa ter realidades e recursos locais [...] Que possa ter comunidades locais. É assim, nós ao escolhermos as pessoas que vivem aqui [...] somos uma comunidade, cada um dá a sua parte, há esta partilha neste âmbito cultural, neste âmbito da biblioteca, da leitura [...]. Essa foi sempre a nossa maneira de agir, sempre essa, não fazer coisas desenquadradas, mas enquadrá-las todas na ligação à comunidade [...]. E isso foi muito importante.

V- Porque é que consideram que este método é importante?

E17- Porque movimentou toda a comunidade.

V- E... nesta questão, a comunidade?

E17- Porque são as solicitações que nós temos, porque a comunidade vem ter connosco, a comunidade solicita-nos. A partir do momento em que nos demos a conhecer e fizemos actividades, proporcionamos este acesso à leitura e à cultura também, as pessoas começaram a procurar-nos e a trazer os seus próprios projectos e começaram a pedir que houvessem projectos, portanto, é muito importante isto. (E17).

---

alavanca motivadora de outras leituras ou o culminar enriquecedor de uma actividade onde a leitura foi o centro de interesse [...]. Nas acções de animação da leitura terá que existir uma relação de interioridade entre a acção/evento e o público-alvo [...] os destinatários da acção são eles próprios agentes do projecto, assumindo-se como sujeitos activos, motores do próprio processo e não meros espectadores exteriores à própria acção, e nesta condição sujeitos passivos relativamente à actividade desenvolvida. [...]. Nas actividades de animação da leitura o cruzamento da literatura, da leitura literária com outras linguagens (teatro, artes plásticas, etc.) é útil e desejável, desde o momento em que essas outras linguagens não abafem, ou secundarizem, a própria leitura” (Prole, 2009, 2-5).

<sup>305</sup> Possíveis sinais de antigas unidades sociais pré-estatais de relação de convivência, entreadjada e protecção, função que foi sendo assumida pelo Estado. Estas foram-se diluindo e o individuo foi-se afirmando no grupo: “Quando se analisa a relação entre a identidade do *Eu* e a identidade do *Nós* [...] tanto nos [países] mais evoluídos como nos menos, ambas existem, mas, nos primeiros, está [...] mais vincada na identidade do *Eu*, enquanto nos países menos evoluídos a entoação incide na identidade do *Nós* pré-estatal [...]. Naquela que até agora é a sua última fase de evolução, o processo de formação do Estado contribui, em parte, para uma maciça individualização das massas [...]. A identidade do *Eu* não se torna possível apenas através da memória de si próprio, do seu próprio saber gravados no cérebro; ela tem como pressuposto todo o organismo, do qual o cérebro é uma parte [...] central. Este organismo é o substrato de um processo evolutivo. [...] É a ele que se refere o homem quando na comunicação com os outros, diz “Eu”, remetendo para si próprio, ou “Nós”, incluindo-se a si próprio” (Elias, 1993, 209-210).

Nas actividades formativas, a terceira categoria mais destacada, a amostra não se deteve muito em explicitações, o que também não fez em relação aos procedimentos que apontou como metodologias, apesar de o processo da própria acção ser um dos princípios metodológicos referidos por Prole (nota 271). Deram exemplos de actividades como: encontros com autores/criadores, visitas externas, pesquisas em periódicos, guiões de leitura, manipulação de materiais.

A informação sobre as metodologias foi pouco sistemática e a sua heterogeneidade dificultou a categorização. Individualizou-se os tipos de fundamento por entrevistado (vd. Ap. Qd. 23) e observou-se elevada dispersão de categorias, reiteraões e mais de uma fundamentação (Qd. 14):

Categorização	Fundamentação das metodologias	Ocorrências em UC	Total
Critérios de escolha			
Subjectivos	Decisão Crença	E1 E6	2 UC
Circunstanciais	Indefinição de critérios Casuísticas Compatibilidade com os recursos	E18 E4; E14 E12	4 UC
Modelação das PPL			
Tipo de concepção	Empírica Processual	E2; E3; E4; E11; E13; E18	6 UC
Sustentação	Continuidade, habitual Feedback do sucesso/receptividade Acomodação Identidade própria	E9; E12 E5; E9; E15 E12 E13	7 UC
Enquadramento	Programação Articulação de actividades Princípios normativos	E7 E7 E12	3 UC
Tipologia de PPL	Lúdica Lúdica e informativa Animação Divulgativa Actividade cultural Informativa Integração social Actualidade	E1; E10 E10 E3 E4 E7 E12 E15 E12	9 UC
Desenvolvimento da PPL	Experienciação Exploração do acervo Envolvimento activo	E16 E3 E16	3 UC
Finalidades focalizadas			
Promoção da colecção	Promoção do livro Promoção do acervo	E2; E7; E8; E9; E10; E13 E3; E12	8 UC
Promoção da biblioteca	Promover a frequência da biblioteca Promover os resultados da biblioteca	E3; E4 (E3)	3 UC
Motivacionais	Criar hábitos de leitura Criar leitores Criar públicos	E1; E2 E2 E5	4 UC
Destinatários	Focalização no público Atrair/captar públicos Visar públicos específicos Adequação à idade Focalização na comunidade	E3; E12; E16 E3; E4; E15 E3 E6 E15; E17	10 UC
Resultados	Promover a leitura Contribuir p/ as competências dos destinatários Consolidar a informação dos destinatários Acréscimo de conhecimentos Contribuir para a formação do leitor	E1; E2; E8 E6 E6 E10 E8	7 UC

Quadro 14- Categorização da fundamentação das metodologias. Fonte: produção própria.



Registaram-se 66 unidades de contexto (UC) que se articularam em três categorias: i- critérios de escolha, 6 UC (9,09%); ii- modelação das práticas, 28 UC (42,42%); iii- finalidades focalizadas, 32 UC (48,48%) (Grf. 10-12). Em critérios de escolha surgiram: i- escolhas subjectivas e circunstanciais; ii- modelação das práticas; iii- finalidades (Grf.10-12 infra). Nas fundamentações (Qd.14 supra) predominam as que podem decorrer de aspectos circunstanciais. Nas “finalidades focalizadas” a mais recorrente é promoção da colecção (8UC) e nesta a do livro (6UC), o que consolidará a sua centralidade nas práticas. A “modelação das PPL”, a segunda com mais ocorrências, relaciona-se com procedimentos associados à concepção das práticas (vd. Qd. 14, e Ap. Qd. 23).

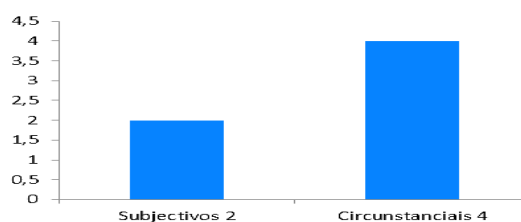


Gráfico 10 - Critérios metodológicos focalizados em escolhas subjectivas e circunstanciais. Fonte: produção própria.

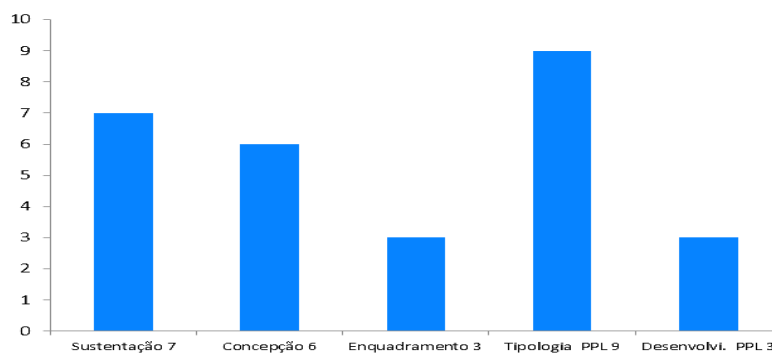


Gráfico 11 - Critérios metodológicos focalizados na modelação das práticas de promoção da leitura. Fonte: produção própria.

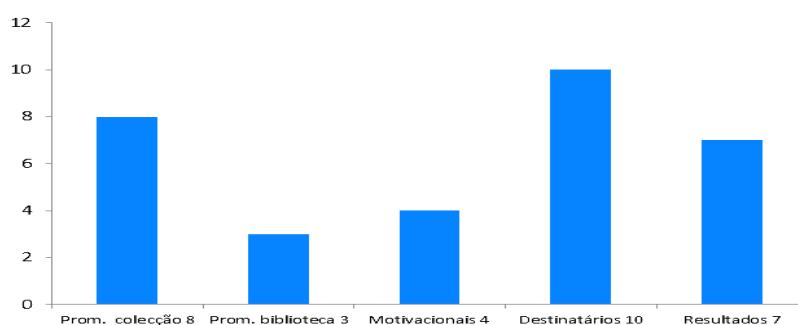


Gráfico 12- Critérios metodológicos focalizados nas finalidades das práticas de promoção da leitura. Fonte: produção própria.

Nas fundamentações das metodologias, na categoria de critérios escolha inferiu-se: i- predominam processos circunstanciais; ii- as metodologias modelarem-se, sobretudo, em tipologia de actividades e nestas dominam as lúdicas; iii- a maioria das finalidades das metodologias escolhidas é a sua focalização nos destinatários e na promoção da colecção. Continuaram a ocorrer exemplos sobre atrair públicos à biblioteca – “A animação, então sim, é uma espécie de marketing que nós temos,

nós bibliotecas, para atrair pessoas” (E3) – e à exploração dos fundos documentais, ainda que nem sempre fosse claro se o faziam para divulgar a sua promoção ou para os explorar associados às práticas. Nuns casos as metodologias podem assentar numa base empírica: “não paramos para pensar se realmente os métodos que nós utilizamos são métodos... [...] muitas vezes não nos deixa margem para reflectir sobre estas questões” (E3). Noutros acentuaram a sua conformidade com o enforme processual traçado para gerir as práticas: “todas as pessoas trabalham no mesmo método, ou seja, todas as pessoas acabam por dar os mesmos passos na concepção de uma actividade, porque é vantajoso em termos de trabalho de equipa” (E11).

Houve fundamentações baseadas na integração social do público com hábitos de leitura adquiridos nas práticas, ainda que associando-as ao empréstimo do acervo – “facilmente achamos que o público adulto já tem hábitos de leitura, não sei se a estatística de empréstimo que temos aqui não é assegurada por 25% dos leitores inscritos na biblioteca” (E15) – não sendo clara a participação nas práticas dos que requisitaram os livros. Alguns procedimentos metodológicos poderão estar associados a resultados anteriores: “porque já nos deram indícios de sucesso. Porque nos deram indícios de serem um bom caminho para o sucesso” (E15). E18 focou-se no planeamento das práticas e no procedimento formal que tem de desenvolver para obter a sua aprovação superior:

Há a preocupação que, depois do acto de concepção, por parte de cada funcionária, ser feito uma planificação que preveja, não só uma descrição da actividade, mas também o significado dos seus objectivos, as estratégias de operacionalização. [...] a seguir é a proposta, aquilo que já falamos atrás [...] tem que ser elaborada uma proposta e a seguir ser colocada à decisão superior e só depois temos definido o nosso programa de actividades e depois há a parte da operacionalização. [...] que têm que ser sempre tomadas em linha de conta, de que forma é que divulgamos e isso tem que ser feito sempre da mesma forma.

A maioria da amostra não enfatizou princípios metodológicos técnicos e teóricos (vd. Ap. Qd. 22-23). Enunciaram, sobretudo, tipologias ou tópicos presentes nas suas práticas, o que é consistente com o que já se detectara sobre o seu conceito de promoção da leitura (vd. Ap. Qd. 2). Tal não obsta a que possam ter usado procedimentos metodológicos e, nas respostas a esta questão, nem sempre tenham transmitido informação articulada sobre o “caminho” seguido para promoverem e operacionalizarem as práticas. Sustenta-se esta inferência em respostas onde referiram aspectos processuais e de gestão, e na responsabilidade pela escolha das práticas, ou em que E11 enquadrou a questão referindo um procedimento para, na operacionalização das práticas, evitar a dispersão e ausência de articulação entre os mediadores, o que o levou a sentir a necessidade de fornecer às suas práticas um fio condutor e articulador:

Na primeira fase, eu acompanhei muito directamente isso, [...] até a organização de um serviço para crianças, com esta vertente de promoção de livro de leitura, é coincidente com este período de estudo que estás a fazer. O que é que acontecia? Seguiam-se algumas actividades, havia vários técnicos responsáveis. As actividades eram dispersas e não tinham uma estrutura, não tinham um fio condutor, cada técnico era responsável por fazer uma actividade e fazia. De 2009 para a frente o que é que aconteceu? Estruturou-se esta área de intervenção. Há um programa base, uma tipologia de actividade, a concepção, os temas, a selecção das obras a abordar, as temáticas (E11).

Apesar destas ocorrências a maioria da amostra não referiu metodologias alocadas: à selecção e programação das ofertas; ao planeamento, conteúdo, abordagem e sequência das acções; à integração e exploração de diversos suportes físicos e digitais; ao desenho e comunicação ajustados às práticas e à sua relação com os públicos visados. À semelhança do registado noutra questão, talvez a metodologia para desenhar e operacionalizar as práticas possa, por vezes, decorrer de processos intuitivos de aproximação:

E16- Este projecto sim, parece-me interessante e aqui cria muito o que eu lhe dizia há pouco, aquilo que as bibliotecas já fazem e de uma forma muito intuitiva e quando nós começamos a sistematizar, de repente dizemos “ah que interessante, já fazíamos isto” [...] agora chegamos à conclusão que isto tudo é um projecto...

V- Como se fosse, assim... uma espécie de epifania? Algo que fazemos, como disse [E16], por intuição, e só depois descobrimos que alguém já teorizou?

E16- É verdade.

Na fundamentação das metodologias aplicadas alguns entrevistados optaram por descrever a focalização dada às suas práticas:

E17- O que nós pretendíamos mesmo era desenvolver o gosto pela leitura, pelos livros, pelo espaço da biblioteca e que isso fosse enquadrado culturalmente [...] que abrangesse, também a parte cultural da comunidade. [...] ter realidades e recursos locais, extravasar [...]. Que possa ter comunidades locais, também [...] ao escolhermos as pessoas que vivem aqui, nós estamos, somos uma comunidade, há esta partilha neste âmbito cultural, neste âmbito da biblioteca, da leitura [...] não fazer coisas desenquadradas, mas enquadrá-las todas na ligação à comunidade, na ligação cultural<sup>306</sup>, na ligação da leitura; a pessoa ao mesmo tempo que é leitor é munícipe e é cidadão. E isso foi muito importante.

---

<sup>306</sup> Sobre o património cultural, Elias reflectiu: “O desaparecimento da tradição cultural própria ao ser absorvida na unidade do nível de integração mais elevado significa, de facto, neste como em outros casos semelhantes, uma espécie de morte colectiva” (1993, 247). Na parte *Transformações do equilíbrio nós-eu*, centrava-se no actual processo de integração dos estados pós-nacionais e a

Quando instado a fundamentar porque consideravam este procedimento importante, E17 alegou que ele movimentava toda a comunidade e deu exemplos desse envolvimento:

O X além de vir para cá, também conheceu melhor toda esta gente, conseguiu afinar o seu contributo, o Y a mesma coisa., ao vir viver para cá. Z tem cá casa de férias [criadores e artistas que cooperam com a biblioteca em acções para a comunidade local]. Eu acho que é muito importante. Toda esta gente que, no fundo é de fora, acaba por conhecer as pessoas de cá, conhecer o meio e nós também partilhamos isso, participamos nisso.

Metodologias empíricas podem ser norteadas pelos objectivos das práticas, pela sua conformidade com valores e ideais, próprios ou institucionais – o conjunto de uma cultura de serviço público (vd. OCDE, 1996), e princípios orientadores (vd. UNESCO, 1949, 1972, 1994) – sobre identidade cultural e laços comunitários. Quando fundamentaram o uso de recursos metodológicos, alguns detalharam o enquadramento procedimental que usavam, sublinhando que o planeamento e a gestão das práticas podem redundar na consolidação das ofertas, na sua maior descentralização, difusão concelhia e rentabilização dos recursos, caso de E11:

Assentam no livro. A metodologia começa sempre com uma recolha de informação, uma avaliação dos recursos [...] adequar à informação daquilo que vamos fazendo [...] baseada em experiência acumulada também. Temos que reflectir sobre o que fazemos porque temos que organizar o trabalho não é? [...] O nosso objectivo não é andar a fazer objectivos por fazer actividades [...] era uma maneira de ajudar à própria concepção todas as pessoas trabalham no mesmo método [...] dar os mesmos passos na concepção de uma actividade, porque é vantajoso em termos de trabalho de equipa [...] tem outra vantagem, replicamos. Nós gastamos tempo a preparar uma actividade, construímos algumas vezes recursos, isto é rentabilizado na rede [da BM]. Tendo as fichas, e havendo cooperação, a equipa troca, muitas das vezes, as actividades. Um mês estão nesta biblioteca e no mês seguinte na outra, portanto, dividimos a concepção [e operacionalização] das actividades por várias pessoas.

Outros foram sintéticos: “Porque nos deram indícios de serem um bom caminho para o sucesso” (E15). Alguns apontaram que as metodologias não decorriam da sua escolha mas das circunstâncias: “o tipo de coisas que nós conseguimos fazer com os recursos que temos neste momento. Temos que trabalhar só com a prata da casa, sem custos” (E12). Três referiram aspectos que apontarão para fragilidades formativas, falta de recursos e de reflexão sobre as metodologias a usar e do que se

---

diluição do *nós* representar um perigo para a regulação comportamental e identidade numa sociedade com elevado nível de integração política, económica e cultural à escala global. Castells, constatando crescente distância entre “globalização e identidade, entre Rede e Ser”, considera que a questão principal que se coloca é: “Como combinar novas tecnologias e memória colectiva, ciência universal e culturas comunitárias, paixão e razão?” (1999b, 39).

pretende das práticas: “ Às vezes as vereações o que querem é saber quantos mil vieram ao longo do ano, quantos entraram na biblioteca” (E3, vd. também, p. 281, o seu comentário sobre as incertezas que nutre em relação às metrologias que aplica). E12 considera que não se tem equacionado “outro tipo de abordagem, aqui há um pouco do nosso comodismo”. E13 pensa que “se fosse outro grupo de pessoas a fazer, mesmo partindo dos mesmos pressupostos não fará igual, poderá fazer parecido, melhor ou diferente”. E18 resume: “Não há uma definição, não vejo que isso [metodologia] esteja definido de forma assim concretizada”. Estas situações poderão sujeitar parte das práticas a dependerem de contingências locais.

A fundamentação dada aos métodos usados baseou-se, sobretudo, nas finalidades das práticas. Nelas predomina a promoção da leitura textual (92,59%). Procedimentos metodológicos são modelados de acordo com as tipologias de práticas e os seus destinatários. Estes são na maioria crianças, o que voltaria a constatar-se nos públicos das práticas (vd. 6 - 6.3.1). A singularização que se observa nos procedimentos metodológicos pode ser “forçada” por acomodamento (vd. E12). E limitações de meios informativos, formativos e outros que contrariam desígnios de equilíbrio e funcionamento em rede destas bibliotecas e que seria suposto ultrapassar para se superar desigualdades territoriais entre ofertas de promoção da leitura.

### **2.2.1 Recursos instrumentais privilegiados**

Ao longo da caracterização das práticas, enunciação de objectivos, procedimentos e metodologias, foram referidos recursos instrumentais (vd. Ap. Qd. 2, 19-20, 22). Os dominantes (Qd. 15 e Grf. 13 infra, e Ap. Grf. 7-8) são: livro impresso (LV, 89,81%); perícias e conhecimentos técnicos (PT) e artes performativas (AP), (“ex aequo” 16,66%); Outros recursos, como património cultural (PC, 7,40%) e imagem (IM) (6,48%) apresentam destaque relativo – no leque de outros restritamente usados, como TIC (3,37%) – e alguns têm valores diminutos, como audiovisuais (0,92%). Considerou-se o uso do recurso imagem nas práticas onde ele tivesse objectiva centralidade, e não o papel acessório de iluminar a narrativa ou de mera exploração de ilustrações nas práticas de leitura textual.

Os gráficos mostram a expressão dos recursos instrumentais mobilizados. Entre 2008-2012 e 2013 artes performativas são o que regista maior crescimento (36,36%) e património cultural a redução mais acentuada. O uso dos recursos apresenta variações a dois níveis: i- abandono do audiovisual, que já era incipiente; ocorrer em 2013 decréscimo de oito recursos: audiovisuais; som; património cultural; perícias e conhecimentos técnicos de criação/produção; visitas externas a outros espaços; produção de guiões de leitura; recurso a periódicos; manipulação de materiais; ii-acrécimo do uso de: livro impresso; imagem; TIC; artes performativas; encontros com autores e criadores.

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

Quadro 15 - Recursos instrumentais privilegiados nas PPL destacadas. Livro (LV); audiovisuais (AV); imagem (IM); som (SN); tecnologias de informação e comunicação (TIC); património cultural (PC); perícias e conhecimentos técnicos de criação/produção (PT); artes performativas (AP); encontros com autores e outros criadores (EA); visitas externas (VE); guíões de leitura (GL); publicações periódicas (PP); manipulação de materiais (MP). Fonte: produção própria.

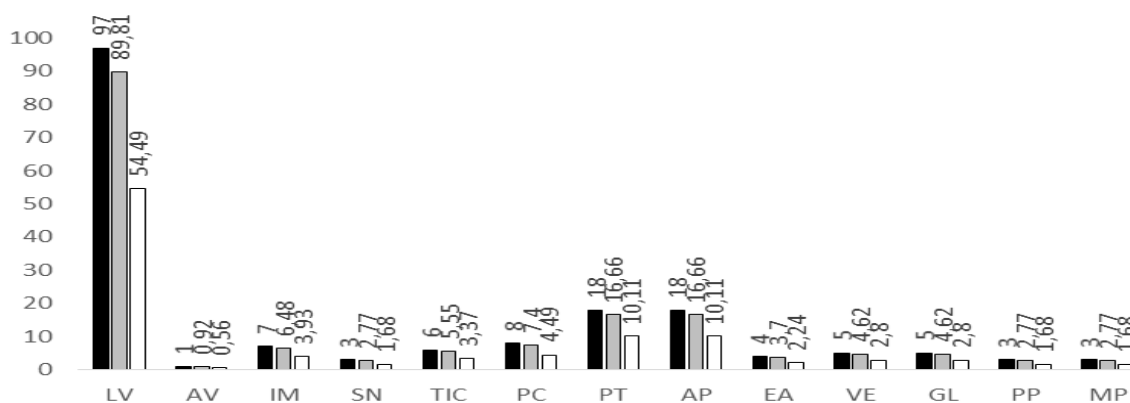


Gráfico 13 –Recursos instrumentais privilegiados nas PPL destacadas entre 2008-2013. Livro (LV); audiovisuais (AV); imagem (IM); som (SN); tecnologias de informação e comunicação (TIC); património cultural (PC); perícias e conhecimentos técnicos de criação/produção (PT); artes performativas (AP); encontros com autores e outros criadores (EA); visitas externas( VE); guíões de leitura (GL); publicações periódicas (PP); manipulação de materiais (MP).1ª coluna, total anos, 2ª, % 108 PPL, 3ª % 178 respostas. Fonte: produção própria.

Apesar de as práticas poderem ser desenvolvidas sobre diversos suportes e abordagens, em 2013 o livro impresso – ainda que registre um aumento de 2,04% e uma taxa de crescimento distante da de outros recursos – permanece dominante (90,74%), o que não surpreende face à valorização conferida à promoção da leitura literária. Esta, directa ou lateralmente, surge associada à maioria das 108 práticas. A ficção é convocada para complementar o uso de outros suportes, estimular leituras, abordar outras temáticas, proporcionar práticas transversais a vários públicos.

Recursos instrumentais – como perícias e conhecimentos técnicos de criação/produção (PT) e artes performativas (AP) – serão na maioria alimentados por externalizações remuneradas<sup>307</sup> ou por

<sup>307</sup> “Os mais diversos e prestigiados autores (Hood; Pollitt; Kickert; entre tantos outros [...] têm apontado o contracting out/ outsourcing (entendido como um mecanismo para diferir serviços habitualmente da directa provisão da autoridade pública para outro ente – público ou privado, com ou sem fins lucrativos – mediante o estabelecimento de um contrato) como o elemento primordial e comum a todas as reformas que se deram no sector público. Ou seja, estas representam o fim de um monopólio na prestação de serviços públicos, o que acarreta inevitável alteração nos modelos de gestão tradicional, o que levou [...] Stewart (1989, cap. 2), a chamar a atenção para a necessidade do sector público se adequar à nova realidade, adaptando-se para dar respostas a um meio envolvente em constante transformação”(Mota, 2012, 75).

prestações voluntárias. Guiões de leitura (GL), a criação destes e de outros auxiliares pedagógicos, leituras de livros são, geralmente, feitos com meios internos, independentemente da formação técnica e dos meios existentes nas bibliotecas serem muito variáveis (vd. secções 4 e 8).

Verifica-se entre as bibliotecas uma redução da aplicação do recurso património cultural<sup>308</sup>. Em 2013 nota-se o seu decréscimo, é usado em 5,55% das práticas quando entre 2008-2012 o tinha sido em 9,25%. Já no que refere à produção/aplicação deste recurso ocorre um “mix” entre internalização e externalização das práticas, quer elas sejam remuneradas, voluntárias ou prestadas a título gracioso. Os resultados gerais do uso de recursos instrumentais apontam para um decréscimo de alguns e acréscimo de outros, o que poderá estar alinhado com actuais apetências e preferências socioculturais por alguns tipos de recursos, maior desinteresse por outros, e com dificuldades orçamentais, e outras, das bibliotecas.

### 2.2.2 Estratégias de abordagem desenvolvidas

A ideia de que a educação são os meninos a saltar e os cavalos a correr, que é tudo muito bonito, muito fácil, não é verdade. (Dulce Neto, *O difícil é sentá-los: a educação de Marçal Grilo*)

A criação do conceito “estratégias de promoção da leitura” visou diferenciar acções planeadas de acções avulsas, esporádicas ou conjunturais: “por ejemplo un escritor de paso que hace una actividad en la escuela o una inversión en materiales de lectura sin previo estudio” (Yepes2013, 21). Uma acção estratégica diferirá de acções esporádicas na medida em que estas não enquadram “ubicación táctica dentro del problema social de la lectura, funcionan de manera descoordinada y carecen de intencionalidad y claridad en sus objetivos, en tanto que una acción estratégica es estructurada y sistemática de acuerdo con unos objetivos básicos de promoción” (idem, 22). Entende-se por estratégias de abordagem às práticas de promoção da leitura o planeamento das acções e os processos que, em cada etapa interdependente da prática, contribuam para promover o envolvimento dos participantes de forma a melhor assegurar que os objectivos da prática sejam atingidos junto deles. Nas respostas à questão (Grf. 14 e em Ap. Qd. 24) foi possível dissociar i- estratégias de enquadramento prévio e ii- estratégias de enquadramento para o desenvolvimento da própria prática (vd. Grf.15-16, adiante e Ap. Qd.25).

---

<sup>308</sup> Para focalizar estes recursos instrumentais, lembre-se que a definição da UNESCO (2002, 2) sobre cultura enquadra o património cultural tradicional e contemporâneo, ainda que as práticas de promoção da leitura se focalizem no primeiro e ambos recubram o conceito de cultura: “o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças”. Tenha-se também presente que “All interpretation is, in a sense, historically placed. Our position in history, our own culture affects the meaning of things since that mining is constructed in and true culture. Perception (that which we see), memory (what we choose to remember) and logical thought (the sense we chose to attribute) differ cultural because they are themselves cultural constructs” (Hooper-Greenhill, 1999, 229).

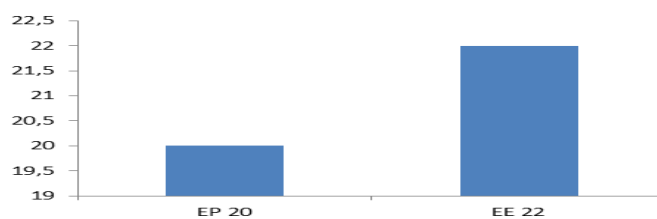


Gráfico 14 – Estratégias de abordagem. De enquadramento prévio(EP) e no desenrolar da prática (EE). Fonte: produção própria

“Estratégias de enquadramento prévio” foram referidas em 12 das 18 bibliotecas (E2, E4, E5, E6, E8, E9, E11, E13, E14, E15, E16, E17, E18). Em seis não as indicaram. Já “estratégias de enquadramento no desenrolar das práticas” foram aferidas em 13. Numa ou outra destas categorias toda a amostra fez menções ainda que com desigual focalização nas subcategorias (vd. Ap. Qd. 25) e voltaram a ocorrer situações de mais de uma menção. A categoria “estratégias de enquadramento prévio” (vd. Ap. Qd. 26, checklist 1) gerou oito subcategorias (vd. Grf.15). Destacaram-se duas: i- apresentação dos intervenientes no início da prática (AI) e ii- informação sobre a biblioteca (IB), esta a maioritária.

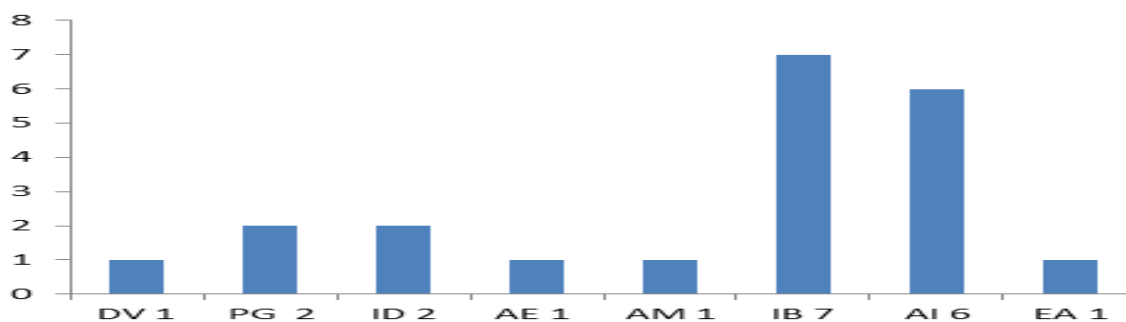


Gráfico 15 – Estratégias de enquadramento prévio Divulgação da PPL (DV); preparação do grupo participante na PPL (PG); adequação etária das leituras (ID); Adequação do espaço à PPL (AE); criação de ambiente descontraído (AM); informação sobre a biblioteca (IB); apresentação dos intervenientes (AI); assegurar escuta atenta (EA). Fonte: produção própria

Nas estratégias de abordagem mobilizadas voltou a evidenciar-se casos de associação da promoção da leitura à promoção da biblioteca:

- E6- Em primeiro lugar damos a conhecer a biblioteca, os espaços, de uma forma muito “soft”, como se organiza uma biblioteca, como é que os meninos devem proceder numa biblioteca.  
V- E para a actividade, concretamente?  
E6- Começamos com um enquadramento do espaço, [...] as crianças são levadas a conhecer todos os cantos da sala infantil, onde é que está o quê, onde estão os livros para aqueles grupos [...], cada um destes projectos tem uma sala própria e a coisa vai-se acumulando (E6).
- Recebemos o grupo, a abordagem começa sempre por contextualizar a biblioteca, para que é que serve [...], a utilidade da biblioteca e depois quando falamos da actividade, cada actividade tem a sua contextualização (E10).

Nos procedimentos prévios em grupos de crianças e jovens pode suceder o que Marçal Grilo afirmou em relação à sala de aula: “o difícil é sentá-los”. Um entrevistado aludiu a esta dificuldade:



O que elas [as mediadoras] costumam fazer [...] pega-se numa deixa que um miúdo deixe. Ficam surpreendidos, ou ficam à espera que o grupo se tranquilize, que esteja confortável e tentar que a actividade consiga começar, no fundo é sempre aquela coisa de conseguir acalmar [...] há uma coisa que é preciso, que é chamada a escuta atenta, interagem comigo, tu interages com ele, depois é que se começa a trabalhar (E9).

Estas situações “não são questões pacíficas, mas que importa estudar, aprofundar e debater, tendo em vista a melhoria qualitativa do funcionamento das nossas instituições educativas” (Grilo, 2010, 28). A esta reflexão podem associar-se processos de envolvimento individual, interacção e relação grupal. Estes, indissociáveis do progresso social e cultural dos colectivos humanos, podem abranger instituições socioculturais e educativas como bibliotecas. A importância destes processos estará implícita numa observação de E13: “Isto é estar permanentemente atento seja com crianças, ou pessoas idosas, para que o que esteja a ser passado, seja recebido por todos [...] não só “vigio” quem vê, mas tenho que me vigiar a mim próprio para estar atento a tudo aquilo que vou passando e [...] como o estou a fazer”. E6 acentuou a preparação do grupo na abordagem do tema e da prática: “Depois para a actividade, começa-se por perguntar sempre às crianças, para tentarmos envolver as crianças, quem é que gosta de ler, quem é que conhece a história que eventualmente se vai tratar, há sempre esta introdução à volta do livro”. E14 voltou a referir a sua perspectiva sobre o interesse e a interacção numa prática não serem espontâneos, e que a haver este entendimento ele é uma expressão idealista ou projecção “naïf” do desejo de aumentar e criar leitores, o que ele intenta contrariar com a preparação prévia dos participantes nas práticas de promoção da leitura:

E14- É fundamental que haja toda esta preparação prévia, para que não seja o momento em que os grupos chegam, sentam-se, estão ali durante 30-45 minutos e a seguir saem. Aquela ideia, mais uma vez, que nós tínhamos que a hora do conto forma o leitor, que entram 25 crianças de um lado e saem 25 crianças leitoras do outro. Não é assim. É necessário saber fazer todo este envolvimento, esta preparação para conseguir potenciar aquele momento, porque muitas vezes temos os grupos durante uma hora e meia na biblioteca e não temos mais nenhuma oportunidade de ter aqueles meninos no espaço, por isso é essencial esta preparação.

V- Estou a interpretar mal ou a vossa preocupação é provocar uma situação favorecedora de imersão prévia para criar uma predisposição para maior envolvimento...

E14- Exactamente; estamos a falar de grupos escolares, é nosso propósito conseguir e tentar trazer turmas que venham à biblioteca para que seja um registo diferente.

Existem estratégias singulares, “home made”, como uma que os mediadores recorrem às “memórias activas” que os participantes construíram em anteriores práticas de promoção da leitura:

As crianças é muito importante lembrarmo-nos delas: “não te lembras? Tu estiveste comigo não sei onde. Eu já vinha cá no jardim e aí está a continuidade e até me dizem o que é que fizeram, isso é giro. Nós tentamos, porque para eles é importante que haja essa lembrança da nossa parte<sup>309</sup> [...] depois lembram-nos a nós muitas das vezes. O mais giro é lembrarem-se da actividade e não se lembrarem de nós (E17b).

Alguns exemplificaram a atenção que dão ao contexto societal e ambiental para envolver os participantes no tema das práticas: “Tivemos uma actividade muito engraçada, ‘O campo aqui tão perto’, em que fizemos um intercâmbio, as crianças da cidade, das zonas urbanas, foram visitar as crianças das escolas rurais e vice-versa e levávamos uma história. Tínhamos uma história que era o rato do campo e o rato da cidade” (E9). Outros referiram abordagens prévias não “standards”, ainda que estas, em regra, estejam mais centradas nas idades dos participantes e menos nas características dos grupos: “a estratégia tem muito a ver com cada grupo que recebemos. Nós antes de recebermos o grupo temos que saber a faixa etária para adequar, depois, a abordagem que vamos fazer” (E10). Algumas estratégias de enquadramento que antecedem a prática procuram gerar laços de identificação para facilitar o envolvimento do grupo: “Primeiro tem a ver com o público que tenho à minha frente. Se forem crianças de uma escola [...] tenho um tipo de abordagem [...]. Se for adultos, perguntamos de onde vêm, começam a contar e aí temos conversa [...] quando seguem para a actividade já há ali um grupo” (E17). Os públicos implicam abordagens distintas:

Como estamos a falar para um público adulto a necessidade de envolvimento é menor. A preocupação vai, por exemplo, por ter os tais guiões de leitura distribuídos no início da sessão. [...] o espaço é completamente diferente, é um auditório, o público também, estamos a falar de adultos, a expectativa das pessoas vem, ou normalmente pelo convidado da conferência, ou pelo tema [...] há a preocupação de seleccionar temas pertinentes, convidados mediáticos (E14).

Em “estratégias de enquadramento no decurso da prática” identificaram-se 11 subcategorias. Predominam: envolvimento dos participantes (EV); aferir as suas expectativas (EX); apresentação da prática (AP) (Grf. 16 e Ap. Qd. 27- checklist 2). Alguns disseram como enquadram os participantes, “o monitor que vai fazer a actividade faz uma pequena síntese” (E17), a apresentação do tema e dos objectivos da prática: “Faz-se uma introdução, faz-se sempre uns apresentação do porque é que estamos ali, porque é que achamos que as pessoas estão ali, o que é que pretendemos com a acção, damos um contexto” (E15). Já E10 destacou a atenção que é dada a conferir ambiência temática ao

---

<sup>309</sup> O reconhecimento do nome, factor de individualização, é um procedimento de reconhecido sucesso, e uma estratégia antiga e documentada (vd. o manual da campanha eleitoral, de Cícero, 2015) e que hoje continua a ser aplicada por alguns políticos que, como os da antiguidade romana, fazem-se acompanhar por alguém que lhes lembra os nomes de potenciais eleitores. No caso da mediadora desta biblioteca ela lembra-se, e sem ajuda, dos nomes das crianças.

próprio espaço: “Fazemos sempre uma abordagem e uma contextualização, preparamos sempre o grupo para a temática que vamos tratar com o livro, mesmo o próprio cenário. temos sempre elementos do próprio livro na actividade e que vão remeter para cada actividade”

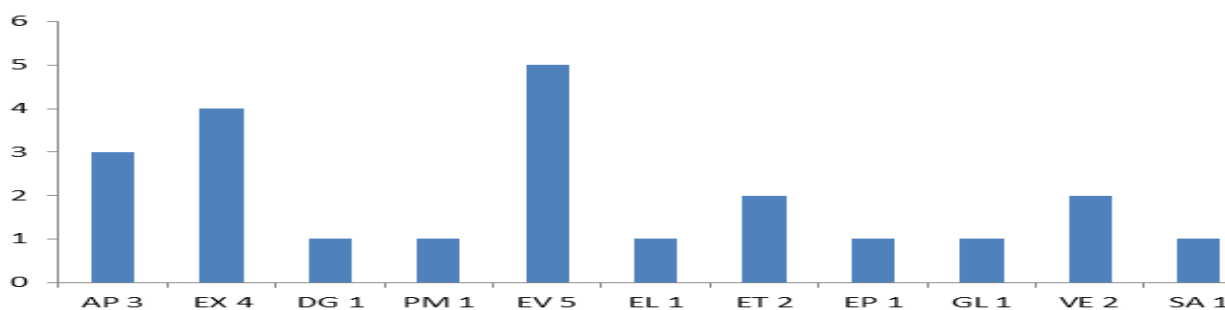


Gráfico 16 – Estratégias de abordagem e enquadramento no decurso das práticas. Apresentação da PPL (AP); aferir experiências do público EX); considerar dinâmicas grupais (DG); papel da mediação (PM);envolvimento dos participantes (EV); enquadramento lúdico à exploração da PP (EL); enquadramento teatralizado (ET); enquadramento prático (EP); produção de guiões de leitura (GL); visitas externas (VE); síntese final de adquiridos (SA).

Fonte: produção própria.

Referiram estratégias para no decurso da prática (vd. Ap. Qd. 27- checklist 2) gerar expectativas e inferências sobre o que é objecto dela, envolver e fixar a atenção os participantes:

- E6- Na hora do conto, geralmente, falamos sobre a história, agarramos sempre pontos da história [...] vão surgir imensas perguntas [...] vamos falar, não só da história, começam a surgir perguntas colaterais e vamos conversar sobre algumas coisas que os próprios espectadores, alunos, utentes, as perguntas que eles fazem.
- E9- Há uma deixa, entretanto já se sabe o que se andou a trabalhar aquele assunto, se já foi abordado, se aquele livro já foi falado, a temática, a qual corresponde um título, um livro e depois estabelece-se um diálogo.
- E13- Para o envolvimento dos participantes vale tudo ou quase tudo. Tudo o que seja uma boa ideia para cativar gente para a leitura [...].têm que estar aqui [...] muito disponíveis para ouvir [...] criar essa disponibilidade [...] que dê para que consigam estar, como direi, que me toleram, neste caso se for eu, que gostem do que estão a ouvir ou da forma que está a ser apresentada.

Algumas bibliotecas procuram considerar as características dos grupos, atender às suas preferências, dar aos participantes algum espaço de autonomia nas práticas e na escolha do que é objecto delas:

Não serão comuns às três. Os X [prática] são destinados a jovens adultos e a partir daí aos adultos e às pessoas mais idosas, portanto, são grupos que se vão constituindo e eles próprios têm uma dinâmica interna. Vão escolhendo os livros que querem ler e fazendo essa abordagem e escolhendo, sempre, os caminhos por onde querem ir [...] temos, também, essas actividades de dramatizações, que fazem durante o grupo de leitura, ou as saídas da própria biblioteca para ver locais de interesse cultural [também sugeridos pelos participantes] (E2).

As metodologias usadas nas estratégias de abordagem nem sempre foram claramente explicitadas:

Como as coisas estão divididas por áreas e por idades, a própria interacção é diferente, dependendo do público com quem se interage, por isso não sei se esteja assim definido [...] um fio condutor para todas as actividades não é possível porque os grupos também são diferentes. Essas preocupações até são próprias das metodologias que profissionais aprendem no âmbito da sua formação não é. (E18).

Com maior ou menor pormenor e clareza de explicitação ocorreram algumas descrições:

- E16- Eu diria que depende de actividade para actividade, não está sistematizado nesse sentido, se for projectos para um público muito específico [...]. Não é muito fácil. Porque é assim, eu estive a destacar-lhe projectos e não actividades soltas, não sei se me está a entender, não é fácil de lhe dizer. Eu entendo projectos como várias actividades. [...] não há um modelo definido, mas vou dar como exemplos; nesta linha [...]. Nesta linha do “making” que nós temos, viramo-nos muito para o making, os americanos têm muito o “making”.
- E12- A história é apresentada, depois... é o diálogo [...] geralmente a nossa equipa faz sempre essa abordagem depois, a posteriori, nunca antes [...] no final de cada uma das sessões há sempre um espaço de reflexão sobre aquilo que foi feito.

Para o envolvimento do público foi apontada a importância estratégica de as práticas não se conformarem a modelos de apresentação repetitivos e comportarem alguma diversidade:

Há estratégias, não só a presença das coisas e do diálogo, há outros momentos que se conta a história dramatizando, com personagens, figurinos, depende do tipo de histórias [...] já temos uma carteira em que podemos ter duas pessoas, normalmente duas, mas podemos alargar a quatro, seis personagens (E9).

Um entrevistado referiu que em cada prática fazia sempre uma síntese final, o que pode ser um contributo para reforçar os resultados da prática junto dos participantes:

- E6- Nós fazemos isto [a síntese] depois da história [...]. O que nos interessa é que na criança, ao sair daqui, fique alguma coisa, no fundo deixarmos uma sementinha para ver se eles conseguem criar a planta.

V- Para consolidar os adquiridos na actividade? Estou a exprimir-me bem?

E6- Está sim senhor.

Nas estratégias de abordagem e na operacionalização das suas práticas E18 disse que usa procedimentos metodológicos ajustados a cada uma delas. E que estes comportam sempre o fornecimento de documentação de apoio aos participantes, a avaliação das práticas e ter uma perspectiva para o envolvimento e a interacção com o público. Sobre a condução de cada prática

referiu que ela é orientada por uma estratégia diversa, consoante a sua tipologia e o contributo que ela pode ter para o acréscimo de informação e conhecimento dos participantes:

Cada actividade tem a sua [metodologia] [...], utilização de materiais pedagógicos, no final a avaliação. Aachamos que trabalhando numa área que é a educação não formal, que as metodologias de abordagem [...] não se faz só de uma forma unilateral, o retorno que se recebe, a participação activa do público, constrói saberes, conhecimentos [...].é uma mais-valia [...].a captação da atenção... Depois a aplicação propriamente dita da actividade [...] Se estivermos a falar da hora do conto, temos que esperar que haja todo o desenrolar de contar a história, na fase a seguir pode levar a um diálogo e ai assim há participação do público, se estivermos a conduzir uma visita já há um lugar a um diálogo simultâneo. ( E18).

A informação sobre metodologias, recursos instrumentais e estratégias de abordagem é heterogénea (vd. Ap. Qd. 28) mas permite extrair inferências. Nas metodologias parte da amostra reiterou o que antes apontara como objectivos das práticas, por vezes retomando algum descritivo sobre elas. Referiram efeitos positivos que os procedimentos metodológicos tinham junto dos públicos ou no que aportavam à biblioteca. Apesar de alguns o fazerem, a maioria não sistematizou os procedimentos metodológicos que convocava para as práticas. Os recursos mais usados são: leitura textual (30,15%); envolvimento activo dos participantes (23,49%); actividades formativas dispensadas nas práticas (10,47%). Mencionaram aspectos que, por vezes, tanto podem ser categorizados como estratégias para a promoção da leitura, do livro, da biblioteca ou para fomentar a frequência desta. Noutros casos ocorreu alguma indistinção entre estratégias de abordagem e a escolha das práticas.

No que consideraram estratégias de abordagem (vd. síntese in Ap. Qd. 28) referiram procedimentos de estratégias prévias e destacaram a informação que dão sobre a biblioteca, a apresentação dos intervenientes, e as estratégias de abordagem e enquadramento desenvolvidas no decurso das práticas. Nestas estratégias predominam: i- envolvimento dos participantes; ii- aferição de experiências prévias do público; ii- apresentação da prática de promoção da leitura. Apesar de umas subcategorias serem mais sinalizadas e explicitadas, no conjunto da amostra não existem estratégias de abordagem e uso generalizado de procedimentos que transcendam os aspectos de acolhimento dispensado, sobretudo, à tipologia etária dos participantes. Nalgumas subcategorias não foi raro encontrar casos de uma ou nenhuma menção (vd. Ap. Qd. 26).

A diversidade das respostas e situações de possível ausência, ou desvalor, de estratégias de abordagem partilhadas pela amostra podem decorrer de características locais, do isolamento entre as bibliotecas. Este não lhes permite trocar e validar experiências, o que pode surpreender numa rede de bibliotecas de uma sociedade em rede. Nas metodologias e estratégias de abordagem evidenciaram-

se casos de baixo enquadramento teórico e de elevada heterogeneidade, mesmo entre bibliotecas vizinhas. O que leva a inferir – apesar da sua proximidade, de similitudes, das /diferenças territoriais e socioculturais entre concelhos – que não existirá entre a amostra a partilha de um modelo metodológico e de estratégias estruturantes de abordagem para a operacionalização das práticas de promoção da leitura, o que aponta para a inexistência de um modelo dominante nestes domínios nas bibliotecas da AML, aspecto que era um dos objectivos que esta investigação procurava aferir.

### 2.2.3 Critérios para seleccionar as práticas de promoção da leitura

Toda a amostra afirmou ter objectivos norteadores nos critérios de selecção e programação das práticas (Ap. Qd. 29). Eles são distintos (vd. Ap. Qd. 30 - checklist 3) e na mesma biblioteca podem ocorrer cruzamentos de mais de um critério de selecção e priorização. As respostas geraram três categorias (Grf. 17): i- planeamento e programação das práticas, 16 ocorrências (55,17%); ii- públicos visados, 10 (34,48%); iii- conteúdos conferidos às práticas, 3 (10,34%).

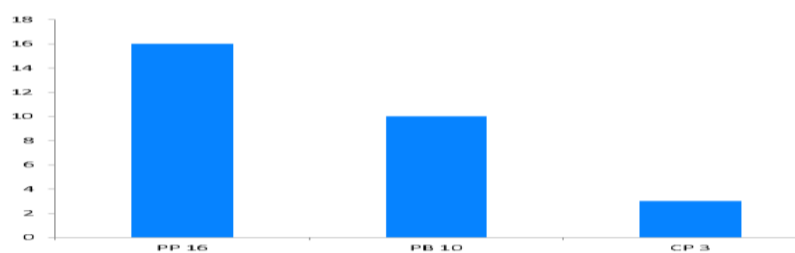


Gráfico 17- Tipologias de critérios para seleccionar e priorizar as práticas  
Planeamento e programação (PP); públicos visados (PB); conteúdo das PPL (CP). Fonte: produção própria.

Os critérios e objectivos enquadráveis na categoria planeamento e programação (Grf. 18 infra) focalizam-se em: i- actividades previstas no Plano Anual, seis ocorrências, 37,5%; ii- actividades estruturadas e planeadas em torno de programas, uma, 6,25%; iii- actividades de projectos de continuidade, uma, 6,25%; iv- projectos articulados entre si e/ou com a temática anual, quatro, 25%; v- oferta de “programação com novidade” que “não seja antiquada”, uma, 6,25%; vi- ofertas associadas a eventos relevantes do calendário, três, 18,75%.

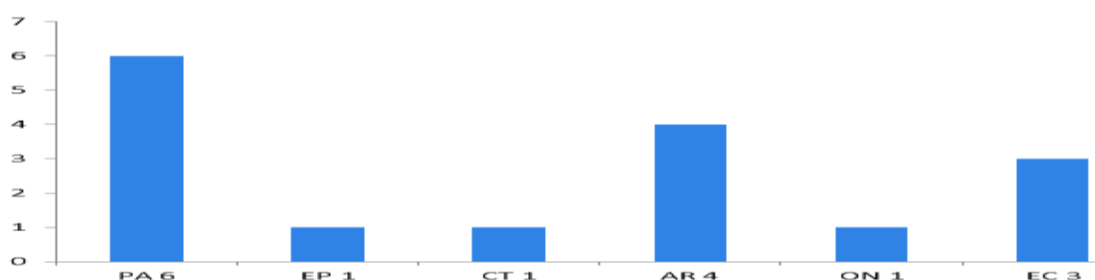


Gráfico 18- Critérios de selecção focalizados no planeamento e programação das práticas.  
Actividades do Plano Anual de Actividades (PA); Actividades estruturadas e planeadas em torno de programas (EP); projectos que tenham continuidade (CT); projectos que tenham articulação entre si e com a temática anual (AR); oferta de programação com novidade (ON); conformar as ofertas com eventos relevantes do calendário (EC). Fonte: produção própria.

A categoria focalização nos públicos visados (Grf 19) agrega os critérios com objectivos de: i- atingir públicos (AP), duas ocorrências (20%); ii- adequar as práticas aos destinatários (AD), seis (60%); iii- inclusão e apropriação do espaço da biblioteca pela comunidade (IA), duas (20%).

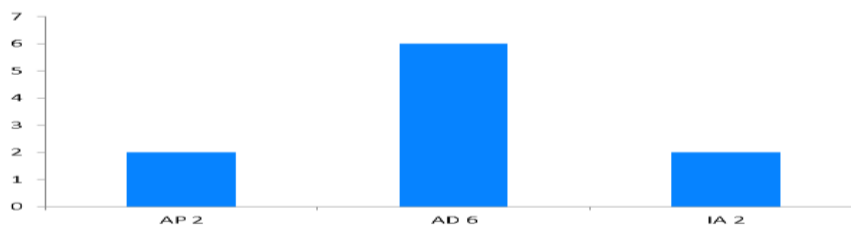


Gráfico 19- Critérios de selecção focalizados nos públicos. Atingir públicos (AP); práticas adequadas aos destinatários (AD); práticas que visem a inclusão e apropriação do espaço da biblioteca pela comunidade (IA). Fonte: produção própria.

“Critérios centrados no conteúdo conferidos às práticas” (Grf.20) gerou três subcategorias, todas com igual valor, 33,33%: i- divulgar a literatura e autores portugueses; ii- permitir explorar temas; iii- ter conteúdos ajustados às temáticas trabalhadas nas escolas.

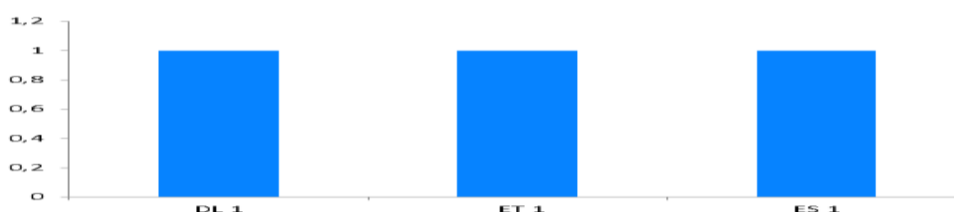


Gráfico 20- Critérios de selecção focalizados no conteúdo das práticas de promoção da leitura. PPL que permitam divulgar a literatura e os autores portugueses (DL); PPL que permitam explorar temas (ET); Conteúdo das PPL ajustado a temáticas trabalhadas nas escolas (ES). Fonte: produção própria

No conteúdo das práticas, dada a baixa frequência de unidades de contexto, a sua valorização não é tão evidente. Mas critérios de selecção focarem novas temáticas foi entusiasticamente afirmado:

É muito o bem-estar da pessoa, está associado a medicinas alternativas, às práticas de feng shui, yoga, de iridologia [...] não surge porque nós achamos ser muito interessante [...] surge porque começamos, para já, na comunidade envolvente [...] Há uma série de empresas, instituições, viradas para esta área [...] . Começamos a perceber [...] uma procura intensa da colecção a este nível naquelas bibliotecas [...] [que] se por um lado havia a prática, por outro havia esclarecimentos [...] sobre o que era determinadas coisas, muita das vezes temos sessões de astrologia, são temas muito mais ocultos e que, geralmente, as bibliotecas não os abordam, sendo que nós temos todas as classes de conhecimento e podemos abordar<sup>310</sup> (E16).

Nos critérios de selecção (vd. síntese Ap. Qd. 31) nas duas primeiras categorias ressaltam: i- concentração no planeamento e programação, o que indicará a focalização da amostra em

<sup>310</sup> Não será aqui o espaço oportuno para tecer considerações sobre se a astrologia pode ser considerada um ramo do conhecimento ou matéria de interesse de alguns leitores.

objectivos traçados nos planos anuais das bibliotecas; ii- procurar que as práticas sejam articuladas, quer entre si, quer com a temática anual, o que se permitirá maior coesão e aprofundamento, não inibe a amostra de, para além desse tema, considerar práticas relacionadas com as datas de eventos marcantes; iii- adequação das práticas aos destinatários (vd. Ap. Qd. 29-30, checklist 3).

E7 procura seleccionar práticas para oferecer uma programação com “novidade” e não ser antiquada e desarticulada: “Quando pensamos na programação, é para que ela não seja antiquada. Inicialmente tínhamos histórias, neste momento já [...] temos um projecto, que envolve diversas histórias e que ela [a programação] seja articulada”. Nalguns casos a selecção obedece a critérios de continuidade para que haja um sucessivo acompanhamento e a expectável evolução dos participantes:

Normalmente os nossos projectos de continuidade são feitos por sessões, são sete [...] Tem sempre a lógica da evolução, começamos no patamar mais primário, até atingir um patamar que para aquele grupo etário já é considerado médio superior. Depois há sempre a preocupação que o projecto do grupo etário seguinte também tenha esta continuidade (E6).

A selecção de algumas práticas visa proporcionar inclusão social, divulgação do património cultural, apropriação do espaço da biblioteca pela comunidade, temas reiterados ao longo da entrevista:

- O nosso lançamento foi mesmo com quatro tricoteiras [...] a cantar e com um adufe, [...], muito na lógica de voltar às origens, mas que as origens acompanhem muito o séc. XXI [...] nessa linha de experimentação, no outro dia fiz uma apresentação [...]. Aqui, a ideia do verbo, do começarem a transformar-se em verbo<sup>311</sup>, interligar-se com tudo o resto [...] porque as bibliotecas se não forem acção, se não forem conjugadas na primeira, na segunda e na terceira e assim, com os pronomes pessoais, não fazem sentido; [...] quando abrem as portas têm de envolver as pessoas e aí temos o trabalho de que as pessoas experimentem as coisas (E16).
- Eu acho que a promoção de leitura deve começar, primeiro, pela atracção para a leitura. A atracção pela leitura é o primeiro passo para chamar as pessoas ao espaço da biblioteca. Nós sentimos isto muito cá, mais uma vez tem a ver com estas comunidades, a necessidade de integrar as comunidades na biblioteca, está muito primeiro do passarmos logo para projectos muito específicos de promoção da leitura (E15).

Numa biblioteca indicaram que os objectivos e critérios para seleccionar e priorizar as práticas eram norteados por um programa estratégico:

O programa estratégico [X] [...] diz claramente é que nós temos que começar a olhar para as bibliotecas à luz do séc. XXI e à luz das necessidades das pessoas que vivem numa sociedade

---

<sup>311</sup> Perante esta referência foi impossível, no momento e na transcrição, não pensar no versículo que dá centralidade nuclear à palavra: “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus” (João 1:1). Ao “verbo”, a palavra primeiro oral, a escrita não lhe retira valor, antes lhe acrescentará grandeza ao fixá-la com maior perenidade.



do séc. XXI. Portanto essa ideia de trabalhar a promoção de leitura de uma forma “standard” e repetir exactamente o que fazíamos há dez anos atrás não é prática nossa. Depois outra questão é repetir os modelos de biblioteca em biblioteca só porque se está a fazer promoção de leitura também não é prática nossa (E16).

Esta foi a única menção a este tipo de documento de planeamento e gestão organizacional, apesar de a amostra ter conferido destaque ao “planeamento e programação das práticas” e o valor desta subcategoria ser quase o dobro da “critérios focalizados nos públicos visados”.

Na categoria “critérios de selecção orientados para o conteúdo das práticas” os dados apresentam valores marginais, pelo que se infere que na maioria das bibliotecas da AML não conferirão elevada relevância ao que se reporta ao assunto e a elementos associados ao tema práticas, apesar de estes poderem contribuir para o acréscimo cognoscitivo e emocional aos participantes.

Perante os dados apurados (vd. Ap. Qd. 31) pode concluir-se que o critério mais recorrente para seleccionar e priorizar as práticas baseia-se no seu planeamento e programação, com destaque na construção do Plano Anual de Actividades (vd. supra Grf. 18), um documento cuja produção é obrigatória. Para além do seu interesse para programar a acção anual das bibliotecas, ele é uma exigência administrativa para se produzirem os documentos previsionais anuais ao facultar informação que pode vir a integrar o plano de actividades municipal, e indicar a proposta do valor da dotação necessária que, se vier a ser aprovada, constará no orçamento municipal

### 2.3 Enquadramento activo dos públicos das práticas de promoção de leitura

On ne vit pas sans être impliqué.  
(Marguerite Yourcenar, *Le temps, ce grand sculpteur*)

A questão 4.2 – “As práticas que referiu em 2. e 2.1, previam interacção para intervenção activa dos participantes?” – recolheu 100% de respostas positivas, ainda que nas fornecidas à questão anterior – o que caracterizava as práticas com público-alvo – tenha-se observado que os públicos não eram muito envolvidos nos critérios de programação das práticas. Apesar da unanimidade registada na questão 4.2 a fundamentação das respostas nem sempre foi clara e linear:

— E10- Sim. Umas mais que outras, mas sempre.

— E15- Previam [...] caso da Hora do Conto e [X prática], a escolha de quem vai fazer, não só é uma preocupação com a promoção e com a leitura [...].

V- Atrás, disse que as PPL previam uma intervenção activa das pessoas<sup>312</sup>...

---

<sup>312</sup> Numa entrevista, como numa sondagem, recolhe-se a informação fornecida. Não compete ao entrevistador modificar a abordagem, ou decidir se aceita ou não a resposta, apenas diligenciar o seu esclarecimento quando não a compreendeu bem, se a deseja mais aprofundada caso exista contradição com informações anteriores. O que não invalida que, registada a informação,

E15- Estas mostras bibliográficas têm uma premissa que... de futuro queremos, por exemplo, lançar agora em Abril, nós saímos sempre da biblioteca, vamos promover a biblioteca nas escolas, este ano vamos privilegiar as escolas profissionais e, [...], vamos ter uma acção, desde que tenhamos o apoio devido, que é “O meu livro favorito”. Vamos ver se conseguimos.

Outros foram sucintos: “E16- Sim, sim. Como lhe disse, nós nas práticas queremos, é aquilo que nós temos enquanto conceito, é a forma que os possa levar a participar, a interagir, a agir e a criar”.

Vários fundamentaram com exemplos aplicados às práticas, como neste extenso discurso:

E10- A que estamos a fazer durante este mês, a do mês dos namorados, eles vão-nos fazendo questões e essas questões vão sendo incorporadas na actividade, por exemplo, o que é o amor, o que é estar apaixonado, e o que eles vão dizendo vai sendo incorporado para se desenvolver a actividade. Depois, fazendo desenvolver a actividade com o que eles, também, se vão pronunciando. Nenhuma actividade é igual, porque vai vivendo com aquilo que eles dizem, que vai ser acrescido na actividade. A ideia é que [...] as pessoas que as assistam não sejam passivas, mas sejam activos e direccionados para os interesses deles, que sejam activos.

V- Porque é que vocês têm essa preocupação?

E10- Porque há o saber, e há o saber fazer. Acho que só se pode inculcar algo se a pessoa experimentar, nós tentamos que não esteja só a ver e ouvir; é também o fazer, para se sentirem parte da actividade. Eu acho que para eles também é importante, nós notamos isso, darem opinião, participarem para se sentirem parte integrante [...] Também faz parte um pouco da estratégia, porque se vamos tentar promover o livro e inculcar hábitos de leitura, se vamos fazer uma coisa em que a escola às vezes... em que estamos ali e é mais uma coisa que tem que se estar a debitar, é uma coisa que tem que se estar a ouvir, se calhar para determinadas faixas etárias, é uma grande seca, como eles dizem, não é?

A informação fornecida sobre a participação activa dos públicos, apesar da diversidade e da variável extensão das fundamentações (vd. Ap. Qd. 32), foi categorizada (Grf. 21 infra) em: i- critérios de concepção, CC (11 UC, 47,82% das 23 menções); ii- resultantes da intervenção activa do público, RI (7 UC, 30,43%); iii- factores circunstâncias FC (5 UC, 21,73 %).

Na categoria “critérios de concepção” a fundamentação centrou-se na forma como as práticas eram desenhadas. A maioria (E3; E8; E9; E10; E11; E13; E14; E16; E17; E18) disse assegurar, na fase de operacionalização, que elas implicassem a participação dos públicos, que estes fossem “chamados a participar, a fazer coisas” (E11).

---

ele não reflecta e projecte interpretações sobre ela. Mas deve ser clara a linha de delimitação entre o que é a resposta do entrevistado e o que sejam as leituras e interpretações fundamentadas do entrevistador.

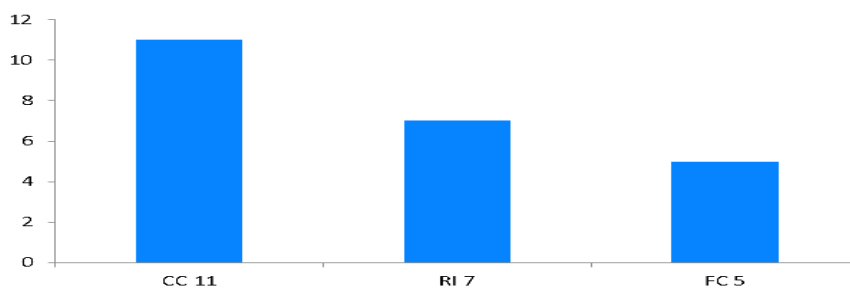


Gráfico 21 -Tipos de fundamentação da intervenção activa dos públicos. Critérios de concepção (CC); resultantes da intervenção activa dos participantes na PPL (RI); factores circunstanciais (FC). Fonte: produção própria.

Alguns referiram que as concebiam para que o seu conteúdo e operacionalização concorressem para: valorizar experiências pessoais; acréscimo de competências leitoras e informativas; qualificação do discurso dos participantes sobre o objecto da prática; enquadrar produções e criações em que estes se envolvessem antes, no decurso ou após a prática. E8 valorou a participação do público para a prática lhe proporcionar novos adquiridos, poder constituir-se como memória activa e em concretizações, e não numa experiência que se extingue sem deixar rasto, aspecto que já havia referido e que, nesta questão, reiterou e sustentou:

Intervenção activa é todos os trabalhos que fazem, nomeadamente os que resultam destes projectos [...]. Neste há uma intervenção activa dos participantes não só ao longo do projecto mas também no seu termo e o que resulta daí e que nós apuramos através de inquérito. [...] temos esse feedback através de inquérito. Levam sempre algo [com] que possam continuar essa conversa, essa abordagem [...].será difícil apercebermos, se não houver essa participação do público-alvo [...], se o trabalho que estamos a fazer está correcto ou não. É muito nos contributos orais que recolhemos, nas opiniões que têm, naquilo que querem saber para além do que é apresentado, da curiosidade. Algumas [actividades] [...] têm uma componente depois plástica e de ateliê [...]. Dando-lhe a palavra, exactamente ouvindo aquilo que eles perceberam, aquilo que eles querem saber para além, de alguma forma, mediando o diálogo entre eles [...]. A da igualdade de género [X tema da prática] era “qualquer coisa”. Não houve uma sessão igual. Esta parece um bocadinho redundante de dizer mas eles costumavam dizer que lá em casa... não queriam saber... e falar mesmo [do tema]. [...] Foi um laboratório. (E8).

Outro entrevistado aludiu a aspectos teóricos metodológicos, o que não foi muito frequente:

E18- Achamos que trabalhando numa área que é a educação não formal, que as metodologias de abordagem, [...] são aquelas que deverão ser em todas as práticas de interacção com públicos pequenos [...] não se faz só de uma forma unilateral, o retorno que se recebe, a participação activa do público, constrói saberes, constrói conhecimentos [...] é uma mais-valia. [...] as técnicas que dinamizam as actividades colocam as questões previamente pensadas, em

função do que se espera que seja essa interação do público. [...] há ateliês, que servem para, através da prática manual, as crianças também mostrarem de que forma é que vêem e sentiram aquilo que foi a prática anterior [X Hora do conto], nas outras através do diálogo.

V- Porque é que vocês acham que isso é importante?

E18- Porque o facto de o público interagir e verbalizar, faz com que reflectam acerca do que acabaram de assistir e essa reflexão permite uma consciencialização do que acabaram de fazer, fazendo assim com que se expressem criticamente acerca da aprendizagem que acabaram de fazer e dos saberes que adquiriram.

Nesta categoria destacou-se um caso em que a prática envolvia a colaboração do público desde a fase de produção. Foi dado o exemplo de um evento de divulgação do livro baseado numa exposição bibliográfica, actividade que não é habitual ser produzida com o público. Apesar desta inovação na resposta de E13 emergiu o seu favoritismo pelo trabalho com crianças:

Pode ter uma participação activa ou passiva, depende da actividade [...]. Eu costumo dizer que, normalmente, não gosto de perguntar aos adultos, é sempre com os adultos que as coisas correm mal [...] com eles [crianças] corre sempre tudo muito bem. [...] a participação deles é mesmo em pé de igualdade. Às vezes há perguntas, ou determinado tipo de coisas. [...], o caso das mostras documentais, que parece menos óbvio; já fizemos mostras em que, a próxima também vai ter, em que há participação de utilizadores da biblioteca. [...] aquela das [X prática]. Para além de expormos objectos [...] cedidos temporariamente por utilizadores, houve uma base fotográfica para esta base documental [para] mostrarmos como os objectos funcionavam, em que os modelos, alguns, foram dos utilizadores e funcionários. Disponibilizaram para tirar as fotografias com um determinado objecto, no caso do tijolo, do rádio portátil, houve outros.

Todos os que convidamos a participar gostaram imenso de ver as fotografias na exposição.

Na categoria “resultantes da intervenção activa dos participantes” ocorreram fundamentações baseadas nas resultantes do processo de operacionalização da prática. Em cinco bibliotecas (E1; E2; E3, E4; E5) alegaram sete finalidades: i- prolongar o efeito gerado pela participação activa na prática; ii- trocar informação; iii- ampliar conhecimentos; iv- ligar a prática aos livros, à leitura e ao uso da biblioteca; v- integrar o público; vi- enriquecer mutuamente os envolvidos, o convidado e os participantes; vii- enriquecer a iniciativa, como neste exemplo centrado no “fazer” e mobilizador de processos “minds on, hearts on, hands on” (vd. Glossário):

E14 - A da [X prática]... [...] não; mas nos ateliês sim; eram ateliês práticos e plásticos, em que as crianças eram convidadas a desenvolver cenários, a identificar elementos das ilustrações, a complementar as ilustrações, nessa componente da actividade.

Em “factores circunstanciais” enquadram-se as respostas focalizadas em aspectos situacionais. Quatro (E2; E4; E6; E7) deram cinco fundamentações: i- ser um contexto que leva os participantes a interagir; ii- derivar da actuação das animadoras com os participantes; iii- decorrer das dinâmicas internas geradas nos próprios grupos – “são [a partir dos 18 anos] grupos que se vão constituindo e que eles próprios têm uma dinâmica interna” (E2); iv- depender da escolha do convidado para a prática; v- depender de possibilidades fortuitas: “O nosso objectivo é as pessoas virem à biblioteca e que [...] sejam interactivas. [...] tentar procurar o público-alvo, além de querermos englobar o público geral, haver sempre alguém no qual aquilo vai despertar atenção e interesse” (E4).

Numa biblioteca alimentam a participação activa a partir de práticas associadas ao património cultural, o que as características do contexto territorial e sociocultural da comunidade facilitam. E por não marginalizarem algumas pessoas, nem recearem temas algo em desuso ou relacionados com o que Williams (1961) designou por “saberes sujeitados”, o que não obsta a que os públicos desta biblioteca continuem a reconhecer-lhes significado e a envolverem-se activamente nas práticas:

E17a- Os [X prática], eles são convidados a contar, a participar, entretanto, acaba por se criar ali umas adivinhas por exemplo, conta-se sempre umas duas ou três, as pessoas são convidadas a participar e criam-se ali as suas histórias. Na [prática] é a mesma coisa.

V- Porque é que têm a preocupação de fazer as pessoas terem uma participação activa?

E17- Porque gostamos daquilo que fazemos e gostamos de dar aquilo que temos e, também, é a nossa obrigação, nós estamos num serviço, fazê-lo funcionar de uma maneira mais correcta possível, depois também [...] gostamos de partilhar.

E17a- Também é uma forma de perceber se as pessoas se envolveram ou não. Num [prática] [...], tivemos aí 100 pessoas. Era suposto ter-se contado duas histórias, e tivemos que dizer às pessoas “temos mesmo que ir”, e é difícil, as pessoas, pronto são famílias inteiras que estão ali, que trazem os amigos, e depois gera-se ali... a de [local] também tem pessoas de visita, e as pessoas da terra trazem essas famílias [forasteiras] que ali estão.

É possível, como E14 referiu (p.235), existirem mitos em torno da promoção da leitura, tal como Le Deuff pensa que em literacia da informação existe “caractère mythique ou utopique des discours” (2009, 393). A demarcação será mais clara se houver diferenciação entre: i- promoção da biblioteca/promoção da leitura; ii- práticas para a promover/acções de entretenimento; iii- mediador de leitura/“entertainer”. E entre finalidades de participação activa num evento lúdico de entretenimento, ou num evento educativo, informativo, cultural ou numa prática de promoção da leitura. O que poderá contribuir/levar a que as práticas não sejam mera presença numa actividade distractiva. Lima dos Santos refere bibliotecas que se orientam “para actividades meramente

recreativas” ou para a “animação da leitura, como a inevitável hora do conto, seja através de eventos culturais como as exposições bibliográficas ou as palestras com escritores” (2007, 118). Elas devem permitir interacção nas formas como as pessoas se relacionam com a prática e entre si, provocar reacções e influências recíprocas, possíveis efeitos e significados no contexto e entre os participantes (cf. Silva, 2003; Quintela, 2011), estimular a autonomia e desenvolvimento do leitor (cf. Eiras, 2010) e serem perspectivadas para implicar as pessoas num envolvimento dinâmico e interactivo:

Não é possível impulsionar esta interacção, este contacto íntimo do leitor com o texto, fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora, se a criança não se envolver emotivamente com a leitura, e esta se reduzir a uma mera aprendizagem mecânica do código e das suas habilidades básicas e o leitor conservar uma atitude de exterioridade relativamente ao lido (Prole, 2009, 6).

Nas práticas de promoção de leitura de ficção para crianças Prole refere – como Susana Gomes da Silva (2003) em práticas culturais e educativas para distintos públicos – a importância de três tipos de envolvimento activo que devem ser articulados, mobilizados e alimentados: o emotivo, “hearts on”, o de “minds on” – a curiosidade, gratificação, interesse intelectual e interacção entre os intervenientes – e “hands on” – a implicação numa acção de produzir ou concretizar algo. Nas fundamentações não se observou ser frequente esta abrangência de envolvimento activo. Relembre-se que ao indagar se quando ofereciam actividades de animação desenvolviam dimensões de promoção activa da leitura literária ou outra, 66,67% da amostra disse que o fazia em mais de 75% das actividades, 11,11% entre 50% -75%; e 16,67% de 25% -50%. Apenas um, 5,56%, disse ser em menos de 25% das práticas (vd. Grf.6). Agora, nas respostas ao papel conferido à intervenção activa dos participantes, seja este equacionado na fase de concepção (47,82%) ou na de operacionalização das práticas (30,43%), mesmo sem considerar o valor de factores circunstanciais de difícil previsibilidade (21,73%), segundo a amostra 74,99% das práticas são desenhadas ou desenvolvidas para permitir intervenção activa. Estes resultados corroboram os anteriores, considerando que os entrevistados disseram procurar assegurar na maioria das práticas, em cerca de 3/4 delas, algum envolvimento e participação activa dos públicos, ainda que não tenha sido possível aferir globalmente a forma e o alcance que os possam revestir (vd. Ap. Qd.32).

Importará fundamental porque se indagou se as práticas visavam a participação activa dos públicos. No Diagrama (p. 31). enquadrou-se aferir o envolvimento activo dos públicos nas práticas para conhecer as possíveis estratégias de abordagem e mediação desenvolvidas. Pike coloca o envolvimento activo na sua definição de literacia: “[...] as the ability to communicate effectively using all the language modes both for learning and for pleasure. Moreover, we believe that literacy is

best attained through authentic reading, writing, listening, and speaking activities” (1994, X). Um papel activo solicita a acção directa dos intervenientes e importava aferir se, e como, este era enquadrado nas práticas das bibliotecas da AML. Dele pode resultar maior interacção social, melhor apropriação e consolidação da informação sobre o que seja objecto da prática. Práticas que consagrem o envolvimento activo do público podem contribuir para o desenvolvimento individual, estimular participação social activa e informada. Falar e ser ouvido sobre conteúdos espectáveis ou alternativos é reconhecer o direito de expressão e participação. Estes são direitos civis e políticos fundamentais inscritos nos princípios orientadores da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (vd. ONU, 1948), e uma prática de promoção da leitura é um espaço-tempo democrático e pode constituir-se como oportunidade para os participantes, em particular os mais novos, exercitarem competências pessoais, sociais e de cidadania crítica e activa.

Práticas de promoção da leitura podem ser experiências favorecedoras de desbloqueio à motivação para as pessoas expressarem a sua intervenção noutros contextos sociais. Todos têm um papel na sociedade, e as crianças e jovens são essenciais para a continuidade social<sup>313</sup>. Noutros espaços e situações do quotidiano respeitam-nos, mas eles estão numa fase fulcral da sua construção e devido ao seu processo de desenvolvimento não podem, ainda, exercer os seus direitos sociais na plenitude. Nas práticas das bibliotecas<sup>314</sup> podem fazê-lo, e estas serem espaços de aprendizagem, de participação social e de experiência cívica democrática. Enfatizar o papel activo dos participantes nas práticas pode proporcionar-lhes oportunidades de aplicação de competências sociais e de “soft skills”. Dinâmicas interactivas e participativas, sustentadas em práticas sociais e pedagógicas apropriadas podem aportar: estímulo da aprendizagem; aplicação criativa de vivências; acréscimo informativo e de conhecimentos; reflexão crítica informada; estímulo e valorização da sua participação na sociedade: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Declaração Universal dos Direitos do Homem, artº. 1º, ONU, 1948).

Procurou-se conhecer as respostas e saber-se o que inspirava os que afirmassem assegurar intervenção activa dos públicos e como a enquadravam, pois ela não se esgota em ouvir ler uma história, uma

---

<sup>313</sup> Em 1995 as Nações Unidas produziram o *Programa de Acção Mundial para a Juventude*, focado nos problemas da juventude e em aumentar as suas oportunidades de participar na sociedade, o que reiterou noutros documentos posteriores (vd. ONU, 1994; 2014). O referido programa, indicava expressamente o papel de Governos e instituições públicas, para que juventude: “[...] tenha consciência de seus direitos civis, culturais, económicos, políticos e sociais, bem como de suas responsabilidades sociais, e para o desenvolvimento de relações harmoniosas entre comunidades, tolerância e respeito mútuo, igualdade entre homens e mulheres e tolerância com a diversidade.(ONU, 1995, [9]).

<sup>314</sup> Há bibliotecas públicas que, para responderem às necessidades dos públicos jovens e assegurar o seu envolvimento, incorporam a sua colaboração na programação, desenho e operacionalização de práticas de promoção da leitura e outras actividades, fenómeno que surge, sobretudo, associado a bibliotecas que, desde há algum tempo, começaram a ter espaços e serviços específicos para jovens (cf. informações fornecidas no curso Biblioteca para Jovens, da Fundación Bertelsmann (2009, 7 Fev. - 26 Mar.) apoiado pelo Ministério de Cultura de Espanha).

performance para uma audiência. Ou nos comentários de públicos, jovens ou maduros, que a pretexto de dinâmicas gerais de comunicação, tendam ao escapismo e possam não contribuir para os objectivos de promover a leitura<sup>315</sup>, ainda que práticas desenvolvidas em grupo e na envolvente do seu quotidiano permitam estabelecer relações sociais, conviver e interagir com novas pessoas.

Práticas que privilegiem dimensões educativas – que promovam a valorização, mobilização, activação de aptidões e capacidades – podem gerar novas aprendizagens, aprofundamento de informação, de conhecimento e estimular capacidades intelectuais, enriquecimento cognitivo e emocional. É suposto que uma prática deste tipo contribua para ampliar níveis de informação e de compreensão leitora sobre o texto escrito ou outras expressões de leitura e comunicação. Estes acréscimos podem potenciar processos de participação e contribuir para a construção individual e social dos participantes ao assegurar-lhes situações de serem actores sociais com voz, independentemente do seu género, idade e condição.

O interesse de saber-se se as práticas oferecidas visavam a participação activa dos públicos sustenta-se nestes fundamentos por o envolvimento activo conferir aos participantes maiores possibilidades de apreensão e reflexividade através de abordagens que lhes aportem conceitos, perspectivas (re)interpretativas e possibilidades de exprimirem um “discurso efectivo”. Este pressupõe a garantia de eles poderem expressar-se, um direito básico, mas uma prática de promoção da leitura pode ambicionar ir mais longe. Ela é um espaço, onde além de se assegurar o direito de falar e de ser ouvido, que deve permitir uma participação activa mas que não se esgote no “falar por falar”. Esta participação deve visar a melhoria das capacidades e a capacitação das pessoas para se expressarem, confrontarem perspectivas e argumentos, e contribuírem para o acréscimo comum.

### **2.3.1 Envolvimento das famílias nas práticas de promoção da leitura**

As crianças são um importante segmento dos públicos das práticas nas bibliotecas da AML. Ao indagar a participação dos públicos pretendeu-se saber se também ocorria envolvimento de público familiar, pois: i- as crianças pequenas dependem da família ou de outras pessoas para se deslocarem à biblioteca; ii- a família é um factor importante nos agrupamentos sociais humanos; iii- as famílias podem ser utilizadoras dos serviços e ofertas das bibliotecas. Noutras questões parte da amostra já tinha, espontaneamente, feito referência ao público familiar:

- E11- No caso das crianças, quer as crianças quer os pais são chamados a participar, a fazer coisas. [...] não assistem a. Em relação aos pais, eles são parceiros [...] têm que ser activos na

---

<sup>315</sup> Cf. indicações e bibliografia do curso Serviços Educativos na Cultura (FCG, 2006, 26 Jan. - 10 Abr.), em lógicas de serviços educativos, noutros modelos ou contextos informais e motivadores.



promoção da leitura. Porque nós somos sempre um recurso da comunidade, na educação, na promoção da leitura, eles [famílias] sejam agentes. [...] Para os meninos... tem como objectivo fortalecer os laços de afecto com os pais através dos livros e da leitura.

- E16- A ideia desse projecto era não fazer bebés leitores, mas sim pais com competências leitoras. O que nós fizemos foi pensar num projecto a quatro anos [...] durante três anos chamou-se promoção do livro e da leitura e no último passou-se a chamar programa de promoção da leitura e das literacias [...] trabalho de desconstrução que leve a determinadas contextos que se relacionem com a história [...] fazemos inferências a determinadas situações [...] com os miúdos mais pequenos e as famílias, muito de mediação leitora em que nós damos competências específicas aos pais (E16).

Estes comentários foram úteis para a questão 5.3 que requeria, apenas, exemplos de práticas para obter informação sobre a ordem de grandeza do envolvimento das famílias. Em 16 bibliotecas (88,89%) afirmaram que parte das práticas o visam e duas não (11,11%). Instados a dar exemplos (vd. Ap. Qd. 33), parte das práticas já havia sido mencionada nas Questões 2 e 2.1. Surgiram três categorias: i- envolvimento activo das famílias que, com maior ou menor latitude de intervenção, interagem com as crianças nas práticas; ii- acompanhamento das crianças; iii- práticas específicas para pais e futuros pais: “Depois temos a hora do conto aos sábados. Ainda há aquele projecto das grávidas [...]. Nós temos aqui outro projecto que envolve as famílias, que é a noite de X [prática]” (E6). A de E16 que é apontada no excerto seguinte, e que reporta à prática acima referida para conferir aos pais competências leitoras, destaca-se de outras referidas para o público familiar ao indiciar ter carácter estruturado e finalidades informativas e formativas:

E16- [...] o projecto de literacia emergente e o projecto de literacia familiar, o X [prática, é] um projecto que tem quatro vertentes, foi o tal que foi apoiado por XX e nós continuamos com ele. Portanto, que vertentes é que ele tem? Se por um lado tem a sensibilização à leitura que nós trabalhamos com os mesmos pais, 12 pares, portanto, quando chamo pais, chamo o adulto significativo mais criança, durante seis meses. Depois trabalhamos com esses pais mensalmente ou bimensalmente, conforme depois haja a disponibilidade. Temos o tal ler em família que pretendemos que esses pais levem para casa sacos, que vão sendo trocados, os livros que lá estão, com pequenas fichas [...].

V- Diria que este projecto visa apetrechar os pais com informação e algumas competências para eles serem promotores da leitura no contexto familiar?

E16- Chamar-lhes-ia mesmo mediadores de leitura em contexto familiar. E aqui chamava mesmo o termo literacia emergente, que é muito usado para estas idades, e a literacia familiar,

porque nós para além destas acções, destes sacos, tínhamos, também o X [prática] que convidávamos um autor, um escritor ou um mediador de leitura, e estamos neste momentos a desenvolver e a ultimar o site [nome], muito numa linha de “art attack”<sup>316</sup>, mas como contar uma história e fazer pequenos vídeos e dar pequenas dicas ao pais de como é que, pegando neste álbum e imagens se contaria esta história.

A categoria que registou mais ocorrências foi “Envolvimento activo das famílias” 11 (64,70%), em E1; E5; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E14; E15; E17. Acompanhamento da criança, quatro, (23,53%), em E6; E13; E16; E18; e práticas específicas para pais, duas (11,75%), em E3 e E6. Neste cômputo não se incluiu uma, a da inscrição na biblioteca – “A tal vinda com os pais num momento subsequente. Inscreverem-se, virem não só eles mas trazerem, também, os pais” (E2) – por considerar-se lateral ao envolvimento da família nas práticas e, em regra, não ser obrigatório as pessoas estarem inscritas na biblioteca para participarem nas actividades, e nestas nem sempre têm de se inscrever. Reteve-se uma descrição do envolvimento de famílias nas práticas:

“Temos a dupla de pais e filhos e temos o [prática] para o público em geral [...]. Eu diria, como o Sebastião da Gama diz, a aula acontece, a sessão acontece com aquelas pessoas, naqueles momentos. Não é nada muito premeditado... há alturas que sim, somos, temos grupos educativos e temos medidas preparadas para surpreender um ou outro pai e perguntar concretamente, fazer perguntas. Muitas vezes aquilo que acontece e que se dá ali, não foi a nível da participação do público e das intervenções que têm, não é algo muito esperado... Gera-se ali uma dinâmica e é uma coisa espectacular (E8)

Entre as literacias visadas nas práticas destacadas em 2008-2013 foram referidas 15 práticas de literacia emergente (vd. Ap. Qd. 18, 20-21). Mas há práticas associadas a visitas de infantários às bibliotecas que podem envolver as famílias, mesmo nalgumas que não são concebidas para elas. E8 referiu limitações orçamentais que podem comprometer umas e outras:

E8- Nós temos depois encontros com autores que também envolvem as famílias e comemorávamos o dia das famílias. Tínhamos sempre cá um contador de histórias, mas também à medida que os recursos financeiros foram esgotando...

V- Contem-me lá, como isto é?

E8- É acompanharem os filhos e os netos. As famílias são convidadas para assistir [...]. É enviada uma pequena sinopse ou para os contactos de e-mail ou para o site da câmara, é feita a divulgação. As pessoas têm que se inscrever na actividade e já sabem ao que vêm, pelo menos

---

<sup>316</sup> Programa televisivo para crianças criado em Inglaterra com o objectivo de estimular e ensinar as crianças para, com materiais simples, criarem arte, produzirem coisas e fazerem experiências sobre fenómenos do mundo físico ou situações do quotidiano.

os adultos que se inscrevem, sabem do que se vai falar e depois temos o que as famílias participem, fazem-se as leituras, exploram-se em cada momento.

Famílias com crianças mais velhas foram sobretudo referidas em práticas de literacia cultural e cultural oral. Com excepção dos projectos para grávidas e mediação de leitura em contexto familiar, não houve menções a práticas para públicos familiares e os seus adultos, idosos, crianças mais velhas e jovens. Não obstante haver temas ficcionais, sociais e tecnológicos que podem ser do interesse das famílias, no que a amostra considerou serem práticas de promoção da leitura para estas, existirão lacunas temáticas sobre: questões sociais e comportamentais; uso de tecnologias e participação em redes sociais; quadros e estilos de vida social e familiar; aspectos relacionais e comportamentais; repartição de papéis e outras problemáticas e assuntos relacionados com as famílias. O seu envolvimento nas práticas estará focalizado naquelas em que existem bebés ou crianças. Não se identificaram práticas para públicos familiares que abordem novas configurações de famílias, apesar de a sua actual realidade ser compósita e as famílias, as tradicionais e as que assumem novas formas, continuarem a ser “as provedoras da segurança psicológica e do bem-estar material em um mundo caracterizado pela individualização do trabalho, destruição da sociedade civil e deslegitimação do Estado (Castells, 1999, 18). Há novos públicos para a diversificação de ofertas de práticas de promoção da leitura, de informação e literacias necessárias às novas situações e problemas que se colocam às famílias, mas o público familiar será insuficientemente visado nas ofertas, seja em práticas concebidas e operacionalizadas por elas ou em parcerias com outras instituições.

### **2.3.2 O conhecimento prévio dos públicos das práticas de promoção da leitura**

O conhecimento prévio dos destinatários permitirá melhorar o seu envolvimento e aproximação às práticas, estabelecer interacções e potenciar resultados da convergência entre promoção da leitura, níveis cognitivos, interesses, necessidades e expectativas do público. Para identificar procedimentos para o envolvimento activo de públicos grupais, indagou-se se quando acolhiam grupos escolares<sup>317</sup> ou outros procuravam reunir informação prévia para conhecer as suas características, interesses, necessidades e, caso o fizessem, se essa recolha era i- constante, mais de 75% das vezes; ii- frequente, entre 50% a 75%; iii. mais rara, 25% a 50%; iv- quase inexistente, menos 25%. Em oito bibliotecas (44,4%), E1, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E16, o procedimento de procurar conhecer

---

<sup>317</sup> Dado que a maioria das práticas das bibliotecas da AML são destinadas a crianças importará referir que Pike (1994) destaca a importância da epistemologia genética (vd. Piaget, 1973), pois os estádios cognitivos de construção do pensamento e capacidades intelectuais são enformados por processos biológicos e sociológicos que influem no processo de leitura e construção de competências leitoras. O conhecimento destes processos importará para a concepção de práticas de promoção da leitura, e afirma o interesse de as bibliotecas e terem informação prévia sobre as características dos públicos para planearem as práticas e desenvolverem estratégias de abordagem e mediação ajustadas.

previamente os públicos grupais será constante; em sete (38,89%), E3, E4, E6, E14, E15, E17, E18, frequente; em duas (11,1%), E5, E2, raro; e numa (5,6%), E13, inexistente (Grf. 22).

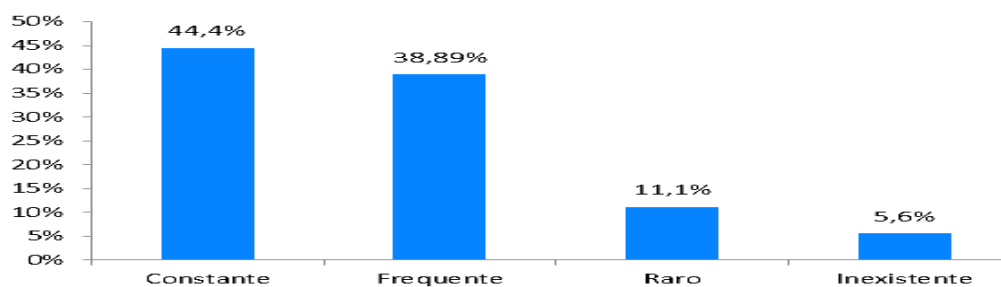


Gráfico 22 – Conhecimento prévio dos públicos das práticas de promoção da leitura. Fonte: produção própria.

Na fundamentação das respostas (vd. Ap. Qd. 34), a categoria “constante”, mais de 75%, comporta duas focalizações: i- enquadrar o conhecimento prévio do público no processo do seu acolhimento e acompanhamento na biblioteca, E1; recolher informação telefónica prévia, E7, e no momento da inscrição, E9; ii- basear o conhecimento prévio num processo documental sistematizado com a finalidade de o aplicar ao desenho da prática ou adequar o seu desenvolvimento às características e necessidades dos grupos, E8; realização de reuniões prévias com professores ou outros condutores do grupo E10, E11, E12; conhecimento de expectativas e necessidades da comunidade por via do envolvimento de instituições e organizações locais, E16: “[...] têm uma dinâmica comunitária muito grande. A que ali se tentou criar foi, fazer regularmente reuniões e tentar... com associações de moradores, [...], a junta de freguesia que tem uma dinâmica imensa, juntamos, também, associações de empresários”. Não houve outras referências de associação do tecido empresarial local às práticas. É do conhecimento comum que este procedimento, não obstante as suas possíveis potencialidades, é praticamente inexplorado nas bibliotecas da AML, ainda que, como E16 disse:

Não financiam, mas podem fazer uma coisa muito interessante, [...] que é fazerem determinado tipo de conferência ou de esclarecimento à população, que, por exemplo, do ponto de vista do empreendedorismo, estamos numa época em que o desemprego é elevadíssimo e precisamos de esclarecimentos em termos de microcréditos, de empreendedorismo, então, o que é que as bibliotecas podem fazer neste sentido? Nós não sabemos fazer isso, nem temos que saber fazer isso, mas há... por exemplo, o [nome], que é uma das empresas [...] no empreendedorismo, dar conferências... chamar-lhe-ia workshops mais de esclarecimentos específico às pessoas numa fase de desemprego o que é que uma pessoa pode fazer (E16).

Na categoria frequente, 50% -75%, fundamentaram a menor procura do conhecimento prévio dos grupos decorrer de: i- o procedimento só ser aplicado a novos grupos (E3); ii- direccionar a divulgação das práticas (E4); adequar as ofertas às características do grupo (E15; E17); iii- recolher

informação sobre as idades e proveniência do grupo (E18); iv- as práticas basearem-se nas idades e assim já estão tipificadas para os públicos (E6, E14). A categoria “raro”, 25%-50%, foi seleccionada por E2 e E5. Este limitou-se a referir “É raro, ponha é raro”. E2 fundamentou:

Porque geralmente a iniciativa está do lado de lá, do lado de quem se inscreve e como é um universo heterogéneo, acabamos por saber o básico que nos dizem, foi um grupo da [escola], de um bairro desfavorecido ou vem um grupo do [sítio], nós sabemos mais ou menos quais são os interesses e quais são as apetências, as oralidades que as crianças já têm não é?

A categoria “Quase ou de todo inexistente” só foi sinalizada por E13:

E13- Não fazemos.

V- Não fazem por alguma razão?

E13- Não acho que se conseguisse fazer. Temos um reportório e esse reportório é o que garantimos a quem nos visita; organizada turma a turma, ou de duas turmas em duas turmas, agora é ter alguma coisa com capacidade de resposta para os meninos que nos visitam. Eles vêm efectivamente nos visitar, e para eles é uma novidade, para muitos inclusive é a primeira vez que vêm à biblioteca.

Numa das respostas que recolheu a indicação de o conhecimento prévio do público ser um procedimento constante, superior a 75%, numa questão anterior E12 já tinha referido: “Eles sabem ao que é que vêm, a ideia é: explica-se à professora o que é que eles vêm fazer”, e explicitou como o processo era conduzido:

E12- Isso é um trabalho que a educadora faz, como ela já trabalha há muitos anos nesta prática, ela tem um conhecimento, eles têm uma prática em relação ao primeiro ciclo e ao pré-escolar de uma prática continuada da realidade desde o aparecimento disto.

V- Vocês procuram saber como é o grupo quase sempre? Frequentemente?

E12- Não. Eu acho que é mais dos 75%-100%. Porque há um trabalho prévio de apresentação às escolas.

V- Dizes que há um trabalho prévio...?

E12- A equipa desloca-se às escolas, à maior parte das escolas [...] Há essa preocupação de saber quais são no próximo ano, quais são os temas, os programas das escolas, para que, de alguma forma, não estarmos a dar um tiro no escuro, há aqui essa preocupação.

Outro entrevistado, reconhecendo as vantagens das reuniões preparatórias, sinalizou a dificuldade de meios da sua biblioteca para as realizar:

Tem a ver com a nossa capacidade organizativa. Às vezes a gente tenta fazer esse trabalho prévio de reuniões preparatórias, mas nem sempre as coisas correm como queremos. Nem

sempre podemos deslocar-nos lá. [...] Quando se contacta sabe-se logo, as duas educadoras estão instruídas para saber o que se pretende (E9).

Antes, na Questão 4.1, categoria “características [das práticas] focadas nos públicos”, haviam surgido 33 ocorrências, 50% do total das 66 registadas nesta categoria. O conhecimento prévio assume diversas configurações. A mais corrente é ele ser programado no planeamento da acção e ocorrer na marcação. Mas, mesmo neste caso, pode haver necessidade de improvisar ajustamentos no momento que antecede a prática:

De repente nos trocaram as voltas e eram alunos de entidades diferentes. A técnica [...], teve o cuidado de mudar o livro com que ia basear a actividade, os miúdos mais pequeninos tiveram uma actividade de promoção de leitura, do estudo do livro, depois com uma actividade de corte e cola, de expressão plástica, etc. Aos outros miúdos mais velhos [a técnica] já teve o cuidado de ler outra obra completamente diferente, fazer uma actividade de pergunta e resposta do que eles perceberam do livro. E tudo no espaço que teve de ser mudado, porque tínhamos uma outra visita exactamente no mesmo dia (E15).

Um respondente sinalizou a vantagem da informação prévia sobre o público como factor de inclusão educativa e social perante pessoas com necessidades especiais (vd. Capucha, 2008):

E17- É frequente, porque às vezes também vêm cá pedir-nos coisas e nós não os conhecemos muito bem, mas tentamos sempre perguntar.

V- Porque é que vocês fazem isso?

E17b- Para depois sabermos enquadrar da melhor maneira aquilo que nós vamos apresentar. Porque faz muita diferença. Porque se tenho uma turma, por exemplo uma criança, que tem uma cadeira de rodas, duas ou três, tem que se adequar, por exemplo a disposição da sala. Imaginemos que é um jogo onde se vão sentar todos no chão e vão fazer uma actividade qualquer em que estejamos todos sentados no chão, já tem que se pensar que aquelas crianças e, se calhar, já não nos vamos sentar no chão, vamos sentar-nos todos nas cadeiras, para depois não ficar... não é?

E8 partilhou informação sobre o procedimento documental sistematizado criado na sua biblioteca para terem conhecimento prévio dos públicos e que será de interesse divulgar:

E8- No serviço educativo temos um impresso de marcação de actividade, que é por assim dizer, obrigatório. Qualquer turma que se queira inscrever tem que fazer esse preenchimento e o formulário tem num ponto a caracterização do grupo que o professor deverá fazer. De identificação, de alunos em situações especiais, quantos alunos são, Que faixa etária que têm os alunos. Esse conhecimento prévio do grupo que vamos receber, tendo em conta a idade, o

ano lectivo, os casos sociais da turma, permite-nos saber o que vamos esperar. [...]. Não é preciso vir [no] impresso de marcação porque nós temos acesso aos programas, sabemos quando estão a dar aquelas matérias, se é de terceiro ou de quarto [ano]. Muitos dos que abordamos são transversais, não têm esta preocupação, [...] a igualdade de género é desde que se nasce, tema que todos deveríamos falar a qualquer altura da vida [...].

E8b - Temos um grupo de atividades no início do ano lectivo e junto dos professores, alguma temática específica que se esteja a trabalhar, que os professores queiram, podem, para além da nossa proposta, sugerir.

E8- Ela lembrou bem. O nosso impresso de avaliação tem um campo final que diz sugestões, para além do professor avaliar depois a actividade, desde os conteúdos às estratégias, à linguagem que foi utilizada, o professor pode ainda sugerir alguma coisa.

Estas fundamentações de E17 e E8 surgiram em concelhos afastados mas com similitudes territoriais e sociais. Neles parece existir uma forte ligação entre a biblioteca e a comunidade. Estes procedimentos são menos notórios noutros concelhos mais urbanos e populosos, mas onde os entrevistados afirmam já conhecer o público das práticas de promoção da leitura. Serão distintas culturas e visões que poderão influir na preparação e operacionalização das práticas, ou ser reflexo de situações de menor e maior aproximação e interesse pelo conhecimento prévio dos públicos, o que em E8 não aparenta ter no enforme prévio das ofertas de práticas o papel de mero cumprimento formal de um procedimento burocratizado.

Cruzados os dados desta questão com os valores nas respostas dadas em 4.4 (vd. 2.3, enquadramento activo dos públicos) poderá depreender-se, pelo menos nos grupos escolares em que se concentra mais o conhecimento prévio dos participantes, que este possa influenciar as características das práticas. E concluir-se que o conhecimento prévio de públicos grupais, apesar de quase todas as bibliotecas da AML afirmarem fazê-lo, não é uma prática constante e sistematizada na maioria delas, pois os meios a que recorrem são desigualmente estruturados. Poderá inferir-se que os diversos procedimentos identificados, e a latitude com que o desigual conhecimento prévio dos públicos é aplicado à concepção e desenvolvimento das práticas, possam, também, influir nos adquiridos pelos participantes e, possivelmente, na consistência da participação activa dos públicos das práticas de promoção da leitura.

## 2.4 Popularidade, interesse e promoção de “boas e más leituras”

L’ennui, fruit de la morne incuriosité.  
(Baudelaire, *Les fleurs du mal*, XXVII)

Das leituras sobre o estado da arte retiveram-se observações, caso da de Lima dos Santos sobre estudos indicarem que, com excepção do público escolar, “grande parte dos activos [...] 88% não frequenta a biblioteca” (2007, 118) e, porventura para reverterem esta situação, elas disponibilizam significativo número de ofertas recreativas nos materiais de leitura e actividades. Perante estes reparos julgou-se oportuno aferir se esta circunstância concorreria para a modelação das práticas da amostra. Em 4.3 indagou-se se nas práticas que haviam destacado faziam ponderações entre os factores popularidade e atractividade da temática da prática e os da pertinência e interesse dos seus conteúdos. Em 17 bibliotecas (94,44%) fazem essa ponderação, numa (5,56%) não.

Na fundamentação das respostas (vd. Ap. Qd. 35) observou-se: dez bibliotecas aproximam-se do eixo de equilíbrio entre popularidade/pertinência das práticas; seis valorizam mais a pertinência e interesse; duas, incluindo a que disse não o fazer, posicionam-se na popularidade. Resultaram três categorizações: i- polarização na popularidade (11,11%); ii- eixo de equilíbrio popularidade/ interesse (55,55%); iii- polarização na pertinência e interesse das práticas (33,33%). Fundamentaram a valorização da popularidade na conveniência de as práticas terem sempre algo que “vai despertar atenção e interesse” (E4), e se não forem populares a “pouca afluência compromete o orçamento da biblioteca” (E16). Esta perspectiva pragmática, a ocorrer simbiose entre popularidade da prática junto dos públicos e dos decisores políticos, pode contribuir para sustentar a continuidade da sua oferta:

A popularidade aí era temos projectos que em termos políticos sejam assumidos, valorizados e quando precisamos de orçamento, de ter dinheiro, precisamos de mostrar que isto está ter impacto [...], essa era uma das razões [...] como sabe, se não formos populares, politicamente não chega a informação e, depois, também não chega o orçamento que precisamos (E16).

E1, E3 e E5 informaram que, sem desvalorizar a qualidade, buscam o equilíbrio entre factores popularidade e pertinência: “Tem que haver um equilíbrio entre as duas, senão fazemos actividades que não têm popularidade, não têm cá ninguém e o interesse é trazer pessoas à biblioteca” (E1). E7 aposta num equilíbrio que envolva popularidade e E9 procura que as práticas sejam populares mas sem deixarem de ser desafiantes para novas descobertas: “É ver onde podemos enquadrar [...] leituras que não sejam aquelas leituras muito fáceis, porque senão, não há desafios. Não pensam, não conhecem e o que nos interessa é que tenham contacto com os diferentes autores”. Noutras o equilíbrio passa por: cruzar as suas propostas com pedidos “on demand” (E9); solicitar sugestões aos leitores e articulá-las com o que a biblioteca pretende desenvolver (E12); ajustar a apresentação de



temas populares: “Acho que isso tem a ver com o marketing e com a forma como as coisas são apresentadas. Vale quase tudo, como eu dizia há bocado, só não valem os palhacinhos e os balõezinhos” (E13); equilibrar popularidade com o convite a pessoas mediáticas mas “de qualidade” (E14); induzir aspectos de interesse nas ofertas populares (E17); “enamorar” o leitor – “temos de namorar o leitor ou o futuro leitor [...] a arte de fazer um leitor é um enamoramento [...] temos que ter essa estratégia, procuramos que a pertinência e o tema, e isso esteja tudo interligado” (E10).

Os que valorizam mais a pertinência das práticas, ainda que procurando um balanceamento entre o apelativo e o pertinente, fundamentam a sua opção no interesse de: não “ceder ao mais fácil e o que apele de imediato mas que não tem tanto interesse” (E2); visar resultados, pelo que optam por “um conteúdo com pertinência... É mais por aí” (E8); dar maior atenção à pertinência para que a biblioteca e as práticas foquem a realidade social – “tentamos estar sempre atentos à realidade que nos rodeia e ao que está a acontecer” (E15); procurar alcançar a pertinência e interesse com dinâmicas de novidade e surpresa que, se induzidas nas práticas, podem mobilizar os seus públicos:

Devia ser um requisito quando estás a pensar nas actividades e nas abordagens. Outra coisa, que eu agora também sublinho [...] não fazemos propostas sempre com as mesmas abordagens [...] actores profissionais que vinham cá contar as histórias e não tinha grande público [...]. Mudava a história mas era sempre [...] no mesmo registo, com a mesma abordagem e o personagem era sempre o mesmo. Ao fim de um certo tempo as pessoas, “ah já fui lá”, e não se interessam tanto. Existir [...] surpresa e se a pessoa nunca souber bem o que é que vai acontecer, isto mantém público (E11).

Dois respondentes valoraram mais a pertinência do tema do que a sua popularidade “na medida em que, por vezes, se escolhem temas que podem não ser tão atractivos, mas pensamos que são pertinentes de abordar. Quando pensamos enquadrar uma hora do conto numa temática cuja pertinência nos parece determinante abordar num determinado contexto” (E18). Para acentuar a pertinência do tema E6 deu o exemplo de uma prática para a inclusão social:

Vou concretizar [...] temos um projecto de integração de surdos, crianças surdas e crianças com audição normal. Qual era o grande objectivo? Que tanto uma criança como a outra conseguisse comunicar entre si, tudo através de actividades em que o livro era o instrumento fundamental.[...]. O popular para nós não nos interessa; o que nos interessa é que cada um dos projectos deixe marcas e que sirva, efectivamente, para [...] o estímulo pela leitura. Pelo gosto pelo livro, pelo gosto da leitura e isso fazemo-lo através de mecanismos que não só são direccionados directamente, estou a falar aqui no caso das crianças, às crianças, como temos a

preocupação de que os pais sejam de tal modo envolvidos e que também eles ganhem novas capacidades, novas competências para continuarem esse trabalho em casa (E6).

As respostas indicam que na maioria das práticas predominará a procura de equilíbrio entre popularidade e interesse. Como as bibliotecas da AML fazem parte de um território marcado por fortes desigualdades socioculturais (vd. Mendes, Tavares, Cunha & Freiria, 2011, 53; Justino, 2014, 350-353; Costa, 2016, 9; Anx. Img. 3-7 e Grf. 3) estas conferirão acrescida valia aos resultados da resposta 4.2, o que não reduz o interesse de estudos interdisciplinares que permitam aprofundar o conhecimento sobre como é que estas perspectivas se expressam nas ofertas de leitura pública das bibliotecas municipais da AML e de outros territórios.

A identificação de visões algo conflitantes entre a amostra sobre i- “boas” e “más” leituras, ii- ponderações entre popularidade, pertinência e interesse das práticas levaram a reflectir nas considerações de vários autores sobre o contexto sociocultural e alguns materiais de leitura. Como estas problemáticas sociais projectam-se nas bibliotecas públicas, e cruzam-se com as afirmações de alguns entrevistados, será oportuno abordá-las. Perante a procura de equilíbrio entre popularidade e interesse das práticas coloca-se a recorrente questão da promoção de boas e más leituras. Convirá referir duas visões que se cruzam com promoção da leitura, a de uma investigadora e de dois bibliotecários. Não se pretendeu estabelecer relações entre os discursos e as profissões dos emissores, atendeu-se, apenas, às suas perspectivas opostas:

Temos neste afã lúdico os escaparates das bibliotecas invadidos por literatura “light”, livros de auto-ajuda, best-sellers inclassificáveis e um sem número de outros documentos de qualidade duvidosa mas de grande popularidade. Para além disto, a escolarização tomou conta de parte dos serviços e actividades das bibliotecas municipais que se vêm actualmente confrontadas com as solicitações permanentes das bibliotecas escolares (Santos, 2007, 118).

Barreto Nunes sinalizou que os “critérios de constituição das colecções têm evoluído, de modo a possibilitar a conquista de públicos mais heterogéneos, para quem a leitura, não sendo uma prática esquecida, se reveste de características especiais que nós, muitas vezes, devido à nossa formação intelectual, desprezamos ou mesmo ignoramos” (1996,156). Leal considera, numa “perspectiva centrada no leitor”, que no pressuposto de a biblioteca pública ter uma função cultural a cumprir é “mais fácil encontrar nas suas colecções clássicos da literatura do que best-sellers” (2007, [6]) e aponta uma dicotomia selectiva que afasta os leitores da selecção das aquisições e condiciona a promoção da leitura: as bibliotecas comprarem os documentos com base “numa lógica pretensamente cultural (em que imperam as noções de cânone, de clássico e de literatura séria) ou numa lógica comercial (em que imperam as noções de novidade editorial, best-seller e de literatura light)” (2007,

[7]). E que o hábito de adquirirem, apenas, um exemplar é uma opção pela durabilidade do valor do livro clássico – apesar de poder não ser lido, enquanto o “light” e o “best-seller”, fenómeno de moda, atraem leituras – pode levar a um “caso paradoxal: as bibliotecas públicas adquirem muitos livros que ninguém está interessado em ler e, pelo contrário, têm poucos livros dos que as pessoas realmente estão interessadas em ler” (Leal, *idem*, [6-7]).

Opinião distinta tem Lima dos Santos: “Presume-se que parte significativa dos adultos não se revê nem encontra nas bibliotecas municipais portuguesas resposta às suas necessidades de informação” (2007, 122). Leal considera que os critérios das aquisições das bibliotecas – o “cultural” e o “comercial” – expressarão o “binómio boas leituras/más leituras, bons livros/maus livros”, segmentação que ele desvaloriza ao relativizar estas classificações como não sendo propriedades dos materiais de leitura, antes decorrerem da “perspectiva com que se olha para estes conceitos” (2007, [7]). Chartier não reduzirá estas classificações a meros pontos de vista: “entre ce que l’on considère comme lecture et l’infinie quantité des pratiques sans qualité, mais qui sont pourtant des pratiques de lecture, est peut-être le défi majeur des sociétés contemporaines” (Chartier & Jablonka, 2008, s.p.). Desafio que passará por não atribuir a todas as leituras valor equivalente, ainda que isso possa levantar tensões entre “les lectures pour le travail intellectuel ou pour le plaisir esthétique et ces innombrables lectures sans qualités que l’on fait au fil de la journée, dans la presse (*idem*).

Estas considerações são dilemáticas se “obrigarem” a escolhas fracturantes entre i- disponibilizar leituras com qualidade reconhecida que alimentem leitores e captem não-leitores; ii- despertar e manter o interesse de leitores menos habituados e adestrados na leitura em risco de engrossarem o caudal dos não leitores<sup>318</sup>. Convirá lembrar a distinção traçada por Line (1974) entre “necessidades”, “desejos” e “pedidos” dos leitores, e a pertinência do reparo que ele fez sobre as bibliotecas “ignorem os utilizadores” (*idem*, 1980). A opção da maioria da amostra por procurar conciliar nas práticas ofertas pertinentes e populares afigura-se de interesse, e prudente, se norteadas pelo que Line (*idem*) designou por “balanced stock” para disponibilizar materiais físicos, acesso a materiais digitais em fluxo, equilibrar “best-sellers” e literatura “light” com leituras validadas, vanguardistas e inovadoras. Aplicando os princípios de Line às práticas, elas podem oferecer um mix de ofertas lúdicas, formativas e informativas cruzando solicitações e desejos dos públicos com necessidades destes, mesmo com aquelas, parafraseando Dinis Machado, que eles possam ter e não sentir<sup>319</sup>

---

<sup>318</sup> Jean Tabet (1940-2012), bibliotecário referencial no panorama das bibliotecas públicas francesas, na acção de formação Animação de Bibliotecas Públicas (1983, 31 Jan-4 Fev., org. IPL), incentivava os jovens bibliotecários portugueses para a importância de vincular os não-leitores e os pequenos leitores à leitura. Numa primeira fase seria inútil, senão contraproducente, promover leituras validadas junto deles. Nestes casos dizia “vous devez les tenir à la lecture, même s'ils lisent que de publicité néon”. Estimular a prática da leitura seria a possibilidade, porventura, conseguir a sua progressiva evolução para outros patamares de leitura.

<sup>319</sup> “[...] minha senhora, que há-de explicar Matisse, a quem de Matisse nem sabe a falta que sente” (in *O que diz Molero* (1978, 101).

Ao caracterizar as ofertas da sua biblioteca, E16 sublinhou: “Não é a novidade pela novidade. A novidade é o relançamento da rede de bibliotecas. Depois, paralelamente a isso, posso dizer também que neste momento estamos a trabalhar numa linha de inovação e inovação estratégica”. Esta perspectiva, se as bibliotecas públicas não se centrarem em demasia nas estatísticas e no curto prazo, pode contribuir para superar ofertas limitadoras, quer nas designadas por “elitistas”, quer por “populares”, e esbater as “fronteiras” entre públicos e leituras com conteúdos acessíveis e qualificados – como alguns produzidos sobre âmbitos criativos, das humanidades, de divulgação científica e tecnológica – e recorrendo para a condução das práticas a pessoas habilitadas que, sem rebaixar o discurso, “sabem” comunicar com diferentes audiências<sup>320</sup>.

Na ponderação entre popularidade e interesse dos conteúdos, e sem escamotear a histórica tensão entre cultura erudita de elites e cultura popular – ainda que Williams (1961) tenha assinalado que nelas entrecruza-se a “cultura comum” –, padrões de consumo, classificações de bom e mau gosto, critérios sobre conteúdos de leitura são variáveis socioculturais relativas e questionáveis. Para além de critérios subjectivos, ideológicos e classificações estéticas que se lhes possa atribuir, importará considerar a proximidade/afastamento de critérios de bom e mau gosto no que se designa por “cultura popular” perante ofertas que, apesar de popularizadas, não terão ligação cultural a produções culturais populares: “hoje o alvo já não é a literatura popular (que se tornou ela própria instrumento ideológico ao entrar nos circuitos da indústria cultural), mas sim outro tipo de materiais, a preocupação em transmitir a ideologia dominante mantém-se” (Mangas, 2010, 56).

Reflexões sobre diferenças socioculturais na leitura são pertinentes, e nos públicos das práticas detectaram-se situações desiguais, e casos de elitismo sociocultural que certas práticas parecem assumir nalgumas bibliotecas (vd. 6.2.1). O que pode levar a ponderar se estas, e parte das suas práticas, também não funcionarão como instrumentos de produção e reprodução de relações sociais<sup>321</sup>, seja por selecção, integração, exclusão e sanção social (vd. Foucault, 1975; Althusser, 1980).

Apesar de algumas práticas e aquisições de materiais de leitura, se estritamente baseadas em lógica de popularidade, poderem contrariar exclusão e desigualdades, elas também podem contribuir para alimentar a “lógica pretensamente cultural e elitista” que Leal pretende questionar. E6 afirmou: “O popular para nós não nos interessa; basicamente o que nos interessa é que cada um dos projectos

---

<sup>320</sup> São exemplos, em diversos campos, Carlos Fiolhais, Jorge Calado, Barata-Moura, Borges Coelho, Fernando A. Baptista Pereira, Vítor Serrão e outros autores e criadores. Fazem-no algo à maneira do que Jorge Calado afirmou no curso de Gestão das Artes (1989) nas aulas sobre ciência e artes: “uma boa teoria científica deve ser discutida com os pares mas também deve poder ser explicada e compreendida pela nossa empregada doméstica ou pelo sapateiro”. Nesta perspectiva práticas de promoção da leitura poderão permitir ampliar a informação das pessoas de distintos estratos socioculturais.

<sup>321</sup> Algo à semelhança das palavras da personagem do rei deposto perante o seu sucessor: “Oh sommi Dei, quanto m'è grato il cenno! /Eccovi un altro re, un altro me stesso”- “Oh altos deuses, quão grato eu sou! / Aqui está outro rei, outro eu mesmo”. (Gianbattista Varesco (1781), *Idomeneo*, atto terzo, scena ultima [libereto da ópera de W.A.Mozart]).

deixe marcas e que sirva efectivamente para aquilo que nós pretendemos que é o estímulo pela leitura”. Alguns conteúdos de leitura populares não contribuirão para diluir fronteiras sociais mas poderão ser conservadores se anti-científicos (vd. Fiolhais & Marçal, 2012; Marçal, 2014) e portadores de conformismo discriminatório na realidade social. Poderá ponderar-se se para além da “função cultural” – que, como Leal (2007) sublinha, as bibliotecas públicas cumprem – se a sua função sociocultural não será tão ou mais relevante para o que elas representam para o desenvolvimento e qualificação das pessoas, perspectiva que norteará E17:

E17- Queremos levar estas coisas ao maior número de pessoas, não é? Uma coisa de qualidade, se só vierem aquelas que já conhecem [...] interessadas naqueles temas e tipo de espectáculo ou de actividade, mas vindo até passam a gostar e passam a entender. [...] é preciso ir até às pessoas com um bocadinho daquilo que elas gostam ou que estão habituadas a apreciar, mas dando-lhe a volta de outra maneira. Não sei se me fiz entender. [...] não concordo com programas de televisão que só dão às pessoas aquilo [...] que elas pensam que gostam e embrutecê-las. Se às vezes pegarmos naquilo que elas pensam que gostam, mas se lhes mostrarmos as coisas de outra maneira, elas vêm, mas, se não, ficam em casa por “eu não gosto daquilo”; “eu não percebo nada”. E em vez de evoluirmos...

Le Deuff alerta para o risco de deformação das novas gerações e de as leituras não serem “transformation mais de déformation qu’elles subissent notamment du fait de la poursuite d’une [...] affaïssement continu de l’autorité face à la montée de la popularité” (2009,281). Esta reflexão cruza-se com considerações de Adorno (2001), Rifkin (2001) e Martel (2010) sobre a indústria cultural e as empresas multinacionais que ela alimenta – ligadas à comunicação social, telecomunicações, informação, entretenimento<sup>322</sup> multimédia e digital – terem levado à transfiguração dos recursos culturais em produtos-mercadorias da indústria cultural, uma das mais florescentes na actividade económica no início do séc. XXI.

Leal informa que na “perspectiva da Opening The Book, um bom livro é o que proporciona uma boa experiência de leitura e esta varia de pessoa para pessoa”. (2007, [7]). O contorno do conceito “experiência” (vd. Castells, 2007, 33) adquiriu novas conotações e estendeu-se a diversos e inesperados campos. Esteban Ortega considera a sociedade actual “a mais estimulada da história, [...] o consumo e a autoconstrução individualista estão imersos numa cultura de imagem, de aparências e de desejos evanescentes, a experiência foi substituída pelas experiências – que procuram o particular,

---

<sup>322</sup> Ao ser tudo percebido como distração as informações são todas colocadas num mesmo plano, seja um discurso presidencial, uma novela, um documentário, uma prova desportiva. É valorizado o que mais diverte e faz crescer audiências. A apetência pelo divertimento pode diferir em alguns meios sociais e culturais, mas será significativa a diferença de níveis de profundidade na sua penetração social.

o imediato e o concreto” (Esteban Ortega, 2002, *Memoria, hermenéutica y educación*, cf. Sanches, 2015, 8). Existirá um quadro díspar entre inclusão e igualização formal, diluição de critérios e suprematização do valor de uma experiência (vd. Glossário) como finalidade em si, ou por via de legitimação adquirida através do valor simbólico das instituições (vd. E14, p. 227), o que poderá influir na manutenção de escolhas e procedimentos em práticas de promoção da leitura.

Diversos autores consideram que, a partir da esfera cultural, empresas da economia informacional alcançaram inédito poder, influência e capacidade de induzir enviesamento no espaço público, cultural, social e político (vd. Cap.III, 2), o que pode reduzir a diversidade de oferta e a liberdade de escolha dos cidadãos. Da produção massificada, concentração da oferta, modelação do gosto e manipulação podem resultar fenómenos de renúncia à individualidade e ocultação de efeitos socioculturais deste tipo de produções (Adorno, 1987) que induzem normalização de padrões de consumo conformes com fenómenos de integração social, cultural e política que caracterizam a actual fase do percurso histórico dos processos de integração (Elias, 1993) e cuja inédita dimensão global assume nova escala. A sociedade em rede carece de uma nova política, ainda que pragmática para “encontrar o meio caminho entre o que é social e politicamente exequível, em cada contexto, e a promoção das condições culturais e organizacionais para a criatividade na qual a inovação, o poder, a riqueza e a cultura se alicerçam” (Castells & Cardoso, 2006, 29). Um contexto que amplia a necessidade de maiores competências leitoras, de literacia mediática, política, cívica e cultural perante a uniformização, situações monopolistas na produção e acesso a conteúdos, veiculação de novos valores e manipulação da consciência social

Sem negar a valia de processos intuitivos e de afirmação individual, será preocupante que, a pretexto de desigualdades que carecem ser superadas, surjam no espaço público (vd. Cap. III, 1.1) discursos – porventura inspirados em conceitos do movimento social pós-moderno e fenómenos de pós-verdade e “circular reporting” (vd. D’Ancona, 2017) – que veiculam perspectivas anticientíficas e reacções liminares contra o racionalismo, vanguardismo, conhecimento e cultura validada. Elas não são portadoras de progresso e mobilidade social (Marçal & Fiolhais, 2012; Marçal, 2014; Bauman, 2016; D’Ancona, 2017) e ao popularizem-se podem reproduzir conservadorismo e afirmações extremas de subjectividade que, no limite, impossibilitariam a sobrevivência de qualquer corpo social.

Um dos papéis das bibliotecas públicas é contribuir para o progresso e a democratização social (vd. UNESCO, 2007). A democracia, segundo Schwanitz (2012), não pressupõe a igualdade das pessoas e a inexistência de diferenças entre elas, mas deve ignorar como deterministas desigualdades naturais, sociais, e afirmar o desiderato de assegurar, a todos, oportunidades de igualdade de meios para desenvolverem as suas capacidades e suprirem as suas necessidades. O mesmo poderá aplicar-se

à democratização da leitura e de competências leitoras promovidas nas práticas de promoção da leitura. Mas a reflexão desenvolvida levou a considerar se, perante as ofertas da indústria cultural (Adorno, 1987), as bibliotecas públicas não estarão a competir com armas desiguais pelo tempo e interesse das pessoas (vd. Cap. III, 2). E que se as práticas oferecidas não forem enquadradas por estratégias que promovam o “desenvolvimento do leitor” (vd. Eiras, 2010), e focalizarem-se no campo do entretenimento que isso possa levar a que estas e bibliotecas não sirvam para: minorar clivagens socioculturais de pessoas menos qualificadas e de “pequenos leitores”; assegurar oferta diversificada de materiais de leitura, e actividades informativas, culturais e educativas para diversos tipos de leitores<sup>323</sup>. Se assim for elas poderão estar a abdicar da sua visão e papel sociocultural e, a prazo, tornarem-se supérfluas para os “pequenos leitores” – hoje rodeados por múltiplas ofertas “populares” – e desinteressantes para os “leitores médios” e inúteis para os “grandes leitores”. A confirmar-se este hipotético quadro ele poderá questionar o interesse da presença das bibliotecas na paisagem social como serviço público para promover a leitura.

### 3 Resultados visados com as práticas de promoção da leitura

“E sobe muito e muito aquele que mais lê. / Os céus, a terra, o mar, o mundo todo vê/ Em riscos, em amor, em luz e tempestades; / A História, e os seus Erros e Crimes e Verdades, / Ciências, Ideais, o Pensamento e a Vida / Tudo cabe lá dentro em Alma esclarecida”

(in *A Voz do Operário*, 6 Fev. 1927, cit. Filomena Mónica, 1980, 503)

Na Questão 3 indagou-se quais os factores potencialmente mais relevantes para os resultados a alcançar com as práticas. A partir das respostas poderia conhecer-se o “logos” que enformaria os princípios orientadores para os atingir. A informação seria depois cruzada com a da Questão 7, “factores mais relevantes em termos de resultados alcançados” na sequência da realização das práticas<sup>324</sup>. Em síntese, em 3 desejava-se saber possíveis “inputs” para expectáveis “outputs” das práticas e, em 7 os “outcomes” que elas tivessem aportado aos participantes, informação omissa nos estudos sobre promoção da leitura em bibliotecas públicas municipais. Nas questões 3 e 7 construíram-se quadros de categorização e escala<sup>325</sup>, em 3 para recolher a informação sobre a importância atribuída a possíveis factores na fase de concepção e programação das práticas (vd. Guião, in Ap. Img. 2). Os inquiridos assinalaram as respostas nesse quadro<sup>326</sup>, que lhes apresentava nove factores potencialmente relevantes. Estes foram construídos a partir de noções e

<sup>323</sup> Sobre tipologias de leitores revejam-se as notas 104 (p. 88) e 202 (p.179).

<sup>324</sup> Esta pesquisa fixou-se, também, na avaliação das práticas ao indagar, nas Questões 6, 6.1, 6.2, 6.3, se as faziam; como as realizavam; quem fornecia informação para as avaliações; que leituras faziam delas os responsáveis pelas bibliotecas. Estas questões antecederam a que depois procurou saber quais tinham sido os efectivos resultados obtidos pelas práticas.

<sup>325</sup> Menor relevância, variável <25%; Alguma relevância, 25-50%; Muita relevância (50-75%), Elevada relevância (>75%)

<sup>326</sup> Estarem perante o quadro permitia-lhes uma melhor captação visual e apreensão dos diversos factores. Não consta em Apêndice um quadro das unidades de contexto sobre esta questão pois as respostas foram taxativas e directamente assinaladas no quadro do guião.

discursos correntes sobre promoção da leitura e acatou-se a inscrição de factores omissos que a amostra considerasse importantes. Estes procedimentos foram replicados na Questão 7 que indagava os factores mais relevantes mas em relação aos resultados obtidos. Na análise desenvolvida sobre os dados, consideraram-se, dentro do leque de categorias, aquelas cuja relevância atinge “valor positivo”, => 9 (vd. Qd. 16 infra e nota 327).

Nos factores pré-determinados como variáveis de “elevada” e “muita relevância” os que registaram maior convergência<sup>327</sup> de sinalizações são: i- Ampliação do acesso à leitura, 13 (72,22%); ii- Promoção do gosto e hábitos de leitura textual impressa e digital, 11 (61,11%); iii- Finalidades lúdicas 10 (55,55%); iv- Ampliação de competências de leitura em literatura de ficção 9 (50%); v- Potencial de sociabilização e interactividade grupal; vi- Possibilidade de envolvimento activo dos destinatários nas práticas de promoção da leitura, cada um com nove (50%) sinalizações.

Valoração da potencial relevância de factores associados às PPL	Menor relevância <25%	Alguma relevância 25-50%	Muita relevância 50-75%	Elevada relevância >75%	Menções totais
A -Ampliação do acesso à leitura	—	<b>1</b> (E16)	<b>3</b> (E3,12,15)	<b>13</b> (E1,2,4,5,6,7,8,9,10,13, 14,17,18)	17
B – Promoção do gosto e hábitos de leitura textual impressa e/ou digital	—	<b>1</b> (E8)	<b>6</b> (E2,4,7,12, 15,17)	<b>11</b> (E1,3,5,6,9, 10,11,13,14,16,18)	18
C- Ampliação de competências de leitura em literatura de ficção	—	<b>6</b> (E7,8,10,12, 13,15)	<b>9</b> (E1,3,4,5,6, 9,14,17,18)	<b>1</b> (E11)	16
D- Ampliação de competências de leitura textual e não textual em campos específicos do conhecimento	<b>2</b> (E15,18)	<b>2</b> (E2,13)	<b>6</b> (E4,5,10,12,14,17)	<b>8</b> (E1,3,6,7,8, 9,11,16)	18
E- Finalidades lúdicas	<b>3</b> (E1,3,11)	<b>4</b> (E4,13,14,16)	<b>10</b> (E2,5,6,8,9, 10,12,15, 17,18)	<b>1</b> (E7)	18
F- Potencial de sociabilização e interactividade grupal	—	<b>2</b> (E4, 14)	<b>9</b> (E1,2,3,5,7, 9,12,15,18)	<b>7</b> (E6,8,10,11,13,16,17)	18
G – Possibilidade de envolvimento activo dos destinatários nas PPL	<b>1</b> (E14)	<b>1</b> (E13)	<b>7</b> (E1,2,4,5,6, 16,18)	<b>9</b> (E3,7,8,9,10,11,12, 15,17)	18
H- Ser uma oferta nova/alternativa	<b>1</b> (E14)	<b>7</b> (E1,2,3,5,6, 15,18)	<b>7</b> (E4,8,9,11, 12,13,17)	<b>3</b> (E7,10,16)	18
I- Promoção da qualificação individual dos destinatários	—	<b>7</b> (E2,11,13,14, 15,16,18)	<b>4</b> (E4,5,7,17)	<b>7</b> (E1,3,6,8, 9,10, 12)	18

Quadro 16 – Valoração da potencial relevância de factores associados às PPL. Destacados os valores => 9, aqueles que correspondem a referências por parte de, pelo menos, 50% dos 18 elementos da amostra. Fonte: produção própria.

<sup>327</sup> Consideram-se aqui, e dentro do leque de categorias, aquelas cuja relevância atinge “valor positivo”,=>9, o que corresponde a menções a partir de 50% da amostra, nas variáveis “elevada relevância” e “muita relevância”.



Com base na valoração que atribuíram aos factores pré-determinados com potencial relevância (Qd. 16), solicitou-se que fundamentassem os que classificaram em “elevada relevância” e produziu-se um quadro síntese<sup>328</sup> (Ap. Qd. 36). “Ampliação do acesso à leitura” (76,47%) foi o mais sinalizado pelo seu contributo social para o fomento da leitura. Infere-se que a amostra considera que conservará pertinência assegurar o acesso público a materiais de leitura em bibliotecas:

E17- No país em que vivemos, e na nossa comunidade em particular, isto é importante ainda. Não há assim tanto acesso à leitura, não há assim tanto interesse pela leitura, eu acho que isto é importante ampliar, dar possibilidade a oportunidades ao acesso.

V- Dizem que na vossa comunidade não há muito acesso à leitura, nem tanto interesse pela leitura. Então este factor é relevante para [as pessoas] terem, materialmente, possibilidade de aceder a materiais de leitura, ou para a potenciar, porque não haverá muito interesse, disponibilidade, para ela?

E17-As duas coisas, aqui são as duas vertentes.

Este factor também foi considerado como finalidade social para qualificar as pessoas ao providenciar-lhes materiais de leitura (vd. Ap. Qd. 36), o que foi conforme com respostas anteriores que valorizaram a promoção do livro e a do seu acesso (vd. Ap. Grf. 1; Qd. 19-21), ainda que nesta questão alguns entrevistados fossem menos restritos no formato de leitura:

E7- Nós temos vários suportes para chegar ao maior número de utentes. Não temos só um livro, temos e-books, temos “Braille” [...]. É o fundamental de uma biblioteca que é permitir [...] levar as pessoas a ler, à leitura [...] nos seus diversos suportes [...]. Nós começamos a ter, agora a ter o público online [...] há a leitura e a difusão da leitura. Nós vamos disponibilizar a biblioteca digital com leitura.

O factor “promover o gosto e hábitos de leitura”, registou 11 ocorrências, 61,11% (vd. Qd. 16 supra), desiderato que, segundo Paulo Freire (1989, vd. supra p.228), não dependerá, apenas, de uma relação mecanicista entre oferta de acesso/gosto e hábitos de leitura, ainda que estes não possam ser atingidos sem a disponibilidade de materiais de leitura analógicos ou digitais e de condições socioculturais para a apreender e usar. A amostra fundamentou a “elevada relevância” deste factor no reconhecimento da sua função sociocultural e de ele inscrever-se no papel das bibliotecas públicas. Sobre a promoção do gosto e hábitos de leitura E16 comentou:

---

<sup>328</sup> Não se apresenta sobre esta questão o quadro de amplos excertos das UC. A amostra forneceu respostas taxativas ao preencher o quadro e 12 entrevistados apresentaram fundamentações bastante mais sintéticas do que o habitual, por vezes expressas na totalidade (vd. quadro síntese 33 em apêndice): “V-. Porque é que, concretamente, atribuis elevada relevância [a promoção da sua qualificação individual]? E9- Considero que isso se enquadra na nossa missão”.

É importante, e as bibliotecas não se podem esquecer dessa parte, nós podemos é mostrar o outro lado, um pouco aquela questão da intertextualidade ou das diferenças, e mostrar o livro não por si só, mas promover o gosto pela leitura, e [...] o gosto pela leitura com os pares. Essa história de trabalhar só a leitura que... Nós consideramos que é o básico, mas temos que, para além de ler nas bibliotecas, há muitas outras coisas que [elas] devem fazer. Há mais mundo para além da leitura, [...] em Portugal ainda se associa a leitura ao textual, e só se pode ser um cidadão mais crítico, mais activo, mais interventivo, se tiver mais competências.

No factor “possibilidade de envolvimento activo dos destinatários nas práticas”, nove sinalizações (50%), as fundamentações centram-se na sua função instrumental para gerar e responder ao interesse dos participantes e para potenciar os resultados das práticas:

E12- A questão financeira, nós abordamos na história [...] a mensagem final passou plenamente. [...] no final [o Vereador] disse, “eu estava com medo, mas os miúdos agarraram nisto de uma forma fantástica” o importante é perceberem que o dinheiro tem um valor [...] até pode condicionar as vidas das pessoas [...] que tem impacto não é? O nosso objectivo também é esse, que a leitura, a vida traga algo mais.

“Finalidades lúdicas” foi o factor mais sinalizado, 10 (55,55%) na variável “muita relevância”, ainda que parte dos que as consideraram tenham relativizado a relevância que lhe haviam atribuído. E17 afirmou ser preciso distinguir animação da leitura de promoção da leitura, que esta não deve “ser algo que se extinga naquela acção e que no fundo vá espoletar uma série de acções que vêm em consequência dessa”. E17a complementou “que tenha resultados práticos”, e já antes sublinhara: “Porque nós, mesmo que tenhamos um espectáculo, ele [o tema, o material] já tem sido trabalhado nas escolas, connosco, nas visitas que fazem, com certos livros que preparam. Portanto, [apenas] os espectáculos agora não fazemos, eles estão enquadrados no global das práticas que nós consideramos de promoção de leitura, porque ela destina-se sobretudo a esse efeito”. E16 destacou a diferença entre ela e “animação cultural [...] por isso chamava-lhe, barra[/] programação cultural [...] depois temos promoção de leitura”. E reforçou: “chamamos a todos os projectos que tenham por base o livro, em primeiro plano: o livro trabalhado”, ainda que possa “chegar ao livro, mas não partindo do livro, o caminho poder ser inverso”. E10 afirmou que mesmo a leitura de “uma obra de ficção para lazer” não deve ser dissociada de ela ser “importante para a construção da própria pessoa em si”, comentário com ressonâncias no que Eco (2003) afirmou sobre a literatura (vd. p.42).

O factor “finalidades lúdicas” foi o que obteve mais menções na variável “menor relevância” 42,85% (vd. Qd.16) e tinha registado a terceira maior menção em “muita” e “elevada relevância”, dez ocorrências (55,55%). O que pode denotar existir entre a amostra distintas visões sobre ele e

alguma polarização em torno das potencialidades de leitura instrumental e de leitura lúdica, ainda que os que atribuíram a esta menor relevância não tenham, rejeitado a sua importância nas práticas:

Porque quando estamos a fazer uma acção, não estamos a pensar que ela é só para se divertir. Porque nós entendemos que eles se divertem [...] os pais, os filhos, as crianças, os alunos se podem sentir bem, divertir e temos essa experiência, o divertir no sentido de satisfação com a leitura decorrente da nossa abordagem. Ou seja, o modo como tu organizas a actividade, como tu a concebes, pode ser satisfatória e divertida, sem que o objectivo seja a diversão. Percebes o que eu quero dizer? (E11)

Sobre o potencial do factor “ampliação de competências de leitura em literatura de ficção” (vd. Qd. 16), nove sinalizações (50%), fundamentaram o seu interesse para, nas práticas que o envolvem, promover o gosto pela leitura e nas possibilidades deste género literário para outras abordagens. Apesar de o factor “ampliação de competências de leitura em diversas áreas do conhecimento” não ter atingido 50% de sinalizações, um dos entrevistados fundamentou-o em ele ser o cerne do trabalho das bibliotecas e das espectáveis potencialidades das práticas: “Na minha perspectiva, é aquilo que a gente mais procura para que as pessoas, no fim de contas, os nossos destinatários sejam, consigam ser, portadores desse conjunto de competências” (E9).

Na fundamentação do factor “sociabilização e interacção grupal”, nove menções (50%), voltaram a referir o papel das bibliotecas e das práticas no entrosamento da comunidade e o seu potencial para alimentar dinâmicas locais: “São as solicitações que nós temos, porque a comunidade vem ter connosco, solicita-nos. A partir do momento em que nos demos a conhecer e fizemos actividades, proporcionamos este acesso à leitura, e à cultura, as pessoas começaram a procurar-nos e a trazer os seus próprios projectos” (E17). E15 associou o potencial de dinâmicas grupais locais às bibliotecas e à promoção da leitura, e valorizou-as como realidades alternativas no espaço público:

Para envolver as pessoas na leitura, é essencial haver troca de ideias, troca de opiniões, daí eu considerar que é muito importante o movimento grupal [...] hoje em dia ainda é mais premente ter a biblioteca a promover o acesso à leitura. Deitando abaixo barreiras [...] parecendo que não, mas num contexto de mercantilização crescente da sociedade, [...] as bibliotecas públicas têm um papel de fazer perceber às pessoas que há um espaço onde podem dar vazão à sua sede de leitura [...] de livros e têm o papel de fazer perceber às pessoas que este é um espaço que se mantém gratuito, e que nem sempre as pessoas sabem [...] um bocado por culpa nossa, ainda hoje temos pessoas a achar que se paga e querem ser sócios. Acho muito importante [...] as bibliotecas como espaço de socialização [...] a promoção da leitura é um bolo, uma fatia de um bolo, o bolo são as bibliotecas e o potencial das bibliotecas públicas e o que podem fazer pelas

peças; a promoção da leitura é só uma fatia do bolo, aí a interacção grupal aterra. Não sei se me estou a fazer entender.

Após o preenchimento do quadro e respectiva fundamentação reiterou-se a informação que poderiam acrescentar factores nele omissos. Em quinze bibliotecas não o julgaram necessário e em três fizeram-no: E1 acrescentou “promoção da cidadania”; E11 “promoção da imaginação”,<sup>329</sup>, inscrevendo-as em “muito relevante”; E15 adicionou em “elevada relevância” a “promoção da inclusão para a cidadania” e “práticas consolidarem uma imagem positiva da biblioteca”. Na fundamentação de outros factores, e também em questões anteriores, já haviam aludido ao potencial de associar as práticas à promoção da biblioteca, o que E12 reiterou nesta questão:

E12- Aqui tem a ver com o trabalho que nós fazemos, de alguma forma contribuí depois junto do público infantil, para que eles, com os seus professores, se tornem agentes activos das bibliotecas escolares [...] o nosso objectivo final é que de alguma forma, depois o trabalho com as bibliotecas escolares, que também venham a ser nossos utilizadores e nossos leitores não é?

V- Queres dizer, que continuem um progressivo percurso em termos da leitura?

E12- Como eu digo, muitas vezes é a primeira abordagem que estes miúdos têm com o espaço da biblioteca.

Sobre os expectáveis resultados de uma actividade de promoção da leitura que seja pensada, concebida e dimensionada para atingir uma ou mais finalidades junto dos participantes, E8 e E9 referiram que estas serão mais efectivas se a prática não for desenquadrada e obtiver resultados.

A fundamentação da ampliação do acesso à leitura sustentou-se em considerarem-no inerente à missão das bibliotecas públicas e estas minorarem assimetrias socioculturais que, no caso da AML, também ocorrem entre concelhos e zonas concelhias centrais e periféricas (vd. Anx. Img. 2) e em áreas de intervenção prioritária onde, dizem, a biblioteca assegura a garantia do acesso a recursos de leitura e a ofertas de actividades para a promover e para valorizar as pessoas.

Ao sinalizarem o factor “finalidades lúdicas” para as práticas atingirem os resultados expectáveis, parte dos respondentes distinguiu actividades de promoção da leitura de actividades de promoção cultural e de animação (vd. 1.2.2). Reconhecem as suas potencialidades e alguns circunscreveram-nas a “recurso auxiliar”. Poderá inferir-se que, para eles, haverá “fronteiras” entre práticas de promoção

---

<sup>329</sup> Outros dois entrevistados não indicaram a promoção da imaginação (vd. “literacia do imaginário” in Glossário) como factor a acrescentar à grelha categorial, e referiram relatos curiosos sobre a capacidade imaginativa das crianças em duas práticas. Um contou que, numa noite da biblioteca, uma prática que está a generalizar-se, ocorreu uma grande tempestade; apesar de os técnicos estarem preocupados por ela poder assustar as crianças, constataram que estas estavam fascinadas: pensavam que os trovões e relâmpagos eram uma encenação. Noutro caso, num Museu do Conto, que complementava uma Hora do Conto, as crianças acreditavam que as maçãs vermelhas, que estavam num cesto com outros objectos da narrativa, eram mesmo as maçãs envenenadas que Branca de Neve tinha trincado. Estes relatos relevam o potencial da ficção, e de os enquadramentos de actividades de leitura se constituírem como factores de suspensão da realidade, e de as crianças se integrarem facilmente na lógica do “faz de conta”.

da leitura, actividades de animação e “programação cultural”. Nelas podem projectar-se finalidades de promoção da leitura, quer em práticas que visem “leitores ingénuos” ou leitores mais capacitados e preparados para compreender o processo construtivo e narrativo, informação do conteúdo e associações intertextuais reportadas a diversos contextos e suportes.

O quadro síntese (vd. Ap. Qd.3 6) denota heterogeneidade de fundamentações e cruzamento entre critérios enquadradores e significados das práticas (vd. 1.1.3 e 1.1.4). Os factores com maior potencial para influir nos resultados são: i- ampliação do acesso à leitura; ii- promoção do gosto e de hábitos de leitura; iii- finalidades lúdicas. Algumas respostas reflectem distintas realidades entre bibliotecas, os seus territórios e diversas expectativas sobre o que as práticas devem alcançar. Factores sinalizados podem ter sentido num concelho e noutro não, mesmo se vizinho (vd. Anx. Img. 2-7), o que se pode ser invocado noutras questões nesta terá maior relevância, ao relaciona-se com a escolha, enformes, modelação, objectivos das práticas, e facultou informação adicional (vd. 2.1).

Nas fundamentações dos factores mais valorizados nem sempre aludiram a potencialidades cognitivas, formativas e práticas que deles resultarão, o que será desconforme com o que Prole considera ser o principal objectivo da concepção de actividades de promoção da leitura: gerar acréscimo de “competência leitora”. Ainda que ele se limite a abordar a leitura textual, pensa que as práticas devem basear-se em dois princípios: formação de “leitores competentes, autónomos, capazes de avaliar criticamente o lido e construir hipóteses interpretativas [...] e [que a] interacção entre o texto e o leitor é uma condição fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora”. Só em 50% das bibliotecas inscreveram a ampliação de competências de leitura na variável “elevada relevância” (vd. Qd.16) apesar de Prole a considerar central para nortear condições prévias, metodologias a aplicar e estratégias a usar nas práticas de promoção da leitura (2009, 6).

### **3.1 Competências associadas às práticas de promoção da leitura**

O médico que apenas sabe medicina nem medicina sabe.  
(Abel Salazar<sup>330</sup>)

A leitura implica o domínio de diversos códigos, ainda que todos os meios de comunicação, incluindo tecnológicos, “poseen una estructura fundamentalmente lingüística. No sólo son como el lenguaje sino que en su forma esencial son lenguaje, cuyo origen proviene de la capacidad del hombre de extenderse a sí mismo a través de sus sentidos hacia el medio que lo rodea” (Powers, in McLuhan & Powers, 1995, 16). Mas é corrente o entendimento de leitura textual como sinónimo de leitura e este tender a imperializar o sentido atribuído à palavra. Ainda que competências de leitura

---

<sup>330</sup> Consideração que lhe é atribuída por várias gerações de médicos. O Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar reconhecerá a sua autoria pois tomou-a por insígnia.

textual sejam básicas, a diversidade de possíveis leituras, suportes e contextos em que ela pode fazer-se não a reduzem ao texto escrito analógico. Perspectiva conforme com Yepes, que aponta o interesse da transmissão de conhecimento “[...] por medio de la palabra escrita, así en ocasiones la palabra escrita se acompañe de imágenes y sonidos” (2013, 23). Mesmo num livro os contributos das ilustrações, ou de obras plásticas neles reproduzidas, implicam literacia visual e outras, tal como os formatos digitais requerem competências para usar as ferramentas tecnológicas e os recursos digitais, textuais ou outros que podem ser acedidos a partir deles. Um entrevistado referiu:

Deixe-me só acrescentar uma questão em relação à promoção de leitura e literacias [...]. O horizonte da promoção de leitura não se limita, unicamente, à narrativa e portanto ler e como nós entendemos a leitura. Ler não é especificamente a narrativa e o textual. É o contexto, é o som, é a imagem, é tudo aquilo que nos rodeia e é tudo aquilo que nos leva a outros caminhos [...] é o caminho em que estamos a pensar (E16).

Antes do trabalho de campo não se podia ter “certezas” sobre a partir das respostas à Questão 2 – “Quando a sua biblioteca se envolve em projectos educativos ou acções de animação são tidos em conta o desenvolvimento de acções objectivas de promoção activa da leitura, seja literária ou outra?” – e às 2.2-2.2.2 – que das práticas destacadas se pudesse inferir que competências de leitura elas promoviam para ampliar informação, conhecimentos, capacidades de decodificação, compreensão leitora e desenvolver atitudes necessárias a um dado contexto de leitura. Nelas surgiram alusões ao assunto, mas foi a Questão 5.2 (vd. Ap. Img. 2) – sobre se as práticas envolviam actividades ou acções visando competências de oralidade, audição, visão, escrita, pesquisa, uso de TIC, e outras não previstas – que facultou uma recolha mais consistente e as respostas permitiram sistematizar a informação sobre competências associadas às práticas destacadas. Observa-se não existir elevada discrepância de valores entre estas competências de leitura (vd. Grf. 23), mas as mais sinalizadas foram: oralidade e a escrita (17,39%), ambas em 16 bibliotecas, e audição (16,30%) em 15 delas.

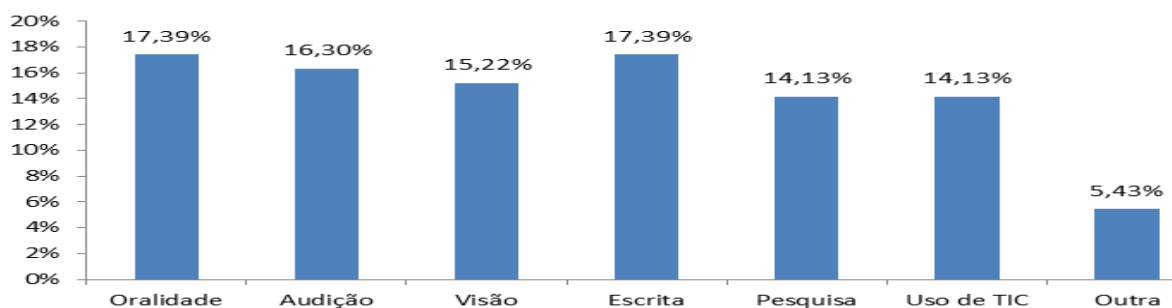


Gráfico 23 - Competências associadas às práticas de promoção da leitura. Fonte: produção própria.

Informou-se sempre que deviam indicar outras competências promovidas nas práticas e que estivessem omissas no guião – “V- Há outras além destas que vocês escolheram? E8- Acho que está

aqui tudo reflectido”. Em três bibliotecas (16,66%), E1, E11, E17, sinalizaram outras cinco, sendo 5,43% o valor das competências não previstas no guião: sentido crítico; desenvolvimento de capacidades de motricidade manipulativa; criatividade; imaginação; sociabilização da comunidade. Depois de assinalarem as competências específicas de leitura que procuravam associar às práticas, instou-se a amostra a exemplificar como as procuravam prover (Ap. Qd. 37-42). Detalha-se abaixo a análise da informação que foi dada com base em exemplos de práticas com as quais era previsto elas conferirem ou ampliarem diversas competências de leitura.

### 3.1.1 Competências de oralidade

“L’orateur [...] devra [pela força da palavra] émouvoir, persuader, plaire, toucher [convencer]”  
Cícero, in *De l’orateur*.

A oralidade, uma das mais antigas linguagens humanas, “appears to be dissociated quite sharply from other cognitive capacities. It is, furthermore, not only the vehicle of the thought, but also probably the generative source of substantial parts of our thinking” (Chomsky & Polychroniou, 2017, 191). No passado a leitura oral foi maioritária, fosse por necessidade dos que não sabiam ler, ou por ela ser a mais corrente e muitas pessoas, alfabetizadas ou não, serem “leitores de ouvido” (vd.2.1). Competências de oralidade estimulam a audição e interpretação do discurso oral. Este veiculou a transmissão da literatura tradicional e de outros textos, unidades linguísticas-históricas que podem ser configuradas em códigos que não o alfabético. Nas práticas de promoção da leitura a oralidade facilita processos de apropriação e interpretação da informação por diversos públicos, e é uma oportunidade de continuarem a fazer leitura oral, e de os ligar à longa linhagem cultural da leitura grupal auditiva, pelo que estas práticas contribuem para a perduração da leitura textual oral. Ainda que ela seja hoje uma prática minoritária, não deixa de ter interesse sociológico e cultural e pode cruzar-se com promoção de competências orais, comunicacionais e auditivas.

Nos exemplos fornecidos não se identificaram configurações formalizadas para promoção da oralidade. Apenas num caso informaram como abordavam o seu desenvolvimento:

Toda essa preparação de dar a volta a um texto, porque à partida todas as pessoas, em princípio, que têm um texto à frente sabem ler, temos que mexer neles, temos que o enquadrar, temos que o direccionar; se eu trabalhar para o primeiro e segundo ano do 1º. ciclo não vou trabalhar da mesma forma para o terceiro e quarto ano, que já têm outro conhecimento, já tem leitura, têm conhecimento de vocabulário diferente e eu tenho que fazer abordagens diferentes por ai (E5).

A amostra aparenta focalizar a promoção de competências de oralidade (17,39%) no discurso corrente que se desenrola em torno das práticas, caso das Horas do Conto. Se ao valor da

competência de oralidade se associar o da audição (vd. Ap. Qd. 37-38) elas assumem um valor conjunto de 33,69%. Este valor afigurar-se conforme se cruzado com os anteriores da Hora do Conto, focalizada nas crianças (vd. 1.3.1). Noutros públicos a promoção de competências de oralidade também passará pela sua intervenção oral nas práticas. Ela é, sobretudo, mobilizada em actividades de literacia cultural oral com públicos relativamente heterogêneos e pode apresentar cruzamentos com património cultural, filosofia, dinâmicas comunitárias e de interculturalidade:

Temos dois tipos de hora do conto. Na que tem sido um sucesso não é promoção da leitura pura e dura, é a promoção da oralidade. Os X [prática] dinamizados pela comunidade [...] é oral, patrimonial e não sei se se pode dizer uma literacia de valores, digamos que há uma pessoa de filosofia a ler um conto [...] um conto que era à volta de valores, depois a própria troca de impressões. Essas para mim são as actividades âncora, são um sucesso ao sábado, esta biblioteca torna-se quase inatável [...]. A prova é [que] quatro anos depois está a chegar ao momento de repensar e reavaliarmos os X [prática] [...] penetramos noutras comunidades e vamos ter no dia X, por exemplo, moldavos. Vem cá uma senhora moldava contar contos da tradição moldava e a ideia é partirmos para a interculturalidade (E15).

Podem colocar-se interrogações sobre os valores de competências de oralidade (vd. Ap. Qd. 37), não pela sua associação à leitura em voz alta<sup>331</sup> – hoje a leitura individualizada mental é maioritária nas culturas ocidentais e outras<sup>332</sup> –, mas pelo baixo investimento que lhe é dado nas práticas, apesar de a sua “mediación poco a poco se ha ido convirtiendo en una de las estrategias más importantes de la escuela, la biblioteca y otros espacios dedicados a la formación de lectores. Una práctica que sin duda tiene mayor eficacia cuando se centra en la lectura en voz alta” (Yepes, 2013, 26).

Com base, apenas, nos dados quantitativos (vd. Grf. 23 supra) poderia fazer-se uma interpretação errónea, pois dos discursos da amostra (vd. Ap. Qd. 37) não se extraiu informação sobre processos cognitivos, linguísticos, ou outros para estimular a fluência e eficácia da oralidade. Poderia existir, apesar de não ter sido mencionada, uma articulada exploração da oralidade associada a contextos formativos, educativos, performativos e tecnológicos. A ocorrerem, aportariam novos desafios à capacidade de comunicação oral dos participantes e, nestes e outros ambientes, o domínio de técnicas de comunicação oral é de interesse individual e social.

---

<sup>331</sup> “From this interaction between the visual information (the print) and the nonvisual information (the readers background knowledge), meaning is constructed. The more information received from the semantic and syntactic cueing systems, the less reliance a readers on the graphophonic cueing system. Therefore a reader is able to pay less attention to sounding out words and can focus on the meaning of the text” (Pike, 1994, 19). A comunicação de um texto, termo que normalmente designa um conjunto coerente de enunciados que se apresentam em forma de escrita, pode fazer-se de forma não escrita, por linguagem oral e outras.

<sup>332</sup> Apesar de Durand alertar: “É obrigação do antropólogo que sou sublinhar a importância do facto de a maior parte das literaturas não ser escrita, à parte algumas literaturas das grandes culturas de civilização históricas, a maior parte das literaturas são ainda orais” (1983, 25). A literatura escrita corresponde a uma cultura da escrita, faz parte das culturas que triunfaram, ainda que a linguagem mítica da literatura oral seja uma linguagem literária no sentido em que o que se conta obedece a uma codificação.



### 3.1.2 Competências de audição

Nas competências de audição, 16,30% (vd. Grf. 23 supra) as práticas sustentam-se, em regra, na audição de leitura em voz alta (Ap. Qd. 38), em “story telling”, na música, teatro e conferências. Nuns casos o envolvimento dos participantes será maior, E2, E13, E15, e noutros menor, E1, E4, E6, E7, E9, E10, E11, E17, E18. O recurso à externalização de serviços para promover competências de audição também é diverso. Registaram-se cinco ocorrências, E3, E5, E8, E14, E16, apesar de o contributo de músicos, intérpretes, professores de educação musical e técnicos de sonoplastia poder ser inestimável para práticas sobre análise auditiva e ampliação de competências de leitura auditiva. Em E5 promoveram práticas de competências auditivas e de literacia musical:

Nós também temos trabalho para professores, [...] as X [prática], uma formação onde desenvolvemos e onde damos a prática... onde mostramos todas as metodologias que eu falava há pouco que eram necessárias para a leitura [...] ao trabalharmos a palavra, trabalhamos a importância da entoação, ou seja, é preciso ouvir bem, estar atento à forma de dizer, de entoar [...] para que isso venha a fazer com que a pessoa que desenvolve a audição a possa vir a empregar [...]. Fizemos aqui uma actividade [...] com o Rui Vieira Nery. No início fizemos um pequeno apontamento com poemas cantados pela Amália e, depois, o Rui Vieira Nery veio falar da história do fado (E5).

Práticas de promoção de literacia musical serão pertinentes. Sonoridades instrumentais, melodia e harmonia, partituras têm códigos próprios da linguagem musical. A sua leitura fica empobrecida se, além da audição sensorial impressiva, não se dispuser de referências que permitam fazer a leitura/ interpretação do texto musical executado. Ou não se tiver informação para enquadrar histórica, social e culturalmente: processos criativos; instrumentos musicais das várias épocas; conteúdos dos temas e contextos socioculturais neles abordados. O discurso sonoro é paralelo ao discurso verbal, visual e potencia a narrativa e o clima emotivo que estes pretendem transmitir.

Entre a amostra é baixo o recurso à sonorização das práticas. Mesmo com limitações de recursos internos (vd. 9.2 - 9.2.1) e externos surpreende que esta competência não seja mais explorada. Numa prática pode fazer-se leitura auditiva das “imagens sonoras” na forma de audiodescrição verbal ou textual e os participantes traduzirem por palavras a impressão e função que o som ou a música pretendem transmitir. Práticas de promoção de literacia musical podem contribuir para: facultar e/ou aprofundar a compreensão e leitura da função de sonoridades melódicas e harmónicas na narrativa do texto musical; articular música e letra de canções ou outras peças musicais; compreender e interpretar a função da sonoridade musical no desenvolvimento da acção dramática, como sucede no teatro, em óperas, musicais e no cinema.

A amostra indicou procedimentos que estimulam competências para promoção da audição no sentido de capacidade das pessoas estarem atentas ao discurso oral – “Ouvirem as leituras e as representações pois, como já disse, importa desenvolver uma escuta atenta” (E9) – o que lhes permite captar melhor o essencial no conteúdo de uma mensagem sonora. E identificar “nuances” e sentidos semânticos explícitos e implícitos da linguagem verbal. A atenção pode contribuir para as pessoas exprimirem-se com maior fluidez, assertividade e para o seu discurso ser mais objectivo e melhor percebido pelos receptores. Como E5 já havia referido: “Ao trabalharmos a palavra, trabalhamos a importância da entoação [...] é preciso ouvir bem [...] estar atento à forma de dizer, de entoar, de trabalhar a palavra para que isso venha a desenvolver e venha a fazer com que a pessoa que desenvolve a audição a possa vinha a empregar”. Yepes defende estes procedimentos e critica aqueles que os menosprezam: “educar la atención”, “saber leer con entonación”, “lograr dominio de sí mismo” o “ejercitarse en la lectura en voz alta para hacerla comprensible a los demás” [os que os desvalorizam] estarán en completo divorcio con el acto lector” (2013, 29).

Inferiu-se dos exemplos fornecidos que a maioria das práticas não se centrarão na qualificação de competências de audição, apesar de esta, e a linguagem oral, estarem no cerne dos processos de comunicação das sociedades humanas e serem faculdades intrinsecamente associadas. Práticas nestes âmbitos têm elevado potencial para todos os públicos. A maioria das referidas para promover competências de oralidade ou de audição parecem ter um enforme algo rudimentar. Em regra facultam oportunidades de emissão e recepção de discursos directos entre os intervenientes. Sem menosprezar a valia destas oportunidades de comunicação, se não enquadradas numa prática estruturada elas não acrescentarão muito os participantes em competências específicas de audição que, no sistema comunicacional, cruzam-se com competências de oralidade, visão, escrita, literacia cultural e social e “soft-skills” que, igualmente, devem ser objecto de práticas para a sua promoção.

### **3.1.3 Competências de visão**

“Tudo mostra melhor o seu estar e a sua carência/ Porque digo (...) / Digo para ver”  
Sophia de Mello Breyner Andersen, in *Obra poética*.

Nas competências de visão (15,22%, vd. Grf. 23 supra) identificaram-se procedimentos e recursos para o seu desenvolvimento (Ap. Qd. 39). Predominam exposições de artes plásticas, educativas e informativas, seis ocorrências, E1, E3, E5, E13, E14, E15. Ilustrações dos livros são exploradas em todas as bibliotecas e algumas centram a promoção destas competências na exploração descritiva da ilustração do livro: E2, E7, E11, E14. Já E4 terá considerado as limitações desta abordagem e acabou por não assumir a visão como competência promovida nas suas práticas: “Aqui não. É

melhor tirar”, e E12 optou logo por não a indicar. E5, E6, E16, E17 destacaram o enquadramento e envolvimento activo do público noutros contextos, formatos e conteúdos:

E17a- As exposições por exemplo. São guiadas e fazemos sempre uma actividade, como na de X. Eles escolhem livros para [...] ler e, depois, na actividade, ainda fazem trabalho com o professor que é eles escolherem [...] [o que] fotografarem.

E17- E trabalham sobre as ilustrações dos livros.

E17a- Com X [ilustrador premiado] ele vinha aqui. Mas não nestes anos. Temos actividades [...] que se baseiam na ilustração, têm que fazer vários jogos a partir só da ilustração do livro.

E17- Isto, também temos feito nestes cinco anos. Esta foi uma das tais que começou num ano, e continuou sozinha [...] [a ser feita pelos professores].

Quatro entrevistados apontaram procedimentos específicos para promover competências visuais: “percebi a importância que tem que se dar à dupla componente do texto e da imagem, um conjunto de estratégias que apreendi. A forma de exploração de cada livro” (E8). Já E15 e E18 referiram exposições, produção de diversos auxiliares e eventos para distintos públicos. Um destacou uma exposição de pintura cuja autora fez duas sessões de leitura guiadas, interpretação dos quadros e que “foi um sucesso” (E15). Um projecto específico concebido para a literacia visual foi destacado por E18 por considerá-lo “o exemplo mais paradigmático para promover esta literacia” e envolveu uma exposição, práticas complementares, produção de diversos auxiliares pedagógicos e materiais de apoio. Surgiu ainda uma prática que cruzava competências visuais e de escrita que envolvia ilustração para a escrita e escrita para ilustração:

Aqui cruzamos muito a ideia da ilustração para a escrita [...] não só da escrita para a ilustração mas da ilustração para a escrita. [...] Essa parte da literacia estética é algo que eu acho uma pena que não se trabalhe em termos escolares e que se as bibliotecas o trabalharem, uma das coisas que não o podem fazer é repetir o que as escolas já fazem [...].tínhamos que destacar aqui a questão do visual, como é muito virado para a estética (vd. Glossário), da literatura estética e da questão do “steampunk”<sup>333</sup> e do fantástico etc. e tal, que é muito interessante também para uma literacia visual (E16).

Além da desatenção dada à literacia estética, também referiram a que atingia a educação visual: “A visão, eu levaria a questão para a educação visual não é? Talvez a da visão seja também das [competências] menos educadas” (E2). Em várias bibliotecas notou-se algum reducionismo na

---

<sup>333</sup> Subgénero da ficção científica literária e cinematográfica, em que a acção ocorre no passado, mas estão presentes na narrativa equipamentos tecnológicos posteriores, extemporaneidade que, sendo historicamente anacrónica, não o pretende ser em termos do conhecimento técnico e científico disponível no período em que decorre a narrativa, independentemente, como se constatou, da improbabilidade da sua aplicação. Pode, ainda, abordar situações de história alternativa, problemáticas sociais e filosóficas associadas a novos paradigmas tecnológicos.

focalização de competências de visão. Na maioria destas práticas poderá estar-se perante uma lacuna com reflexos no seu baixo contributo para a promoção de literacia visual. Elas limitam-se, normalmente, a algumas expressões artísticas e, mesmo nestas, impera algum conservadorismo de focalização e possíveis limitações de consistência.

Expressões nos diversos âmbitos de comunicação visual, publicidade, artes plásticas, têm códigos iconográficos, sintaxes e gramáticas próprias de composição, técnicas e expressão. Sem domínio informativo deles as pessoas terão dificuldade em fazer uma leitura que transcenda a dimensão visual impressiva e sensitiva. Não ocorreram muitos exemplos de promoção de múltiplas competências associadas à visão. Serão excepções as práticas de ilustração e escrita que E16 referiu, as exposições de diversas expressões artísticas que E18 indicou enquadradas em projectos de abordagem à pintura, fotografia e cruzando-as com outros campos do conhecimento, como ciência, sociologia, cultura, história, comunicação e facultando acções e auxiliares pedagógicos para envolver activamente os participantes e consolidar os seus adquiridos nestas práticas. Perante os exemplos facultados considera-se que, ao nível dos âmbitos focalizados e dos recursos mobilizados para promover competências de visão, na maioria das bibliotecas poderá estar-se perante perspectivas reducionistas, o que já se observara nas práticas para promover competências de oralidade e audição.

### **3.1.4 Competências de escrita**

Competências de escrita (17,39%, vd. Grf. 23) apresentam o mesmo valor de competências de oralidade, coincidência que pode expressar a sua estreita interligação. Na escrita – representação da linguagem falada – grafemas e fonemas estão inter-relacionados e, apesar de carecerem de aprendizagem formalizada, apelam à consciência fonológica. O estímulo da oralidade e da escrita é da maior importância no desenvolvimento cognitivo das crianças, e o mútuo contributo da oralidade na aprendizagem da escrita, e da escrita para a melhoria da construção da expressão oral, facilitam o domínio destas competências que têm interesse, transtável e transsocial, o que justifica que elas sejam objecto de práticas para a sua promoção.

Actividades de escrita implicam envolvimento activo dos participantes e podem contribuir para eles aprofundarem esta competência. A prática predominante para a promover são oficinas de escrita criativa, 10 ocorrências: E1; E3; E6; E8; E10; E11; E13; E15; E16; E18 (55,55% da amostra, vd. Ap. Qd. 40). Práticas de escrita associadas a um clube de leitura da biblioteca surgem em E2, a um clube de escrita em E12, a um concurso de escrita em E14. Em E7, E14, E17 associaram-na a complemento da Hora do Conto. E14 informou que a escrita tinha algum peso nas suas práticas: “cerca de metade, ou talvez um pouco mais, dos ateliês que fazemos a nível da Hora do Conto,

naquela vertente interna [...] há sempre uma forte componente de ateliê da escrita”. E5, E9, E15 indicaram: escrita de textos pelos participantes para serem encenados na biblioteca, uma componente aplicativa prática (E9); escrita de opinião crítica onde, para além de formação em escrita criativa, existe uma actividade continuada sobre notícias publicadas na comunicação social, o que cruza esta competência com literacia mediática e crítica (E15); jogos para promover a escrita: “Temos actividades para o primeiro ciclo, [...] [como] aquela [actividade] das dez palavras para construir a escrita” (E5). Nem em todas as bibliotecas as práticas de promoção de competências de escrita, e outras, são continuadas, e seria de interesse vir a estudar-se as razões dessa descontinuidade:

V- Tem mais alguma prática que queira referir aqui?

E5- Havia uma que era feita por uma colega que começava com história e partia para um ateliê de escrita, de começo da escrita. E houve uma que nós tivemos aqui, [...] embora essa não, essa já foi há mais de cinco anos.

Oficinas de escrita facultam conhecimentos sobre técnicas básicas de organização textual para produzir textos de ficção individuais ou grupais. Podem estimular a reflexão, a imaginação e, ao implicarem pensar no que vai ser escrito, favorecerão a fluidez de escrita noutros textos. Ao contrário da generalidade das práticas para promover competências de oralidade, audição e visão, estas oficinas são actividades educativas e formativas formalizadas. A sua associação à ficção destaca o carácter original de produções de textos literários. Mas a “criatividade” – capacidade de começar, de gerar e formar algo – vai além da produção de textos literários. Nas bibliotecas da AML não ocorrerão oficinas de escrita com objectivos comunicativos distintos dos literários, apesar da sua utilidade para melhor planear, rever ou reformular outros tipos de texto. Maior abrangência temática teria importância para os que tenham abandonado o sistema formal de ensino e precisem de produzir diversos textos, aperfeiçoar-se e aplicar recursos sintácticos e linguísticos, desenvolver capacidades de planeamento, de formatação, revisão, correcção e reformulação dos textos. Estas finalidades também podem envolver necessidade de informação sobre procedimentos metodológicos – escolha de tópicos, anotação de ideias, pesquisa sobre o tema e contextos que nele se cruzem, processos de planificação, produção e divulgação – que podem cruzar-se com práticas de promoção de literacia da informação.

Não se recolheram particulares exemplos que visem a produção de textos com objectivos comunicativos instrumentais, particularmente para aplicações práticas, como seja a produção de um trabalho escolar, de um relatório, artigo, requerimento, reclamação ou outro tipo de documentos relacionados com necessidades quotidianas, apesar de esta dimensão prática estar associada ao conceito de literacia e de literacia da informação (vd. Cap. I, 1.1.1). E de vários documentos

sublinharem (vd. National Commission on Excellence in Education, 1983; ALA, 1989; Benavente; Rosa; Costa & Ávila, 1996) a importância de na vida corrente as pessoas usarem os adquiridos de escrita e leitura obtidos na escolarização formal. Estes podem ser complementados em práticas subsequentes de aprendizagem formal e informal, esta uma tipologia que poderia enquadrar algumas práticas de promoção da leitura promovidas por bibliotecas públicas.

### **3.1.5 Competências de pesquisa**

Competências de pesquisa conferidas aos participantes representam 14,13% (vd. Grf. 23 supra) das práticas de promoção da leitura destacadas (Ap. Qd. 41). Elas podem contemplar finalidades gerais de adestramento prático. As indicadas pela amostra focalizam-se, sobretudo, em: pesquisas para resolução de enigmas e jogos (E1); pesquisa de informação sobre diversos assuntos no domínio de várias áreas do conhecimento (E5,E6,E8) – “Geralmente [...] há actividades em que trabalhamos em que deixamos algumas pontas e depois desafiamos mesmo, não só os alunos, mas também os próprios professores a ajudarem os alunos a procurar para complementar a actividade que estiveram a ver” (E5); em pesquisas para encontrar fontes para cenários e textos (E9); em pesquisas para melhorar estas competências – “é sobretudo a nível das competências de pesquisa e de acesso à informação” (E13). Nalguns casos a pesquisa promovida afigura-se ser parte das práticas e ter perspectivas formativas e instrumentais:

Essa é uma das preocupações das animadoras, orientá-los para todo o tipo de exploração [de recursos de leitura] do espaço [...] foi sempre uma exigência, não virem à animação pela animação. Há também a preocupação dentro da própria animação passar-lhes conceitos, ferramentas que ao fim ao cabo possam utilizar quando saem à procura (E3).

Em E10 desenvolvem-se em torno do património: “Temos uma actividade que aborda o património [...] em que eles têm que ir pesquisar e responder a perguntas que lhes são colocadas”. E11, E14, E16, E18 referiram actividades construídas para ampliar competências de pesquisa: jogos de pesquisa sobre assuntos (E11, E16); produção de guiões de pesquisa, (E14, E18) e associação desta a actividades. E14, E15, E16, E18 deram exemplos de projectos para estimular competências de pesquisa, serem formativos, incentivarem a produção de conteúdos, apoiarem a exploração de práticas e para cooperar com as escolas:

– E14- Temos actividades, como XXX, que é de pesquisa de informação online do catálogo da biblioteca. A X é uma actividade antiga [...] tinha a ver com o filme X o primeiro [...] a ganhar o prémio [Fantasporto e Cartoon d’ Or para filmes animados] e a partir do excerto do filme [...] têm que descobrir quem é que roubou, quem é o criminoso. A partir desse excerto damos um

conjunto de pistas e de actividades [...] que passam por pesquisar informação na internet, no catálogo, nos próprios livros da biblioteca, para conseguir completar o puzzle; mas temos outras, que podiam ser usadas para outras [práticas].

–E15- Dou o exemplo de uma actividade [...] tenho amor pelo fundo local, então, inventei uma actividade, [...] fazerem o levantamento do nome da rua, da localidade onde viviam, virem cá, irem às estantes tentar procurar o fundo local, o livro onde poderiam ir buscar o significado do nome da rua, seja lá do que for, da toponímia e, depois de fazerem esta pesquisa, podiam divulgar na internet, porque criou-se um micro site [...]. Para algumas foi uma descoberta. O micro site tinha um podcast e eles durante x tempo tinham disponível a internet, depois podiam mostrar aos amigos, etc. Depois [...] [continuavam] a pesquisa com o nosso apoio.

–E16- Temos desde formação de leitores, estou a falar de formação para pesquisa em catálogo e para pesquisa em fontes ou em referências de informação, pesquisa em motores de busca.

–E18- Estou-me a lembrar de uma coisa que a [mediadora] colaborou com algumas escolas, [...] [e fez] guiões de pesquisa.

Surgiu informação que associava algumas práticas de pesquisa ao domínio da exploração do catálogo e ao conhecimento da biblioteca: “O videopaper é a visita à biblioteca, aprender a explorar o catálogo, os temas, como encontrarem um livro, um CD, um DVD, de que forma as coisas estão organizadas, os espaços que existem, como chegar até ao tema” (E17).

Nas práticas que envolvem competências de pesquisa inferiu-se ser baixa a oferta de práticas formativas formais, o que só ocorrerá em E16, que as desenvolve no âmbito de um programa de formação de utilizadores. Entre a amostra não é corrente associar a estas práticas dimensões aplicativas de produção, edição e comunicação de conteúdos, aspecto com similitudes ao verificado nos exemplos de práticas para promover competências de oralidade, audição e visão. Em quatro bibliotecas – E2; E4; E7; E12 (22,22%) – não ocorreram menções a práticas que estimulem competências de pesquisa, seja em práticas autónomas ou associadas a outras, independentemente de elas mobilizarem procedimentos tradicionais ou recurso a TIC, ainda que em E4 tenha existido uma que foi descontinuada: “No momento não, mas anteriormente, nas pessoas que vieram para a actividade do Professor X, por exemplo, tiveram que fazer uma pesquisa prévia, era neste tipo de pesquisa que eu estava a pensar”. Com base nos dados poderá surpreender, no conjunto das práticas para ampliar competências de pesquisa, o possível desvalor atribuído a práticas estruturadas para encontrar melhor a informação que é necessária, usá-la e apresentá-la, capacidades enquadradas no conceito de literacia da informação e necessárias para desenvolver competências leitoras.

### 3.1.6 Competências de uso de tecnologias de informação e comunicação

No conjunto de competências promovidas nas práticas as que visam o uso de TIC (Ap. Qd. 42) apresentam um valor de 14,13% (vd. Grf. 23 supra). Em quatro bibliotecas – E4, E8, E9, E12, (22,22%) – não as mencionaram, autonomamente ou no contexto de outras actividades que envolvam aquisição ou acréscimo de competências de TIC. Há 14 que as promovem em: i- acções informativas, E2; ii- uso instrumental de TIC para finalidades concretas, E6; iii- acções formativas e educativas, E14 – todas estas com 5,55%; iv- acções de pesquisa integradas em práticas, cinco ocorrências (27,77%), E3, E7, E10, E11, E15; v- acções formativas –as mais frequentes (33,33%), conforme E1a, E5, E13, E16, E17, E18.

Nas bibliotecas que procuram promover competências de TIC (Ap. Qd. 42) a de E2 fá-lo numa prática informativa baseada em exposições sobre a internet e o seu uso seguro. E6 indicou pesquisas com os utilizadores facultando-lhes acompanhamento para a realização dos “trabalhos de casa [escolares] e, também, através da pesquisa informática”, uma aprendizagem prática e uso instrumental de TIC que envolverá a componente socioeducativa da biblioteca. Em seis bibliotecas, E1a, E5, E13, E16, E17, E18, indicaram actividades formativas relacionadas com o uso de TIC para diversos públicos, e em E1a, E5, E18 centram-nas em níveis elementares:

– E1a- Temos a X [prática] e o X [prática] do computador. São ateliês de TICs.

V- O que é que acontece?

E1a- Normalmente são quatro sessões de uma hora ao fim de semana.

V- E o que é que distingue uma da outra?

E1a - A X [prática] quando foi criada era que as pessoas ganhassem mais competências para descobrir a internet, [...] as pessoas não tinham competências básicas nas TICs e, com o apoio das bibliotecas, criou-se um outro projecto [...] X [prática] era sobretudo o Office, as pessoas aprendiam a trabalhar [...] parte das vezes nos dois primeiros dias nem temos hipóteses de nos dedicar à pesquisa, porque muitas pessoas não sabem.

– E5- Temos uma de Internet dirigida a pais e outra dirigida a alunos. Esta actividade alerta para os perigos da internet [...] Temos uma formação para reformados e desempregados, agora abrimos para desempregados [...] e agora estamos a ver como é a iniciação às tecnologias de informação e comunicação.

– E18- Um projecto formativo para conferir competências básicas em literacia informática.

O domínio de abrangência formativa em TIC será maior em E13: “Nas TICs, temos a formação,. Introdução aos computadores, Facebook, Internet”. Na formação em TIC E16 inclui a utilização de outros equipamentos tecnológicos e práticas de montagem e programação: “Nas TICs temos mesmo



cursos específicos para adultos/seniores, desde Facebook, redes sociais, uso operativo do computador, etc. [...]. Também temos aqui literacias e competências que tivemos no âmbito tecnológico, tudo o que tem a ver com robótica, jogos de lógica”. E17 focaliza a formação em TIC no uso dos recursos da biblioteca e nos serviços online por ela disponibilizados: “Temos uma formação todos os anos, e ainda continuamos com ela, a X [nome] para aprender a pesquisar no catálogo, a fazer reservas à distância e fazemos sistematicamente com este público e com as escolas”. Surgiu uma actividade focalizada na capacitação de uso de TIC e aplicação de recursos educativos como WebQuests, uso de recursos e suportes digitais – internet, CD, DVD – pesquisa e exploração de informação necessária para completar e enriquecer um guião de tarefas, o que poderá tipificar-se como “actividade formativa e educativa” (vd. Glossário):

O uso de TICs também, quer o X, que era feito pelo aniversário [...] [quer outra] à volta do Google Earth. [...] São, exclusivamente, de pesquisa de informação, ou na internet ou no catálogo [da biblioteca]. Há algumas actividades, como é o caso da actividade [...] em que há um jogo que têm de completar, também, um conjunto de pistas e com a informação que não está no jogo. Só conseguem avançar no jogo pesquisando na internet, no site de apoio ao [...] [projecto] no CD/DVD complementar. No caso, por exemplo, da [actividade] à volta do Google Earth, é tentar encontrar através do Google Earth um conjunto de locais, que nós temos um guião, que tem as vistas de cada um dos sítios, para encontrarem monumentos de países ou de cidades, para além de todas as outras actividades como as WebQuests. Tentar que através do uso das tecnologias, consigam completar um guião de tarefas (E14).

E14 foi o único que referiu a disponibilização de ebooks e de práticas para promover leitura digital. Em cinco bibliotecas, E3, E7, E10, E11, E15, indicaram estimular competências de TIC em pesquisas associadas a actividades integradas nas práticas:

- E3- Também muitas das vezes são utilizadas em algumas acções, são exploradas em sala.  
V- Como complementar à pesquisa ou autonomamente?  
E3- Às vezes como complementar à pesquisa, a maioria das vezes.
- E7- Para a [enunciação de actividade], os miúdos fazem pesquisas.
- E10- Também nessa actividade, e têm que ir através do computador, também têm que ir explorar determinadas perguntas e procurar no computador.
- E11- O uso das TICs tem sido muito associado à pesquisa. E, às vezes, algumas histórias, que estão em formato digital na internet, e que nós, às vezes, usamos e aproveitamos para uma familiarização com o formato.

- E15- Olhe, a anterior é um bom exemplo de uma actividade que promove competências de TICs, que os miúdos manipulam equipamentos para pesquisar, produzir e partilhar o que fazem na actividade.

Apesar de E17 fazer uma formação anual em TIC para conferir aos participantes competências para usar os recursos e serviços online da biblioteca, observou: “Nesta? Para nós a digital, ainda não chegamos bem lá, a esse ponto, mas isso é uma deficiência, é importante, [...] mas ainda não conseguimos chegar lá, mas [...] é importante, claro”.

Sinalizaram-se, em 14 bibliotecas, práticas que, directa ou indirectamente, visavam ampliar competências de TIC e uso de recursos de leitura digital, ainda que com distinto enfoque e exploração. Identificou-se a sua ausência em quatro bibliotecas e parte das outras ainda terão de fazer algum caminho para que as suas práticas contribuam mais expressivamente para a qualificação de competências dos leitores no uso de TIC, percurso que não se restringirá a estas. Mas lembre-se que no total das 108 práticas destacadas (vd. Ap. Qd.18), apenas se identificaram quatro práticas de literacia digital e duas de literacia da informação. Estes dados poderão ter alguma relação com a baixa utilização destes e outros recursos TIC nas bibliotecas (cf. Leal, 2007). Elas usam-nos, sobretudo, em: procedimentos de gestão de empréstimos e devolução de documentos; catalogação; disponibilização de acesso local à Internet; serviços via Web para fornecer informações sobre a biblioteca; acesso ao catálogo e a alguns serviços interactivos: “Raras são as bibliotecas que disponibilizam nos seus sítios web sugestões de leitura, divulgação da agenda de actividades, promoção de destaques para colecções ou mesmo para autores” (idem, [7]). Estes procedimentos vão sendo mais adoptados, mas prevalecerá nas bibliotecas a “postura de serem os seus técnicos ou especialistas convidados a elaborar e apresentar essas sugestões” (idem).

Estas constatações permanecem conformes com o quadro encontrado nas bibliotecas da AML e já haviam sido corroboradas na investigação de Leitão (2014) que aferiu a limitada presença de bibliotecas municipais no ambiente digital e predomínio de práticas autocentradas. A maioria focaliza-se na biblioteca física, faz restrito uso de recursos digitais e plataformas interactivas para partilhar recursos e relacionar os utilizadores com a biblioteca, participa pouco nos espaços digitais de outras bibliotecas e nas redes sociais, apesar de estas tenderem “a converterse en plataformas abiertas con funcionalidades y aplicaciones aportadas por el sistema y herramientas que permiten a usuarios y otras empresas desarrollar nuevas aplicaciones” (Margaix-Arnal, 2008, 591), e de várias bibliotecas terem “comenzado a plantearse su presencia en estos sitios: para estar donde los usuarios están, utilizar las mismas plataformas y canales de comunicación que ellos y seguir siendo relevantes en el contexto de su experiencia del uso de internet” (idem).

Nesta investigação também foram restritas as menções a conteúdos digitais para/sobre práticas de promoção da leitura e menções a redes sociais<sup>334</sup>. Estiveram ausentes referências a usos de transmissão em “streaming”; recurso a software colaborativo; edição colectiva de documentos com recurso a wikis. Estes recursos e ferramentas permitiriam: agilizar ofertas de promoção da leitura; rentabilizar e qualificar recursos para as comunidades locais; facilitar partilha entre bibliotecas, outras instituições, e grupos. Esta prevalência ocorre não obstante em 2007 na já referida nota de abertura ao estudo *A Leitura em Portugal*<sup>335</sup>, Isabel Alçada ter afirmado:

“[...] apesar da presença de factores negativos, a experiência demonstra ser possível transformar alguns deles, como por exemplo as novas tecnologias, em potenciais aliados. E também que a intervenção consistente e adequada pode ampliar o efeito dos factores positivos, como se tem verificado em tantos países que desenvolvem projectos de leitura e avaliam os respectivos efeitos” (in Santos, 2007, [1])

As directrizes da IFLA para as bibliotecas públicas (Koontz & Gubbin, 2010) acentuavam o papel da literacia digital, literacia da informação e competências de TIC num mundo cada vez mais indissociado de ambientes digitais. Mas parte significativa das bibliotecas portuguesas, incluindo as da AML, estarão algo alheadas, nas suas práticas de promoção da leitura, e noutros domínios, das oportunidades e desafios oferecidos pelos novos recursos digitais, o que no estudo sobre as bibliotecas 2.0 portuguesas levou Leitão (2014) a concluir estar-se perante “uma biblioteca pública perdida nos anos 80 do séc. XX ... com bolsas de inovação”.

A baixa incorporação de inovação tecnológica poderá decorrer da rarefacção de recursos técnicos e humanos (vd. 7.4) e de dificuldades das bibliotecas em adaptarem-se à velocidade das mudanças: “La naturaleza está siendo traducida rapidamente en sistemas de informacion debido a que el presente es siempre un periodo de penoso cambio, cada generación tiene una visión del mundo en el pasado. Medusa es vista a través de un escudo ilustrado: el espejo retrovisor” (McLuhan & Powers, 1995, 3). Algo de semelhante tem sucedido na História: “los romanos estaban obsesionados con el mundo de Grécia, los griegos con los tribuistas que los precedieron” (ídem, 14). Este fenómeno

---

<sup>334</sup> Tal sucede apesar de elas serem canais importantes para o posicionamento e visibilidade das bibliotecas no espaço digital e permitirem manter uma contínua relação, interacção e proximidade com leitores e utilizadores que usem estas ferramentas. A rede Twitter, ao possibilitar a recepção/envio de curtas mensagens de texto, é um instrumento de comunicação que proporcionaria interacção bidireccional imediata com leitores e utilizadores. O Facebook pode ampliar a acção do Twitter, ainda que só atinja os que têm declarado interesse em acompanhar a informação deste espaço digital. Ele possibilita às bibliotecas postarem informação mais extensa, e com maior diversidade de formatos; sustentarem e fundamentarem melhor a apresentação, e argumentos, sobre actividades, novas aquisições e recursos disponíveis; estabelecer maior proximidade e possibilidade de fidelização de leitores e utilizadores; oportunidade destes interagirem com a informação exibida e a debaterem entre si e/ou com as bibliotecas.

<sup>335</sup> Neste estudo de Santos (2007) no capítulo a Utilização das TIC, constata-se que a maioria dos inquiridos (52%) utiliza o computador; que 35% deles usa-o diariamente, dominando a utilização para finalidades de lazer, 74%, perante 40% de necessidades profissionais e 29% de estudo. Os que afirmaram não usar computador, 83%, têm baixos níveis de escolaridade, possuem formação até ao 2º. ciclo do Ensino Básico. Decorrerá, no que se refere ao uso das TIC e da e-leitura, que o seu uso quantitativo e qualitativo, que este será, igualmente, afectado pela pobreza, por fracos níveis de alfabetização e de competências de literacias.

poderá prefigurar-se como uma invariante social: o futuro ser enformado pelo passado e as pessoas tenderem a imitar “en forma razonable lo que se hizo en la era anterior” (idem).

O questionamento absoluto da condução pelo “espelho retrovisor”<sup>336</sup> poderá não ter em consideração limites humanos de acomodação e interiorização cognoscitiva<sup>337</sup>, sociocultural, e dos contextos sociais que as enquadram. A necessidade de adaptação e transição para novas realidades, como o processo de acomodação e de interiorização do “novo”, baseia-se em anteriores estruturas cognoscitivas progressivamente construídas (Piaget, 1973) e em referenciais de experiência e conhecimento apropriados pelos sujeitos, ou como Damásio diz em “efeitos culturais anteriores” (2010, 47). Antes de McLuhan já Valéry havia observado: “Nous entrons dans l'avenir à reculons. [...] Pouvons-nous [...] agir, penser, écrire, vivre, comme si ce qui va venir n'était qu'illusoirement exprimable par ce qui fut, n'était ni intelligible, ni utilement définissable par ce qui a été? [...] En d'autres termes, il y a en nous une crise de l'imprévu” (1945, 161-162). Actuais TIC e tecnologias emergentes colocam a sociedade, e as suas bibliotecas públicas, perante os desafios do imprevisto.

### 3.1.7 Outras competências adicionadas pela amostra

Os entrevistados E1a, E11, E17 adicionaram à lista do guião cinco competências: sentido crítico; motricidade; criatividade; imaginação; sociabilização da comunidade. Estas foram associadas na variável “Outros” (vd. Grf. 23 supra). No exemplo fornecido o sentido crítico desenvolve-se em práticas onde os participantes tecerão comentários, apreciações e sugestões:

Com os miúdos do X [actividade] [...] acho que tem esse estímulo de sentido crítico [...] no X [outra actividade] tenho essa preocupação [...] os miúdos viam muito a arte contemporânea. O X [prática] era um projecto que começou por [...] uma comunidade de leitores para adolescentes [...] foram para a faculdade vieram outros e com os outros era mais difícil, nós discutíamos temas nos encontros, mas com os livros, havia pouco trabalho com os livros, há uma certa insatisfação, e tinha uma parte que era, uma vez por mês, fazer visitas, eles também diziam onde gostavam de ir e eram programadas juntamente com eles. Depois fazíamos algum trabalho a seguir às visitas [...] e eu estimulava-os muito a dizer o que é que achavam das coisas mesmo e a poderem verbalizar uma série de ideias (E1a).

---

<sup>336</sup> Reiterando a metáfora de McLuhan, poderá dizer-se que espelhos retrovisores não mostram só o que ficou para trás; dão informação do que se aproxima, permitem tomar decisões que podem evitar embates penosos ou fatais e contribuem para um percurso mais seguro até ao ponto de destino. Rodin, apesar de inovador no efervescente panorama artístico e sociocultural do final do séc. XIX e início do séc. XX, dizia:, tendo em mente Fídias, “I invent nothing. I rediscover” (vd. nota 187).

<sup>337</sup> Sobre os quadros matriciais de estruturas e funções orgânicas no desenvolvimento cognitivo, e do papel nele desempenhado pelo equilíbrio e auto-regulação de funções das estruturas mentais na organização do conhecimento, regulação da assimilação e acomodação de novo conhecimento, vd. *Biologie et connaissance: essais sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs* (Piaget, 1973).

Instou-se E11 a clarificar as competências de motricidade, imaginação e criatividade que assinalou. Informou que as mobilizava no contexto de actividades práticas com as crianças: “Nós temos muitas coisas que as envolvem... Nas oficinas desenvolves muitas competências... Competências motoras. Se calhar, ligadas à motricidade”. E destacou actividades que podem estimular o desenvolvimento da psicomotricidade, sintonização de gestualidade e da lateralidade: “As oficinas, colagens, recortes que, às vezes, as actividades promovem. Dobragens, os miúdos tem imensa dificuldade em fazer dobragens”, e outras que os encorajam a imaginar e a criar a partir da base textual: Por exemplo, “já tivemos cá” fazer um bolo a partir de uma receita.

Competências de sociabilidade foram associadas à participação comunitária nas práticas:

E17- Os espectáculos não sei onde quer inserir. Os espectáculos baseados em obras, em excertos de poesia. Servem, também, para sociabilização, para os elos comunitários.

Da análise dos dados sobre se as práticas que visavam competências de oralidade, audição, visão, escrita, pesquisa, uso de TIC, dos exemplos facultados nem sempre foi possível extrair informação sobre como essas práticas conferiam competências de leitura nestes domínios. Concluiu-se que algumas bibliotecas abordam-nas de forma restrita e convocam-nas não como objecto mas como recurso auxiliar de outras práticas. Inferiu-se do conjunto das respostas sobre os resultados visados com práticas no domínio do acréscimo de competências de oralidade, audição e visão que a generalidade das práticas com essa finalidade serão pouco estruturadas e alvo de baixos inputs. Já competências de escrita, focadas no domínio ficcional, são em várias bibliotecas – e diferentemente de competências de oralidade, audição, visão – desenvolvidas em contextos formais e práticos em actividades formativas e criativas específicas.

Competências de pesquisa e uso de TIC, apesar da sua relevância societal, não serão muito incrementadas, nem investidas em mais de ¼ das bibliotecas da AML. Nas que as desenvolvem a maioria aplica-as de forma subsidiária a outras práticas, sobretudo nas actividades de leitura para crianças e públicos muito jovens. Apesar da sua relevância para o desenvolvimento de competências leitoras, a literacia digital e de informação não são, em geral, objecto de práticas autónomas. Algumas bibliotecas procuraram focalizar competências de TIC de forma mais direccionada e articulada em actividades formativas ou que visem inscrever e explorar as suas potencialidades e contributos para a promoção de leitura digital, e leitura noutros suportes. Apesar de as distintas literacias apresentarem relações e intercepções com literacia digital, da informação, mediática, cívica, social, e de estas literacias serem incontornáveis no séc. XXI (vd. National Council of Teachers of English, 2007), poderá concluir-se que ofertas de práticas neste domínio terão, por enquanto, expressão marginal no conjunto das práticas das bibliotecas da AML.

A baixa incorporação nas práticas de promoção da leitura de recursos, e estímulo sustentado, a competências de oralidade, audição, visão, escrita, pesquisa, e uso de TIC poderá comprometer o alcance da promoção destas competências leitoras nas práticas das bibliotecas municipais da AML, apesar de elas serem essenciais para dotar os indivíduos de capacidade de leitura competente na sociedade em rede. E terem particular importância social num tempo de pós-verdade<sup>338</sup> para que as pessoas possam compreender, validar e emitir competentemente mensagens textuais, orais, sonoras e visuais, seja em ambientes reais ou virtuais e sobre suportes analógicos e digitais.

#### **4 Estratégias de articulação, continuidade, descentralização e mediação**

A mediação de práticas de promoção da leitura pode emoldurar perspectivas estratégicas ao visar: i- enquadramentos facilitadores de envolvimento em dinâmicas activas de leitura; ii- abordagens e propostas de exploração enriquecedoras; iii- finalidades de promover hábitos, práticas e usos da leitura e ampliar competências leitoras. A articulação que nelas predomine pode conferir maior consistência e possibilidades de ampliação do seu contributo para: apropriação, acomodação de adquiridos e acréscimo de competências de leitura; contornar ofertas avulsas; conformar decisões estratégicas que assegurem a sua sustentação. Dai o interesse de procurar discernir as configurações predominantes nas estratégias de mediação e articulação das práticas da amostra, e de aferir a sua continuidade. Irá neste sentido a fundamentação de E11: “a articulação é necessária para manter coerência e consistência na intervenção. O continuado, porque é o que fideliza públicos e cria públicos. Se não for continuado não se consegue isso”. A descentralização física e virtual da promoção da leitura pode constituir-se como factor estratégico para: assegurar maior abrangência ao acesso, alcance e finalidade das práticas; gerar oportunidades de cooperação; conferir maior interesse à oferta pública destas práticas e à presença de bibliotecas públicas na paisagem social.

Indagou-se se as práticas que a amostra havia sinalizado eram: mediadas; previam descentralização; qual o seu nível de estruturação e articulação. Neste caso aferindo se elas estavam sistematizadas e integradas em planos, programas, projecto, acções. A pertinência deste aspecto pode sintetizar-se numa afirmação de E13: “o trabalho tem que ser continuado, sistematizado; não podemos trabalhar com base em iniciativas pontuais, tem que ser continuado para poder ter melhores resultados”. Esta observação destaca a valia de actividades articuladas e com continuidade no tempo, factores que Soares das Neves e Maria João Lima (2009, 33) apontam entre os que consideram ser caracterizadores de actividades para a promoção da leitura.

---

<sup>338</sup> “Post-truth is merely the latest fashion on the intellectual catwalk and one that will fade into insignificance of its own accord. [...] It is a battle between two ways of perceiving the world, two fundamentally different approaches to reality [...] circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief” (D’Ancona, 2017, 3, 5, 9).

#### 4.1 Articulação e continuidade das práticas de promoção da leitura

Os dados recolhidos sobre a articulação conferida (Qd. 17) às 108 práticas destacadas pela amostra (vd. Ap. Qd. 18) revelam, de acordo com as designações ou caracterização referida pelos entrevistados, que oito delas (7,40%) enquadram-se em programas, 98 (90,74%) em projectos (idem), e duas (1,85%) em acções (Grf.26).

Articulação das PPL	Programa	Projecto	Acção
2013	2	50	2
% / 54 PPL	3,70	92,59	3,70
% / 54 Respostas	3,70	92,59	3,70
2008-2012	6	48	-
% / 54 PPL	11,11	88,88	-
% / 54 Respostas	11,11	88,88	-
TOTAL 2008-2013	8	98	2
% / 108 PPL	7,40	90,74	1,85
% / 108 Respostas	7,40	90,74	1,85

Quadro 17 - Articulação das PPL em programas, projectos, acções. Fonte: produção própria.

Segundo os entrevistados, a maioria das práticas de promoção da leitura que destacaram entre 2008-2013 inscrevem-se na categoria projectos (Grf. 24).

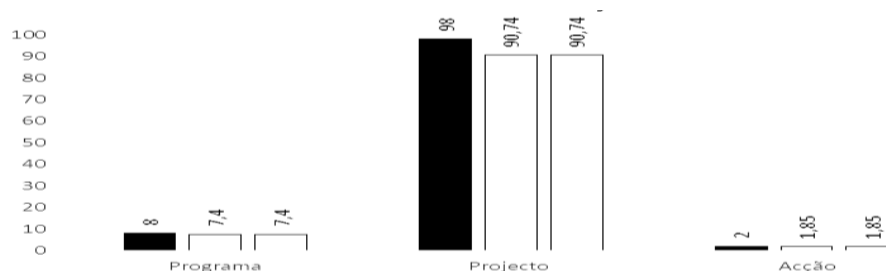


Gráfico 24- Nível de complexidade de articulação das práticas entre 2008-2013.

1ª coluna total do ano, 2ª % em relação às tipologias de articulação das 108 PPL, 3ª % respostas da amostra. Fonte: produção própria

No período de 2008-2012 surgiram seis práticas enquadradas em programas (11,11%) e 48 em projectos (88,88%). Não foram feitas referências a acções (vd. Ap. Grf. 10). O seu reduzido reaparecimento em 2013 (Ap. Grf. 9) apontará para algum abandono de práticas menos estruturadas. Dos seis programas identificados (vd. Qd. 17 supra), um integrava-se num concurso nacional de leitura, dois em programas municipais a que as bibliotecas aportaram projectos de promoção da leitura, dois no programa da FCG a que os municípios candidataram projectos que foram seleccionados e implementados, um outro no âmbito de um programa que constituiu numa rara e inspiradora iniciativa privada de promoção da leitura patrocinada a título individual<sup>339</sup>.

<sup>339</sup> Programa concebido e financiado por Nils Fischer (1937-2015), designer dinamarquês radicado em Portugal desde a década de 70 do séc. XX. Ele concebeu um programa para a divulgação e leitura da obra de Hans Christian Andersen, associando a este

Exceptuando o acréscimo de programas, e o surgimento em 2013 da tipologia acções, não se registam outras diferenças a nível do tipo de articulação das práticas (vd. in Ap. Grf. 9-10), ainda que a conformidade que sustentou a atribuição da designação projectos nem sempre tenha sido evidenciada (Ap. Qd. 43)<sup>340</sup>. Desconhece-se se esta escolha possa estar, ou não, associada: a um uso corrente do termo; terem pretendido sinalizar práticas reiteradas; considerado que esta designação (vd. planos, programas e projectos in Glossário) as distinguiria de práticas com carácter pontual ou único e que poderiam caracterizar-se na tipologia de articulação referida por acção.

Foi mais perceptível a informação sobre a continuidade das práticas. Entre as 108 destacadas 21 delas (19,44%) serão reiteradas (vd. Ap. Qd. 18). Na questão que indagara a continuidade predominou práticas continuadas (Ap. Qd. 43). Foram excepções: E10, que respondeu que nem sempre o eram; E17, que afirmou o seu carácter misto: “Nós no projecto tínhamos sempre 50% de actividades que estávamos a continuar e 50% de actividades novas”; E15 que referiu o predomínio, não exclusivo, de actividades pontuais, “Se for a comparar em números de actividades totais [...] predominam as pontuais. São coisas continuadas, porque são projectos que continuam ao longo dos anos, embora se possa recorrer a meios diferentes”. Há prevalência de práticas continuadas 83,33%, face a 11,11% mistas – continuadas e pontuais – e 5,55% que serão pontuais. Esta constatação pode colocar duas leituras: as práticas serem continuadas por reprodução acomodada a uma programação habitual; a sua sustentação basear-se noutros fundamentos. Para uma possível interpretação categorizou-se a informação com base em apreciações avaliativas que a amostra teceu sobre elas, as suas características, finalidades visadas e aspectos circunstanciais. Ocorreram fundamentações de carácter misto. Serão exemplos destas, baseadas em apreciações avaliativas:

–E1- Porque vimos que os projectos funcionavam bem.

–E7- Pelas razões já referidas [no que era uma prática] e pela aceitação que vai merecendo. Têm surtido efeito. Quando não temos público, penso que a actividade não surtiu.

Serão exemplos de fundamentações baseadas em características das práticas:

–E8- Temos a temática definida e aprovada, que é trabalhada depois em cada sessão [...] Depois, o serviço educativo de acordo com [...] o tema do ano internacional muda.

–E9- São devidamente acordadas [com os professores].

–E10- Há vários pacotes de actividades que têm uma sequência entre si, estas agora com os modelos é nesse contexto, têm várias etapas e exploram várias.

---

objectivos de desenvolvimento de outras literacias e focalizou diversos públicos em projectos e acções educativas, de animação e intervenção sociocultural. Envolveu neste desígnio diversas bibliotecas públicas de todo o território nacional.

<sup>340</sup> Uma prática referida como programa, foi inscrita na coluna projectos, pois não se recolheu indícios que ela se enquadrasse na tipologia programa, nem mesmo como contributo da biblioteca para um evento externo que se conformasse a esta tipologia..



- E12- São articuladas e continuadas [...]. Algumas [...] em conjunto com outros serviços.
- E13- Tem que ser continuado para poder ter melhores resultados.
- E15- São coisas continuadas, porque são projectos que continuam ao longo dos anos, embora se possa recorrer a meios diferentes.
- E17a- Não sendo as mesmas, são actividades que decorrem de outras anteriores. Muitas vezes ou fazemos uma actividade num ano, depois volta-se a fazer para quem fizemos, “ai que giro, fizemos assim e era giro fazermos para o ano sobre este”.

Serão exemplos de fundamentações baseadas nas finalidades das práticas:

- E5- A vantagem é continuarmos a ter públicos, leitores [...] quanto maior é a longevidade da actividade, maior é a responsabilidade, porque para a actividade se manter...
- E6- A fundamentação para que isto aconteça é que no fundo [os projectos] não sejam irrisórios ... [...] que [não] sejam só de momento e depois não tenham qualquer fruto.

Serão exemplos de fundamentações baseadas em aspectos circunstanciais:

- E2- São actividades que conseguimos manter com os recursos que temos.
- E4- Existe a tentativa de continuar [...] existe esta possibilidade de continuar.

Serão exemplos de fundamentações mistas:

- E3- A nossa preocupação é tentarmos abarcar todo o público [...] escolhemos um projecto e no início do projecto colocamos os objectivos. É um projecto com continuidade, ele vai-se alinhando e vai-se limando [...] [ele] só tem sentido no seu todo, porque emprestar por emprestar, pode ir buscá-lo a outro lado. O que está aqui por trás disto tudo são as relações, a convivência, conhecer os coordenadores, ganharem alguma confiança connosco, o debate de ideias [...]. Só aí é que conseguimos ver os frutos do nosso trabalho ao longo dos anos não é. Se nós tivermos atividades pontuais, acho que temos resultados, mas não são resultados que se possam esperar efectivos, também podem ser resultados passageiros. O trabalho que pretendemos fazer aqui com estes projectos é mantê-los ao longo dos anos e ir alinhando os projectos é ir aperfeiçoando, é ir vendo o que é que as instituições e o que o público necessita. –
- E11- A articulação é necessária para manter coerência e consistência na intervenção. O continuado [...] fideliza e cria públicos. Se não for continuado não se consegue isso.
- E14- Fazem parte sempre do planeamento e são articuladas e continuadas [...] pensamos no projecto para aquele ano [...] que seja complementar [...] com diferentes abordagens para diferentes públicos. Essa preocupação vai primeiro para o público e só depois é que tentamos fazer esse cruzamento entre actividades que sejam complementares ou que possam auxiliar aquilo que já estava definido [...] tentamos que outras atividades trabalhassem aqueles temas,

ou se fosse um livro em concreto que esse livro também fosse abordado de outra forma [...] tenta ter-se sempre por base abordar um livro específico, ou um tema, que depois se traduz num livro, ou num tema da actualidade, mas que tem um livro que sobressaia.

- E16- Pensamos em que projectos é que queríamos, como podíamos sistematizá-los e ser projectos de continuidade e chamarmos a isso “projectos de promoção de leitura”, que nós partíssemos do objecto livro, mas que [...] [ele] também cruzasse com questões das literacias. Isso levou-nos a ir reflectindo que projectos podíamos fazer em cada biblioteca de acordo com o público, com [o] que já estava a ser feito para não haver um corte radical, de acordo com a formação que as pessoas tinham no terreno.
- E18- Basta o facto de pensarmos numa temática como fio condutor para elas terem alguma articulação ao nível do tema [...] e da forma como implementamos, aquilo que falávamos há bocado, o facto de poder haver metodologias e estratégias comuns de abordagem.

O público foi referido como factor de continuidade das práticas em seis bibliotecas, 33,33%. Em E7 e E5 na perspectiva de basear nele a avaliação e decisão sobre a continuidade delas. Na categoria mista, em E3, na de ele ser o factor em que assenta parte das razões para manter a prática, a aperfeiçoar e responder melhor a necessidades de públicos institucionais e individuais, em E11 na continuidade fidelizar/criar públicos, em E14 na continuidade e experimentação de diversas abordagens ser prioritária para responder a distintos públicos; em E16 para ajustar as práticas aos públicos concretos da área de cada biblioteca da rede concelhia.

Sinalizaram-se possíveis mais-valias da continuidade. E16 considera-a condição para uma prática ser de promoção da leitura (vd. supra) e E18 e E8 sublinharam o lastro de articulação que a continuidade permite estabelecer entre temáticas e o aprofundamento da exploração das práticas:

“As temáticas não são continuadas, as estratégias sim, são atividades de promoção de leitura. A preocupação da articulação, podemos dar o exemplo, concretamente, deste período lectivo, estamos a trabalhar ao mesmo tempo a agricultura familiar e a questão da floresta [...] são duas actividades... temas com complementaridade. (E8)

Vantagens da continuidade – como possibilidade de assegurar oportunidades cognitivas para progressiva acomodação e interiorização de conteúdos – foram apontadas por E3 “[...] actividades pontuais, acho que temos resultados, mas não são resultados que se possam esperar efectivos, também podem ser resultados passageiros”, e por E6 “[...] que, no fundo, não sejam irrisórias [...] sejam só de momento e, depois, não tenham qualquer fruto”. Outra mais-valia poderá decorrer da menor aplicação de recursos e optimização do investimento nas práticas com a sua descentralização para os pólos das bibliotecas e elas aproximarem-se mais da comunidade: ”Nem todas as pessoas

que estão a fazer promoção de leitura têm a formação específica na área e a questão era, também, expandirmos um pouco o nosso campo de actuação, não estamos só dentro das bibliotecas, também podemos fazer projectos de exterior” (E16). Uma possível “menos-valia” da continuidade poderá ser algum afunilamento e estagnação da diversificação das ofertas e fraca inovação na temática, suportes e estratégias, ainda que novas ofertas se sustentadas, apenas, na mera rotação e exploração do efeito novidade possam não lhes aportar diversidade nem qualidades transformadoras.

Perante a opção maioritária pela continuidade das práticas poderão colocar-se interrogações. Esta é, predominantemente, sustentada em razões de vantagem “por” ou de vantagem “para”? Ou seja, em factores intrínsecos às práticas, ou em diversas finalidades que podem desenvolver-se em torno da sua continuidade? Em que medida a continuidade poderá ser um factor de cristalização e limitação de inovação? Ela, “per si”, contribuirá para a qualificação das práticas e consolidação de competências leitoras? A continuidade poderá enformar algum imobilismo, ou será a sua pertinência que justifica a sua reiteração e possível qualificação? Entre estas polarizações as opções podem assumir diferentes configurações, fundamentações e motivações. E, porventura, relacionarem-se também com o que seja o contexto sociocultural e o dos recursos materiais (vd. 9.2.1) e humanos (vd. Ap. Qd. 46-47) em cada biblioteca, onde pode ser preciso procurar um equilíbrio possível entre continuidade e novas ofertas para promover a leitura.

## 4.2 Descentralização de práticas e espaços de promoção da leitura

“The “where” of reading is more important than one might think, because by placing the reader in his setting it can provide hints about the nature of his experience”.

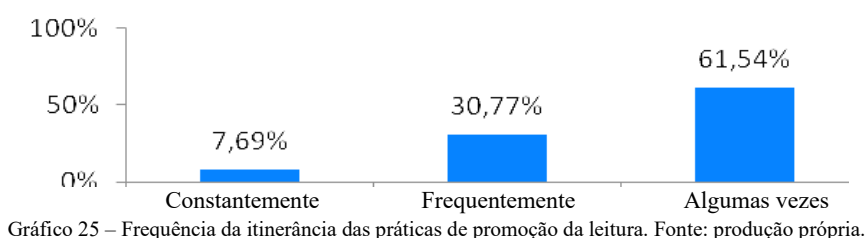
Robert Darnton (1986,9)

Para conhecer se as bibliotecas da AML procuravam aproximar as práticas da comunidade indagou-se se as descentalizavam<sup>341</sup> para outros espaços públicos (vd. Ap. Qd. 44). Procedimento que a ocorrer poderia: ampliar os resultados das práticas; aportar oportunidades de cooperação, intercooperação e permutas; fortalecer as bibliotecas na comunidade local; obter nesta, e noutros territórios, maior reconhecimento social do papel das bibliotecas e da leitura. Perguntou-se se algumas das 108 práticas tinham sido originalmente concebidas para itinerar e, tendo-o sido, com que frequência sucedia e, caso não tivesse sido previsto se, ainda assim, tinham ocorrido itinerâncias fora da biblioteca. À

---

<sup>341</sup> A oferta de recursos e materiais desmaterializados, presença e comunicação em plataformas digitais, não se constituiu como tópico desta investigação. Já foi objecto de outras investigações, nas de: Margarida Tasquinha (2013), *A leitura e os modelos de comunicação em rede: o caso de estudo da biblioteca municipal de Beja – José Saramago*; Paulo Leitão (2014), *A Biblioteca 2.0 e as bibliotecas públicas: o caso português*; Ana Sofia S. M. Mota (2016), *O serviço de referência nas bibliotecas públicas em Portugal: modelo de desenvolvimento*. E em artigos de Filipe Leal (2007), Cláudia Lima e Heitor Alvelos (2012), Paulo Leitão e José António Calixto (2012). Estes contributos apontam para um generalizado distanciamento das BPM portuguesas, nos diversos domínios da sua acção, de realidades digitais e bibliotecas 2.0 e para tendências de concentração de ofertas nos seus espaços e baixas práticas de cooperação e partilha.

primeira questão, em 13 bibliotecas (72,22%) responderam que previam a itinerância e em cinco (27,78%) que tal não sucedia<sup>342</sup>. Das 13 que responderam positivamente, uma (7,69%), disse que sucedeu constantemente; quatro (30,77%), frequentemente; e oito (61,54%) algumas vezes (Grf. 25 ). Nas cinco bibliotecas que responderam negativamente indagou-se se, ainda que imprevista, tinha ocorrido itinerância. Duas, E7 e E13, reafirmaram não o fazer e três, E3, E4 e E15, informaram que fora algumas vezes. Entre itinerâncias previstas e imprevistas E16 frisou: “A questão era, também, expandirmos o nosso campo de actuação, não estarmos só dentro das bibliotecas, mas também podermos fazer projectos de exterior”.



Identificaram-se como espaços externos destinatários: escolas; jardins-de-infância; hospitais; associações; outros serviços municipais; centros de dia e lares de idosos; praias; domicílio dos leitores; jardins; centros comerciais; livrarias; estações de transportes e, em territórios extra-concelhios, bibliotecas municipais e outras instituições culturais (vd. Qd.18 e Grf. 26 infra).

Espaços das PPL	BT	Jl	ES	EP	HP	CL	CE	PR	DM
2013	40	1	7	6	1	1	2	3	-
% / 54 PPL	74,07	1,85	12,96	11,11	1,85	1,85	3,70	5,55	-
% / 61 respostas	6,55	1,63	11,47	9,83	1,63	1,63	3,27	4,91	
2008-2012	42	4	11	5	-	-	1	2	2
% / 54 PPL	77,77	7,40	20,37	9,25	-	-	1,85	3,70	3,70
% / 67 respostas	62,68	5,97	16,41	7,46	-	-	1,49	2,98	2,98
TOTAL 2008-2013	82	5	18	11	1	1	3	5	2
% / 108 PPL	75,92	4,62	16,66	10,18	0,92	0,92	2,77	4,62	1,85
% / 128 Respostas	64,06	3,90	14,06	8,59	0,78	0,78	2,34	3,90	1,56

Quadro 18 - Espaços focalizados para as PPL destacadas. Biblioteca municipal (BT); jardins-de-infância (Jl), escolas (ES), espaços públicos diversos (EP) – jardins, livrarias, associações – hospitais (HP), centros de dia/lares (CL), espaços culturais externos (CE) – museus, outras bibliotecas e instituições culturais – praias (PR), domicílios (DM). Fonte: produção própria

Das práticas identificadas<sup>343</sup> como tendo itinerado, as escolas são os locais onde mais práticas são descentralizadas: foram o destino de 18 criadas para esse fim, e o de algumas seleccionadas ou desenhadas para o espaço das bibliotecas e cedidas depois às escolas com empréstimo de materiais de leitura. A maioria das ofertas circunscreve-se às bibliotecas (vd. Grf. 26 infra).

<sup>342</sup> Como estas respostas eram taxativas, zero absoluto, não fazia sentido apresentar as variáveis considerando os critérios habituais em que a de menor valor cobria a amplitude de <25% e optou-se pelo uso de indicadores sim e não.

<sup>343</sup> Algumas práticas de promoção da leitura (PPL) foram apresentadas em mais de um local, pelo que, entre 2008-2013 e no total dos espaços focalizados, as 108 PPL registam 128 apresentações.

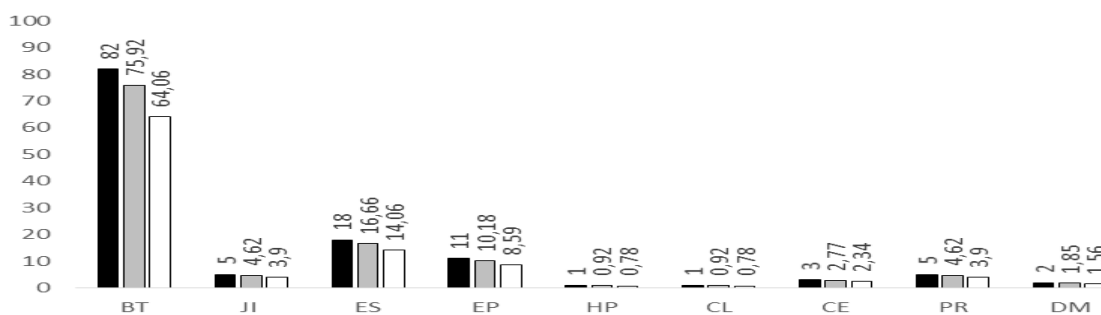


Gráfico 26 – Espaços focalizados para as práticas destacadas entre 2008-2013.

Biblioteca municipal (BT); jardins-de-infância (JI), escolas (ES), espaços públicos diversos (EP) – jardins, livrarias, associações – hospitais (HP), centros de dia/lares (CL), espaços culturais externos (CE) – museus, outras BPM e instituições culturais – praias (PR), domicílios (DM). 1.ª coluna total de práticas que itineraram, 2.ª % 108 PPL, 3.ª % 128 respostas. Fonte: produção própria.

Da comparação entre 2013 e 2008-2012 a diferença que mais ressalta é hospitais, centros de dia, lares da terceira idade e domicílios terem passado a ser “destinos recentes” para descentralizar as práticas, o que não ocorreu no período anterior, ainda que esta itinerância pareça ter-se sustentado muito na disponibilização de materiais de leitura (vd. idem). A constante mais notória nos gráficos (vd. Ap. Grf. 11-12) é as bibliotecas serem o espaço dominante de destino das práticas, logo seguido pelo das escolas. As 18 práticas que itineraram por escolas foram referidas em oito bibliotecas: E1, E2, E9, E10, E11, E15, E17, E18. Nestas predominam Horas do Conto, sessões de animação de leitura e de contos tradicionais e práticas associadas à regular programação interna das bibliotecas. Disseram que estas ofertas eram as possíveis para contornar a falta de meios orçamentais e humanos, o que os impedia de assegurar outras práticas, e que a descentralização também ocorria por dificuldades das escolas garantirem o transporte dos alunos e a biblioteca não ter meios para o assegurar:

- E1- Inicialmente fazíamos aqui na biblioteca, mas depois havia sempre o constrangimento dos transportes. Para virem miúdos das outras freguesias ou das escolas rurais era difícil [...] os da X [escola próxima] eram sempre privilegiados. Então decidimos levar nós os autores às escolas.
- E8- O nosso concelho tem escolas fora da freguesia de X [local] e não temos possibilidade de as transportar até cá, como tivemos até 2009, nós vamos ao encontro das turmas [...].
- E10- Nós estamos com dificuldades, agora, que as escolas venham á biblioteca, elas vêm uma ou duas vezes num ano, mas depois não podem vir sempre devido aos custos dos autocarros e, então, nós também vamos às escolas e fazemos lá.
- E14- Não há recursos, essencialmente [...] cada vez é mais difícil as escolas virem à biblioteca, não só porque a autarquia tem mais dificuldade em assegurar o transporte, como, também, [o que] permite-nos só trabalhar com as escolas de proximidade.

V- Não devia, então, ser favorecedor haver maior itinerância?

E14- Não, a questão é dos recursos, nossos, não dá para esticar mais [...]. Nós tivemos o ano passado um plano estratégico e operacional para a rede escolar, para a nossa proposta de

trabalho com as escolas e só conseguimos implementar num projecto-piloto [...] ou bem que fazemos um trabalho de continuidade ao longo do ano lectivo, ou ir lá uma vez fazer o “happening” não conseguimos ter resultados.

Outros descentralizam pontualmente as práticas, mas parece que com alguma renitência:

As escolas estão fartas de nos aliciar para ir, dizemos que o nosso objectivo não é esse, embora [...] pontualmente, irmos às escolas fazer alguns recitais de poesia, queremos que venham à biblioteca. Eles têm que vir porque a escola [...] tem a obrigação de dar a conhecer a biblioteca aos alunos [...] muitas vezes, se não for através das escolas não frequentam a BM e é importante eles frequentem porque a BM não vai ficar só naquela fase da sua vida, mas vai ficar ao longo da sua vida (E5).

Com esta descentralização procurarão, a prazo: i- fixar os jovens quando eles concluírem a escolaridade, ou abandonem a escola, fenómeno ainda expressivo<sup>344</sup>; ii- acautelar a sua vinculação à biblioteca e evitar a perda destes leitores na adolescência, período em que, segundo Butlen (2008) ocorre um “buraco negro” que suga elevado número de jovens que, em crianças, tinham sido “amorosamente formados” nas bibliotecas, fenómeno a que E5 também aludiu:

Nós temos um problema grave que é o “buraco negro” [...] da leitura, que aparece por volta dos 13-14 anos e depois se mantém até aos 18. Sabemos que se fizermos um bom trabalho até aos 13 anos eles vão entrar no buraco negro, mas depois, do outro lado, vão sair uns quantos e esses quantos vão ficar como leitores e esses quantos vão voltar como leitores adultos.

A maioria das práticas que itineram pelas escolas são sessões de contos e recitais de poesia; ateliês e sessões de promoção da leitura. E8 produz para as escolas diversos ateliês (E8). Em E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9 (38,88%), emprestam-lhes baús de livros para suprir necessidades materiais de acesso, actividade que enquadram na promoção da leitura. E5 e E18 (11,11%) cedem-lhes exposições. Por dificuldades em operacionalizar a descentralização, várias bibliotecas limitam-se às escolas vizinhas. Na biblioteca de E14 parte das suas práticas estão integradas no plano estratégico e operacional municipal para a rede escolar, mas ele enfrenta limitações endógenas e exógenas para as difundir:

Conseguimos trabalhar desde o pré-escolar até ao secundário [...] mas foi um esforço acrescido e penalizou as actividades aqui nas bibliotecas [...] alargar a toda a rede escolar é um problema de escala [...] não conseguimos abranger toda a rede escolar [...] a dificuldade é sempre trabalhar com os estabelecimentos de ensino [...] mais próximos, e trabalhamos numa lógica de

---

<sup>344</sup> Segundo Castells, o abandono escolar em Portugal, era muito superior ao dos EUA e da Finlândia, de acordo com o estudo de Pekka Himanen e de que é co-autor: *The Information Society and the Welfare State: The Finnish Model* (2001). Apesar da redução, em 2006 era a mais elevada da EU, com 38,5%, e em 2017 ainda se situava nos 14%. (Fonte: Agência Lusa, cf. jornal *Público*, 26-04-2017).

proximidade ou naquela outra lógica de trabalharmos com aqueles que têm interesse em trabalhar connosco. [...] quando alargamos a oferta a todo o universo, há pessoas que não têm interesse, ou disponibilidade para trabalhar connosco. Ou é por proximidade ou é por interesse.

Outros bibliotecários também aludiram à redução de interesse das escolas e à dificuldade de captar a atenção e envolvimento dos seus públicos. Cristina Taquelim está atenta a este fenómeno e, no seminário Redes de Bibliotecas para a Sociedade do Conhecimento (Abrantes, 2013), sustentou a necessidade de as ofertas das bibliotecas serem pertinentes e enquadradas nos objectivos das escolas: “Nós podemos estar a afogá-los [os professores] em propostas; temos de ser muito selectivos e não os estarmos a massacrar permanentemente”. E alertou: “as escolas precisam de sossego”, ao referir o seu reajustamento a novas realidades, o que influirá na menor disponibilidade dos docentes para as propostas das bibliotecas municipais cujas ofertas deviam ser seleccionadas, desenhadas e construídas na perspectiva de cruzarem-se com interesses dos públicos escolares. Mas sinalizaram-se projectos concebidos para itinerar ou ser realizados nas escolas em E5, E8, E14, E16, E17, E18 (33,33%): “As X [prática] vão às escolas e quando concebemos esta actividade é [foi] mesmo para levar às escolas” (E5). Algumas são tributárias do conceito “project in progress”. Em E18 produzem maletas pedagógicas e “workshops” para apoiar os professores na exploração das maletas e fornecer materiais – no âmbito da literacia cívica, literacia visual e com conexões a literacia científica, histórica e social – para facultar apoio à exploração pelos alunos e à produção de conteúdos. As de E16 e E17 também conceberam projectos com o envolvimento activo de alunos e professores:

Fizemos imensos [...] desde mostra bibliográfica de periódicos da altura e depois a visita, [...] até à recriação, até aos locais em si. [...] queremos fazer a maior manta de histórias que alguma vez foi feita, tipo instalação de Joana Vasconcelos [...] temos X inscritos e o ano passado tivemos X. A ideia é que cada escola trabalhe dentro do plano curricular um livro e a turma vai ilustrar esse livro. Nós damos o quadrado do tecido [...] vão ser pintados [...] ser tricotados todos os quadrados pelas famílias ou pela escola [...] fazemos um primeiro encontro com os professores, depois explicamos exactamente o projecto. [...] Vai circulando, depois há a ideia que [...] todos vão ver o final de todos e criar dinâmicas a esse nível (E16).

Alguns bibliotecários receiam que focar demais as ofertas nas escolas possa comportar risco de restringir o papel das bibliotecas de alcançar diversos públicos. Mas observou-se casos de práticas que itineraram terem alargado o foco da biblioteca para além das escolas. A de E11 apresenta sessões de animação de leitura em espaços de outros serviços municipais. E2 referiu o serviço pediátrico de um hospital onde leva Horas do Conto e materiais de leitura que podem atingir públicos não escolares. E5 mencionou a leitura domiciliária e práticas em lares de idosos: “Eles [lares] não

vêm cá porque não têm condições para virem e trazerem os velhotes, alguns são mesmo do lar, estão lá mesmo e vai a montanha ao Maomé”. E6 disponibiliza um serviço domiciliário de materiais de leitura a pessoas que por idade, limitações físicas ou de saúde não podem deslocar-se à biblioteca, e empréstimo de livros a instituições abertas à comunidade, como algumas escolas do seu concelho que asseguram este interface. Ocorreram outras duas situações de itinerância de práticas em espaços escolares abertos a outros públicos (12,5%) onde E8 apresenta ateliês e E12 dramatizações de textos: “Estamos a oferecer algo para estarmos perto da zona rural aos que não conseguem vir cá [...] o concelho é grande, e nós tentamos levar as peças o mais perto possível da população. Não estamos só a falar dos meninos mas também dos idosos, temos essa dupla focalização”. Em E8 e E12 (11,11%) registaram-se práticas levadas a espaços extra-concelhios<sup>345</sup>. Num caso a outras bibliotecas: “houve uma altura que chegamos a levar a outros espaços, a bibliotecas de X” [outro concelho] (E12). Noutra a um evento cultural: “Já estivemos representados no [um conceituado evento cultural] para públicos de todas as idades” (E8). Recolheu-se ainda informação sobre uma actividade em que a biblioteca divulga os seus serviços, ofertas e operacionaliza algumas delas no exterior:

“Temos feito algumas actividades [...] fora de portas com a preocupação de mostrar o conjunto de serviços e [...] actividades da biblioteca [...] apresentamos à comunidade [...] tudo o que se passa na biblioteca, quase como se fosse uma feira, replicamos todas as nossas actividades. Esta tem sido, nos últimos anos, uma prática” (E14).

Para além das escolas ocorreram algumas práticas em espaços de outros agentes locais: jardins-de-infância, espaços públicos, hospitais, centros de dia/lares, praias. E em domicílios e instituições não escolares: museus, outras bibliotecas e organizações culturais. Na distribuição das práticas pelos indicadores dos vários espaços (vd. Qd. 18), 74,07% das 108 práticas de 2013, e 75,92% da totalidade das 128, concentram-se nas bibliotecas. Destas 16,66% ocorreram em escolas e 10,18% noutros espaços institucionais. Esta informação, cruzada com a das poucas práticas concebidas para escolas, e salvo alguma possível personalização de leitura levada a hospitais e domicílios, indicia que elas terão baixo enfoque noutros perfis dos públicos dos espaços por onde itineram.

No quadro dominante de “interiorização” das práticas surgiram dois casos dissonantes: um, em que elas são organizadas pelos participantes; outro, uma invulgar apropriação pelos leitores do espaço interno e externo da biblioteca: “Faço disto profissão de fé: este espaço da biblioteca é mesmo das pessoas e com um direito muito limitado por hierarquias, gestão; há que aumentar o acesso a ela, há que descobrir como” (E15). Apesar desta singularidade – e à semelhança do investigado nos serviços

---

<sup>345</sup> Não se previa indagar a amostra sobre espaços exteriores aos concelhos das suas BPM. Registou-se, todavia, esta informação. Ela complementa a questão e, ainda que circunstancial e possa não ser representativa, dá-se conta dela pelo seu potencial inspirador.



de referência (Mota, 2016)<sup>346</sup> e bibliotecas 2.0 (Leitão, 2014) – poderá ser transversal a bastantes bibliotecas a “predominância de serviços e de acções de características mais tradicionais, nomeadamente de animação da leitura [que] remetem para um cenário e um conceito de biblioteca pública clássica, que não se adequa à sua moderna dimensão” (2016, [334]). Nesta inadequação poderá incluir-se a dificuldade de elas adaptarem-se a uma lógica de rede – material ou virtual, local ou descentrada na Web – o que também supõe a capacidade de oferta de serviços, recursos e de práticas fora das bibliotecas, e possibilidade de “itinerância digital”, de abrangência territorial, de segmentação de públicos e de enquadrarem algumas respostas personalizadas.

Mangas (2010) observa que mesmo bibliotecas que enfatizam a vinculação com a comunidade o farão numa perspectiva de tomarem as pessoas enquanto indivíduos singulares<sup>347</sup>. Apesar de quase não terem surgido referências a ofertas desenhadas para necessidades e interesses personalizados, El16 aludiu ao assunto: “Infelizmente eu não consigo trabalhar numa lógica muito individualizada, com o indivíduo em si. [...]. Pela dificuldade e por não conseguirmos identificar claramente como é que se consegue fazer esse trabalho”. Limitações de singularização de públicos e respostas individualizadas poderão decorrer de insuficientes recursos para desenvolver práticas com esse enfoque, de elas implicam juntar referências pessoais às práticas, o que exige investimento organizacional para constituir, manter e de actualizar e alargar um quadro de actuação que permita ofertas “à medida” e divulgação selectiva de informação. Este é um empreendimento que, sem estrutura e meios que lhe garantam abrangência poderá não ter sustentabilidade ou gerar “décallages” entre públicos. Por agora a segmentação da maioria das práticas nas bibliotecas da AML é a diferenciação etária e as ofertas são, em regra, para um abstracto “público geral”, um público que está a habituar-se a fazer escolhas diferenciadas noutros canais com programação não linear de oferta de diversas leituras.

Ao longo de algumas questões anteriores, sobretudo em 2 e 2.1, quando destacaram as práticas e informaram o que estas visavam, observaram-se casos de disponibilidade para responder a solicitações externas. Mas, para além das escolas, e apesar da crescente dificuldade em captar a sua atenção, as bibliotecas não aparentam, em regra, envolver outras instituições externas, nem organizações locais em torno das quais as suas comunidades se articulem, seja de forma de redes físicas ou digitais. Esta constatação apontará para diversas interpretações. Leal (2007) e Mangas (2010) referem a possibilidade de elas alimentarem algum elitismo cultural – o que poderia nem ser

---

<sup>346</sup> Apesar destes deverem prestar apoio mais personalizado no atendimento e orientação do leitor, cf. investigação recente (Mota, 2016), eles enfermam de limitações: organizacionais, subaproveitamento de recursos tecnológicos, dirigismo directivo, escassez ou falta de recursos humanos especializados, pouco conhecimento, não aplicação de directrizes internacionais. Mota concluiu: “os dados revelaram uma estagnação, senão retrocesso, em factores decisivos para o bom funcionamento e desenvolvimento da estrutura organizacional, especialmente para o desenvolvimento do SR.[Serviço de Referência]” (2016, [333]).

<sup>347</sup> Sobre a realidade e a paradoxal contradição entre individualização e lógicas de integração colectiva vd. Elias (1993).

negativo se inscrito não num projecto de segmentação social, mas sustentado na visão de procurar que, a médio-longo prazo, mais pessoas fizessem parte da “aristocracia cultural” no sentido clássico do termo. Hoje ser uma pessoa culta implica formação e informação em tecnologias, ciências naturais e sociais, humanidades, artes, literacia da informação e mediática, o que constituiu um desafio para bibliotecas, escolas e toda a sociedade. Desafio difícil num tempo de imediatismo e, no caso das bibliotecas da AML, de limitados recursos materiais, tecnológicos e humanos, estes em baixo número e com reduzida diversidade curricular (vd. secção 8). Um quadro adverso para diluir o citado elitismo e generalizar uma cultura de informação. Mas em vez de vilipendiar o que alguns, com ironia, designam por “cultura cultivada”<sup>348</sup> – como se houvesse forma de alguma o não ser – importará aferir se, mais do que face a elitismo cultural não se estará, qual pedra “no meio do caminho”<sup>349</sup>, perante uma cristalização de política cultural, de recursos, e das próprias bibliotecas. Ela limitará a “itinerância digital” e física das práticas, a inovação e a mediação das ofertas.

Outras interpretações críticas consideram limitações da actual cultura societal, a desatenção social e estratégica das bibliotecas a grupos sociais e associativos recentes e tradicionais – estes organizados em torno de factores e espaços identitários, a base histórica e cultural da criação de comunidades – e elas não contribuirão para a captação de uns e “aggiornamento” de outros, e para o potencial interesse que daí poderia advir para as bibliotecas, muitas delas, parafraseando Leitão (2010), paradas no final do século passado. Idêntico desvalor parece projectar-se na descentralização da promoção da leitura, de ofertas educativas, formativas, culturais e lúdicas. O que pode prefigurar que possam “desejar” rever-se como instituições que imperem localmente isoladas na comunidade, desígnio com poucas possibilidades de sucesso numa sociedade em rede (Castells, 1999b). Ou terem dificuldade em afirmar junto das administrações o interesse de cooperarem entre si, com o associativismo local e serem parte das organizações que fazem a diferença numa sociedade mais uniformizada.

Estas dificuldades poderão decorrer de limitações próprias ou exógenas, de falta de motivação para as ultrapassar e de autonomia. Podem ponderar-se razões no desinteresse de associações locais pelas propostas das bibliotecas, ou em mútuas dificuldades de negociação e acordo sobre actividades de interesse estratégico comum para mobilizar sinergias em favor da comunidade. Perante o quadro de isolamento e imobilismo face às instituições, associativismo local, redes sociais reais e digitais, seria útil investigar estas e outras possibilidades para se conhecer melhor os fenómenos que, na AML, e porventura além dela, enquadrem o “divórcio” material e digital entre as bibliotecas e outras instituições e que amplia os riscos de desertificação que as ameaçam (vd. Pineda, 2015).

---

<sup>348</sup> Mesmo em situações a que Henrique Monteiro alude, “Há que considerar que a cultura francesa suicidou-se num intelectualismo e academismo decadentes e repletos de equívocos (Expresso, 15 Mai. 2017) e Valéry (1945) já o referira.

<sup>349</sup> Poema de Carlos Drumont de Andrade publicado inicialmente em 1928 na *Revista de Antropofagia*.

Não se colheram evidências que as práticas oferecidas fora das bibliotecas sejam objecto de desenho ou adaptação às características dos espaços destinatários e públicos que neles possam encontrar-se com elas, o que poderá resultar de: i- falta de recursos informativos, formativos, técnicos, materiais e humanos para produzir e oferecer práticas noutros espaços locais e externos, o que poderia aportar vantagens cooperativas, maior abrangência de ofertas e de destinatários; ii- uma cultura de “interiorização” e isolamento – “V- Para além das escolas, “exportam” actividades para outras bibliotecas do vosso concelho, para outras bibliotecas públicas ou para outras instituições? E17- Nunca nos foi pedido”. O que pode reflectir-se nas práticas e contribuir para que estas permaneçam circunscritas, reduzir a sua projecção na comunidade e serem um instrumento de apoio a um trabalho de promoção da leitura em rede. E6 informou acolher exposições da DGLAB, mas os poucos casos de cooperação e partilha entre instituições externas e bibliotecas – e das próprias bibliotecas da AML entre si – podem indiciar alguma fragilidade de envolvimento em práticas de cooperação e partilha, matéria que carece de ser estudada para melhor se conhecer os seus contornos e dimensão.

Sobre a descentralização de práticas de promoção da leitura pode concluir-se que ela é pouco frequente: só em duas bibliotecas foi afirmado ser um procedimento constante, e as escolas são os espaços privilegiados para as descentralizar. Com excepção destas existirá algum isolamento entre a maioria das bibliotecas e instituições locais e externas. Em regra as práticas que restritamente “migram” ou itineram não são originalmente concebidas para outros espaços públicos. Nos casos em que se registou exteriorização poucas terão sido concebidas para essa finalidade<sup>350</sup>. A concentração da maioria das práticas nas bibliotecas, a baixa diversificação e restrita oferta das que descentralizam será a realidade dominante nas bibliotecas da AML – e porventura nas de outros territórios – e poderá ser um factor que contribui, e ampliará, a constatação de Santos: 78,4% dos inquiridos afirmarem nunca ir à biblioteca, valor só superado pelos 81,9% que nunca vão a concertos de música erudita e clássica (2007, 157). Não será expectável reverter o persistente e crescente fenómeno de desertificação das bibliotecas, que também tem expressão noutros países (Pineda, 2015), nem obter resultados diferentes persistindo-se nos mesmos procedimentos.

A maioria das práticas levadas ao exterior foram projectadas para “acontecer” nas próprias bibliotecas da AML – fenómeno que poderá ser similar nas bibliotecas de outros territórios nacionais – quando noutras em espaços determinantes do globo vão-se afirmando experiências de maior interacção com a comunidade, ofertas mais segmentadas, aproveitamento de redes físicas, digitais e

---

<sup>350</sup> Apesar da oferta deste tipo de prática não ser frequente, um caso bem sucedido de actividades pensadas, de génese, para espaços externos foram as concebidas por Isabel de Sousa, uma pioneira da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, e operacionalizadas nas comunidades das bibliotecas de Guimarães, S. João da Madeira e Espinho. Elas envolviam o comércio, agentes associativos e instituições locais na promoção da leitura. Veja-se no blogue de Luísa Alvim, em <http://vivabibliotecaviva.blogspot.pt/2010/10/isabel-sousa.html>

do fluxo informativo digital que complementa os recursos da colecção local das bibliotecas. A elevada concentração das práticas no ambiente físico das bibliotecas poderá influir numa cristalização que, também, retarde a descentralização de ofertas em ambientes digitais, e limite possibilidades de ampliar o acesso e a oferta de maior diversidade de práticas de promoção da leitura a um maior número de destinatários individuais e institucionais que delas pudessem extrair benefícios.

## 5 Mediação e ampliação do acesso sociocultural à leitura

But how did ordinary readers read? My second suggestion for attacking that problem concerns the ways reading was learned (Robert Darnton, 1986, 17).

Estudos nacionais, programas, análises e reflexões sobre promoção da leitura não dão significativo enfoque à sua mediação, apesar de esta poder contribuir para minorar a distância sociocultural à leitura (vd. Butlen, 2008) e ao que esta representa para o processo educativo ao longo da vida. Perante esta lacuna seria útil: procurar conhecer melhor como se processa a mediação nas práticas nas bibliotecas da amostra. Para que esta opção não seja interpretada como mera subjectividade, convirá fundamentar o seu interesse antes de apresentar os dados.

Para operacionalizar e promover leitura textual e outras leituras, e desenvolver competências em diversas literacias, as actividades culturais, educativas as práticas mediadas de promoção da leitura implicam domínio de informação sobre técnicas e estratégias de abordagem, códigos<sup>351</sup>, linguagens e gramáticas próprias dos materiais de leitura objecto das práticas. A sua mediação carece de: metodologias para diferentes públicos; abordagens/enquadramentos que ampliem competências de leitura; criação de situações de aprendizagem; sugestões de exploração; materiais pedagógicos e informativos. Estes recursos permitem aos participantes: fazerem leituras a partir do que lhes é oferecido; descobrirem e validarem sentidos; projectarem interpretações, acréscimos informativos, conhecimentos prévios e adquiridos nas práticas; criarem conteúdos; produzirem materiais e agirem. Em conformidade com as directrizes da IFLA infere-se para práticas mediadas que estas devem apresentar escolhas e abordagens adequadas para proporcionar a pessoas de várias idades, distintos quadros socioculturais e educativos experiências significativas e contribuir para as capacitar a adquirir/ampliar/aplicar a informação recolhida. A mediação das práticas permite às bibliotecas públicas irem além do seu útil papel histórico de facultar acesso a materiais de leitura e ajudar a posicioná-las mais além: no desígnio de reduzir a distância social e cultural à leitura (Butlen, 2008).

---

<sup>351</sup> Por exemplo, no cinema “[...] se seguirmos Christian Metz os filmes possuem 3 tipos de códigos: i- perceptivos (capacidade do espectador reconhecer objectos no ecrã); ii- culturais (capacidade do espectador interpretar o que vê no ecrã recorrendo à sua cultura, (alguém vestido de preto em sinal de luto), iii-;códigos específicos (capacidade do espectador interpretar o que vê no ecrã a partir dos recursos cinematográficos, como, a montagem alternada, indicação de duas acções simultâneas, mas em espaços diferentes” (Penafria, 2009, 6).

Se a efectiva mediação de práticas pode significar novas oportunidades informativas e educativas para as pessoas, ela também poderá representar para as bibliotecas uma abertura de foco na consolidação do acesso social, informado e crítico à leitura.

A mediação como processo de comunicação associado a práticas desenhadas com enquadramento prévio, levantamento de expectativas, fornecimento de informação e recolha de inferências, implica procedimentos e convenções técnicas de mediação (Silva, 2001, 2003). A mediação não se limita à aplicação formal de procedimentos técnicos. Yepes critica “muchos animadores [que] argumentan que con las ‘estrategias’ o ‘técnicas’ dotan a los niños de esos saberes” (2013,29), e mantras teóricos “con la connotación que la palabra ‘didáctico’ conlleva o serán más que ganchos o rellenos, con lo cual se corre el riesgo de alejar a los nuevos lectores del vínculo que se pretende crear entre ellos y los materiales de lectura” (idem). Práticas mediadas podem propiciar: relações de sociabilidade; troca/acréscimo de informação; aquisição de conhecimentos; ampliação de competências leitoras; “experiências significativas de leitura [...] que despertem ou reforcem o prazer de ler, induzam a aquisição de hábitos leitores e [...] e o desenvolvimento da literacia” (Alçada, 2005, 5).

Capacidade de leitura tem dimensões biológicas, individuais e sociais (Sprinthall R. & N., 1994; Piaget, 1973). Ela contribui, como prática e objecto cultural, para emoldurar condições de produção, transmissão cultural e reprodução social (Williams, 1960; Foucault, 1975; Althusser, 1980; Chartier, 1990; Bourdieu, 1997; Certeau, 1998), aspectos que devem ser considerados face a qualquer leitor. E com maior acuidade a crianças, jovens e adultos com baixa informação e preparação leitora, o que acentua a necessidade de competências técnicas para mediar práticas de promoção da leitura e de mobilizar contributos de distintos campos do conhecimento científico – neurologia, biologia, linguística, psicologia, pedagogia, história, sociologia. A leitura inscreve-se no processo cultural e educativo de aquisição, transmissão e avanço do conhecimento, processo que não é espontâneo “seja como ideia de progresso ou de civilização, seja como construção pessoal e social [...] está imbricado numa ideia de cultura e de educação” (Xavier, 2016, 30. Vd. Arendt, 2001, 14).

O interesse da mediação fundamenta-se na lógica de não haver cultura sem cultores que, num dado espaço e tempo façam, em cada comunidade e sociedade, a transmissão do que estas consideram corresponder ao desenvolvimento do perfil desejável dos seus membros. Apesar do espaço público actual ser percorrido por algumas ideologias individualistas e idealistas que contestam o papel da mediação e transmissão cultural, estas – e uma base cultural de informação, conhecimentos e aberes – permitem a sustentação pertinente de afirmações subjectivas<sup>352</sup>, de inovação, de novos paradigmas

---

<sup>352</sup> Umberto Eco, que afirmou a “obra aberta” a processos de intertextualidade e defendeu a liberdade de interpretação do leitor, veio a relativizar perspectivas estruturalistas que atribuíam primazia ao texto em si, e pós-estruturalistas que se focalizavam na recepção do texto. Procurando equilibrar estas correntes da crítica literária, em *Sobre literatura* ele não deixou de

que relativizam ou refutam anteriores paradigmas sociais, científicos, culturais, o que reafirma a importância de processos educativos e de práticas mediadas.

Para que práticas resultem numa experiência de participação positiva, a mediação deve assegurar abordagens que foquem a cultura como “criação, associando educação e ciência, património cultural e inovação contemporânea” (Xavier, 2016, 7) não dissociada de realidades sociológicas, tecnológicas e culturais. Para que as práticas sejam aprazíveis, interessantes, comportem conteúdos pertinentes e fundamentados importa que os que intervêm na sua concepção e mediação, e os que as seleccionam, não alienem o conhecimento cultural do passado e de actuais realidades informativas, tecnológicas e socioculturais que se desenhem no horizonte social. Estes podem conferir acrescida valia a ofertas de promoção da leitura e reafirmar o interesse de bibliotecas num mundo em mudança e tão repleto de informação útil como saturado de informação inútil (Marçal & Fiolhais, 2012; D’Ancona, 2017) e de paradigmas (vd. Moscovici, 1976) “incontestados”.

No actual contexto informativo a mediação pode ser relevante para assegurar a democratização e apropriação crítica informada de conteúdos de leitura material e digital de textos, sons e imagens. Ela permite criar oportunidade de distância reflexiva sobre a massa de informação em circulação e estimular sentido crítico informado sobre o “mundo em directo” dos mídias e redes sociais. Estas não dispensam ou substituem a mediação, nem ampliam escolhas se nelas não existirem comunidades mas bolsas fechadas que reflectem processos especulares e afirmações derivativas que retiram margem a posições opostas, a divergência, e serem meio de difusão de fenómenos de pós-verdade e “fake news” gerados sobre informação não contextualizada, confirmada e validada (Pereira, 2016c; D’ Ancona, 2017). A mediação deve permitir que as pessoas possam reflectir de forma mais informada, projectar perspectivas, retirar maior conhecimento da leitura de textos, de outras criações e do mundo, e contribuir para a sua construção individual: “a mente consciente surge quando o eu é acrescentado a um processo mental básico [...] A mente consciente tem início quando o eu entra na mente, quando o cérebro mistura um processo de eu ao resto da mente” (Damásio, 2010, 29-39).

Segundo Lipovetsky (2012) a “cultura de entretenimento” (vd. Glossário) alimenta a cultura de massas e visa divertir, proporcionar evasão, dispensar referentes cognoscitivos e culturais. Desvalorizar recursos obtidos por aprendizagem, leitura validada, domínio de literacias pode

---

considerar limites à interpretação: “Os textos literários não só nos dizem explicitamente o que nunca mais poderemos pôr em dúvida mas também, ao contrário do mundo, nos assinalam com soberana autoridade o que neles se deve assumir como relevante e o que não podemos tomar como ponto de partida para interpretações livres” (2003, 14-15)

acrescentar factores de desigualdade social. Estes fenómenos poderão ter reflexos nos públicos das bibliotecas e nos das suas práticas (vd. Parte II, Cap. III). Mas é suposto elas contribuírem para reduzir situações de desigualdade sociocultural, uma boa razão para sustentar a presença de bibliotecas e de instituições de ensino, culturais e de conhecimento no domínio social da prestação de serviços públicos. Numa investigação que tem por objecto parte do universo nacional das bibliotecas municipais, as da AML, esta observação será pertinente perante a preocupação expressa por alguns entrevistados sobre práticas de promoção da leitura poderem ser tomadas por acções de animação que resvalam para o mero entretenimento. E o seu alcance poder ser limitado pelas frágeis condições e poucos recursos que, conforme a amostra referiu e adiante se confirma (vd. 9.21-9.2.2), as suas bibliotecas têm para mediar práticas de promoção da leitura.

### **5.1 A mediação nas práticas de promoção da leitura**

Dada a importância da mediação, que acima se fundamentou, importava saber se nas bibliotecas da AML as práticas de promoção da leitura eram enquadradas por mediadores culturais ou por outros técnicos especializados e, caso tal sucedesse, a frequência com que ocorriam práticas mediadas<sup>353</sup>. No início da questão pediu-se que, se fosse o caso, referissem a eventual externalização de colaborações especializadas, contratadas<sup>354</sup> ou voluntárias, desde que prestadas por pessoas com formação e experiência em mediação cultural, animação cultural ou em áreas relacionadas com as práticas em que colaboravam. Em 15 bibliotecas (83,33%) afirmaram que as práticas eram enquadradas por mediação com recursos humanos especializados (Ap. Qd. 45). Em três (16,67%) responderam negativamente, por considerarem esses contributos pouco frequentes, limitarem-se à carteira do programa Itinerâncias Culturais e lamentaram que esta estivesse a ser rateada. Destacou-se um caso extremo onde não contam com nenhum contributo especializado, excepto num projecto promovido e financiado por uma instituição internacional que disponibilizou técnicos próprios para formar a equipa da biblioteca que o iria conduzir:

V- E fora do vosso quadro, não contratam?

---

<sup>353</sup> Informou-se sempre que não considerassem na resposta colegas habilitados, apenas, com formação de BAD ou cursos profissionais que não conferissem competências específicas de mediação, mas deveriam mencionar os que – por autoformação, formação formal especializada ou complementar adquirida – reunissem competências de mediação.

<sup>354</sup> “Os conceitos, vagos e imprecisos, de externalização e de empresarialização [...] para nomear novos modelos de fornecimento de serviços públicos [...] imbuídos que estavam das ideias do New Public Management teoria que, apesar de se revestir de heterogéneas concretizações, tem vindo a influenciar [...] a literatura académica, os think tank, e os decisores políticos dos países da OCDE [...] que se tem traduzido, [...], na privatização, desregulamentação e fragmentação dos serviços públicos, em nome da eficácia e da eficiência [...] não se confinou à Administração Central do Estado, antes se propagou [...] à Administração Local [...] neste contexto de mudança e incerteza [...] a crescente tendência para a diversificação da prestação dos serviços públicos locais [...] num quadro de fortes pressões orçamentais e contracção demográfica, e que tem subjacentes fenómenos como a globalização, a sociedade do conhecimento, as novas tecnologias” (Mota, 2012, 25).

E7- Não. Contratar está fora de questão.

V- Não têm ninguém?

E7- Não. Só os da X [instituição que financia e apoia o projecto referido].

Identificou-se os recursos humanos afectados à promoção e mediação da leitura (vd. Ap. Qd. 45) nas bibliotecas da AML e em cada uma delas (vd. Ap. Qd. 46-47)<sup>355</sup>. Sobre a frequência da mediação (vd. Grf. 27 infra) em sete, 38,89%, informaram que sucedia constantemente; em três, 16,67%, frequentemente, 50% -75%; em cinco, 27,78%, algumas vezes, 25%-50%; em três poucas vezes, 16,67%, menos de 25%. Alguns não assinalaram qualquer variável por a mediação ser bem menos de 25%. As variáveis “constantemente” e “frequentemente” totalizam 55,56%. “Algumas vezes” e “poucas vezes” 44,45%, o que expressa a sua irregularidade em quase metade das bibliotecas.

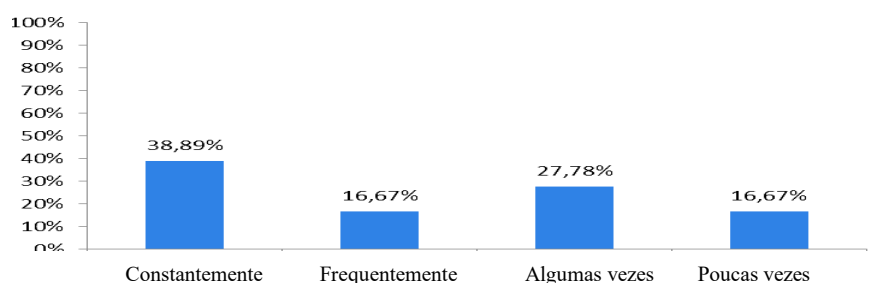


Gráfico 27 – Frequência de mediação técnica especializada nas práticas de promoção da leitura. Fonte: produção própria

Não considerando pontuais contributos externos, só em oito bibliotecas (44,44%), menos de metade da amostra, existem recursos especializados para mediação. Em três o número das colaborações é único e invalida uma equipa de mediação, o que contrasta com uma biblioteca que tem seis elementos e com duas que têm cinco, o que representa equipas com alguma expressão, como em E16 que tem uma equipa multidisciplinar e, em número que não determinou, técnicos e técnicos superiores de várias especialidades: “Tenho pessoas que trabalham na área da comunicação, [...] na de projecto, temos pessoas de artes, [...] de assistência social, de serviço social, [...] uma socióloga e uma psicóloga, pessoas especializadas na formação da Universidade X” (E16).

Na distribuição dos contributos internos por especialidade técnica superior e técnica profissional (vd. Ap. Qd. 46-47) na categoria técnica superior existem 11 elementos: i- um técnico superior de educação, E6; ii- um técnico superior de animação, E18; iii- cinco educadores de infância, E2, E12, E13, E17, E18, o de E17 com formação, também, em animação sociocultural; iv- um técnico superior com formação de teatro, educação e arte; E5; v- um técnico superior com pós-graduação em livro

<sup>355</sup> Não se apresentam gráficos sobre as pessoas afectas à mediação por predominar informação incerta sobre o seu número (vd. Ap. Qd.46-47). Um gráfico que reunisse estes casos numa coluna não seria consistente, pois a sua disponibilidade é muito variável e tanto pode ter alguma regularidade como ser circunstancial. Estas situações ocorrem por: limitação de recursos humanos, estes precisarem de rodar nas suas funções; terem de ser reafectados a outros serviços para assegurar as vertentes públicas do funcionamento das bibliotecas.



infantil, E8; vi- dois técnicos superior de biblioteca, E2 e E13. Alguns estão associados a outras funções, e com regularidade, são afectos à concepção, programação e mediação das práticas.

Na categoria técnica identificaram-se no quadro de pessoal: i- 14 técnicos de animação sociocultural, em E1, E4, E6, E10, E12, E13, E14, E17, E18<sup>356</sup>; ii- um actor e animador com formação em artes dramáticas e animação cultural, E13; iii- dois técnicos de BAD com formação superior em animação, E18; iv- três técnicos de BAD que adquiriram competências nas formações disponíveis, E10; em E1, E4, outros, em número incerto, afectados pontualmente à mediação; v- um técnico de BAD com formação em literatura, E6; técnicos de BAD, em número incerto e sem formação específica, E15; vi- outros técnicos, em número incerto, que fizeram autoformação dispersa, em E1, E8, E11.

Para funções regulares de mediação, ainda que partilhada com a da sua concepção, programação e desempenhos noutros serviços, 17 das 18 bibliotecas<sup>357</sup> contavam no seu quadro de pessoal com 11 técnicos superiores relativamente dedicados à concepção, operacionalização e mediação das práticas, e com 21 técnicos que lhes estão mais associados, tendo alguns adquirido formação neste âmbito. Nos recursos internos para mediação predominam técnicos de animação sociocultural, 14 em nove bibliotecas. Apenas em nove, 50% da amostra, têm técnicos superiores para a mediação regular. Delas 17 têm, cada uma, 1,22 técnicos de BAD e de outras especialidades profissionais com alguma habilitação técnica para mediação de leitura. Destas 17 bibliotecas as de E6, E13, E16, E18 reúnem maior quantidade e diversidade de recursos humanos para mediação da leitura. Para mediar práticas de literacias específicas, caso de literacia textual e informática, apenas duas bibliotecas, E6 e E16, aparentam ter técnicos com habilitações próprias para a mediação nestes domínios.

A análise dos dados – considerando o número incerto de técnicos de BAD e outros que pontualmente apoiem as práticas – evidenciou insuficiência de recursos humanos para as conceber e operacionalizar de forma sistemática, estruturada e nelas enquadrarem processos de mediação. Há práticas mediadas por técnicos de BAD e pessoal auxiliar sem habilitações formais para esse desempenho por as bibliotecas não disporem de outros recursos humanos para o fazer. O que também poderá decorrer de a formação para promover a leitura quase não ser objecto dos cursos para profissionais de biblioteca, como se constatou numa pesquisa complementar sobre a oferta formativa nos planos de estudos de cursos de CID (Ap. Qd. 48-50 e Silva, 2018b). Em algumas bibliotecas esta lacuna é suprida por iniciativa dos próprios funcionários:

E11- Não, não. [...] A actividade regular é feita por nós [...]. Tenho estado a ver que elas [as técnicas] adquiriram um conjunto variadíssimo de competências que não tem nada a ver até com

---

<sup>356</sup> Seis destas nove bibliotecas têm um técnico de animação sociocultural, duas delas têm dois e outra tem quatro. O de E17 tem dupla formação em educação de infância e animação sociocultural.

<sup>357</sup> Não se considera a 18.ª BPM pois, como já se referiu, não identificaram os quantitativos nas diversas especialidades técnicas.

a nossa formação na área das bibliotecas. Para quê? Para que, depois, possam fazer a abordagem da promoção da leitura utilizando esses recursos.

Com frequência os que desempenham funções de mediação – quer os habilitados, quer os que não o estando as executam – encontram-se destacados no atendimento dos espaços de bebés, crianças e outros públicos: “Há uma que é animadora e base [“base” no sentido de estar no atendimento regular do público] ao mesmo tempo” (E1); “não temos equipa de animação que faça só isso, fazem tudo” (E17). E podem ter de compaginar este trabalho com outras tarefas em vários serviços das bibliotecas, o que poderá explicar a frequência com que a amostra referiu ser incerto o número de técnicos afectos à mediação da promoção da leitura (vd. Ap. Qd.46). Uns têm habilitações formais, mas a “especialização” de outros resulta de saber empírico e de “observação formativa”:

Aprendemos muito com os primeiros mediadores que fizeram as comunidades de leitores. [...] tivemos aqui a Inês Pedrosa, a Helena Vasconcelos, Rui Zink, Paula Moura Pinheiro, eu acho que aprendemos muito com eles para nos sentirmos agora à vontade com as coisas, com alguma dignidade e sustentabilidade, foi importante essa experiência que tivemos. (E13).

E14 acentuou o papel das contratações para a formação informal por elas aportarem reprodução de competências no serviço e na comunidade em diversos domínios, como no âmbito da literatura oral:

E14- Temos um projecto financiado [...] tivemos a criação e formação de contadores, o que nos permite termos uma bolsa de contadores e nos dão oportunidades de assegurar um conjunto de actividades [...]. O objectivo é formar e criar uma rede de promotores e mediadores de leitura. Não é para o público, pode ser, qualquer pessoa se pode inscrever, mas é para professores, educadores, técnicos de biblioteca, é para um público mais especializado. [...] é fundamental que haja toda esta preparação prévia, para que não seja o momento em que os grupos chegam, sentam-se, estão ali durante 30-45 minutos e a seguir saem [...]. É para formar o público e os técnicos da biblioteca, mas sempre nesta lógica de competências de promoção de leitura

V- Neste caso, então, é para criar massa crítica e competente para desenvolver...?

E14 - É esse o objectivo [...] nas várias valências uma delas é na área da formação.

E destacou que as externalizações podem facultar informação à mediação interna:

E14- [...] tem tudo a ver muito mais com a história e com a técnica que vai ser usada, que é a técnica essencialmente do conto, da narração oral e não só fazer uma animação, tem essa diferença entre as duas.

V- Quando diz “fazer uma animação”, é o quê?

E14- Quando fazemos uma animação, as técnicas preocupam-se sempre com uma componente mais performativa [...] com uma forma mais teatral ou que vive muito da própria pessoa, neste

caso dos técnicos de biblioteca. No caso das [prática] [...] em torno dos contadores, vive essencialmente mais, até pelo tipo de histórias, mas vive muito mais da questão vocal, da forma como se conta a história e menos desta faceta performativa de ter que se mexer na sala e ter algum tipo de representação...

V- Exploração da potencialidade da própria voz e do encantamento...?

E14- Exactamente, pois tem em conta a tradição oral e o conto tradicional e faz essa ligação.

Os que destacaram o contributo das externalizações para a mediação interna das práticas valorizam-no por, com frequência, a mediação basear-se na boa vontade dos seus técnicos, mas estes, sem preparação, podem fazê-las resvalar para uma animação improvisada com perda na abordagem, transmissão de informação e exploração do objecto de leitura que se pretende promover, limitação que alguns intentam superar. Alguns acrescentam ao conhecimento adquirido na observação de práticas externas uma maior informação e conhecimentos participando em acções formativas de curta duração, ou “fazendo alguma autoformação nas leituras, sempre que há alguma coisa vã, não há muitas não é [...]. Há projectos da promoção da leitura que são desenvolvidos por técnicos” (E1). Como já E14 sublinhara, e depois E16 salientou: “Nem todas as pessoas que estão a fazer promoção de leitura têm a formação específica na área”.

Na externalização de contratações, que um referiu facultarem alguma base comparativa para práticas internas, identificou-se em número incerto (Ap. Qd. 46 ) pessoas com formação técnica nas áreas: “Técnicos de livro infantil”, em E16; “Técnicos de BAD” e com formação na FCG em psicologia infantil, construção de texto e escrita, e expressão dramática, em E9. Pontuais colaborações externas para apoiar a exploração de diversas temáticas registaram-se em E3, E4, E14, E15, E17, E16. Em E18 ocorrem, com regularidade, contratações de estudantes de animação cultural e educação de infância. E5 referiu alguns animadores externos e E8 mencionou o apoio regular, ainda que esporádico, de um grupo teatral. Em E6 registou-se a existência de contributos, em número incerto, de estagiários do ISCTE. E16 referiu parcerias estratégicas de formação para funções de mediação de práticas em diversos eventos: “Uma das coisas que temos feito muito e temos ganho muito é parcerias com outras entidades de XX [domínio de actuação], que são nossos parceiros estratégicos, desde áreas do empreendedorismo a áreas culturais”. Segundo a amostra a externalização de contratações não supre as suas necessidades dado o carácter irregular destas e seu incerto número de colaboradores. Elas concentram-se em 50% das bibliotecas, E3, E4, E5, E8, E14, E15, E16, E17, E18, e apresentam diversa regularidade. E15 disse dar atenção às contratações: “temos o cuidado em apostar, sempre que possível, em pessoas profissionalizadas”. Em E6, E15, E17, sinalizaram, em número incerto, colaborações voluntárias, que em E17 incluem prestações gratuitas de mediadores

profissionais. Ocorreram, com expressão diversa, prestações voluntárias de membros da comunidade com competências empíricas, técnicas ou académicas relacionadas com as práticas:

“O critério por excelência, é que faça parte da acção [...] temos como premissa [...] que a pessoa tenha provas dadas. Há um cuidado especial do levantamento do perfil ou do currículo, do contacto... hoje em dia temos N ferramentas para perceber com quem estamos a lidar” (E15).

A mediação enfermará de limitações de pessoal e de competências. Há elevada focalização nas crianças, opção que permitirá contornar melhor a falta e preparação de recursos humanos, pois parte da amostra referiu ser fácil abordar este público. Mas a mediação de práticas focalizadas em literatura, ou noutros textos para crianças, carecem de pedagogia, didáctica da leitura e será difícil a um auxiliar, um técnico de BAD, ou outro, fazer uma aplicação competente de procedimentos com base numa abordagem amadora ou aprendizagem obtida, apenas, em observação, empirismo e processos autodidácticos<sup>358</sup>. Também no caso do público adulto a mediação pode decorrer de situações circunstanciais: “Nos adultos, não têm formação específica, têm formação superior, mas todo o trabalho que fez na vida tem sido para a área de animação da promoção da leitura [...] antes de estar aqui ela passou pela área social, tem uma bagagem social enorme” (E12).

Este quadro justificará que, bibliotecas que o possam fazer, optem pela externalização de práticas, fenómeno que acompanha “l’air du temps”<sup>359</sup>. Apesar das suas vantagens e desvantagens, ela está presente em metade das bibliotecas da AML. É um recurso limitadamente utilizado, não obstante o reduzido panorama quantitativo e qualitativo dos recursos humanos com formação para mediar práticas de promoção da leitura, o que se observou na maioria das bibliotecas. Ao longo da entrevista a amostra referiu, reiteradamente, a falta de recursos financeiros, o que também impede o acesso à externalização de práticas, ainda que esta opção nem sempre seja uma garantia para assegurar o seu bom resultado (vd. E11 in p.312).

A mediação não será enquadrada por técnicos suficientes, habilitados e conhecedores do perfil psicológico e cognoscitivo dos destinatários, apesar de Yepes indicar que a mediação, ou a animação para a promoção da leitura, requer que quem assegure essa função possua “ciertas actitudes y aptitudes, de destrezas y conocimientos comúnmente usados en el ejercicio de la pedagogía” (2013,

---

<sup>358</sup> Nas actividades grupais, existindo a figura de mediador habilitado, ou pessoas com competências para assumir o papel de dinamizar o grupo, compete-lhes ser parte activa no processo, preferencialmente partilhado, de selecção dos materiais de leitura; preparação da sessão; discussão a desenvolver; eventuais actividades complementares. Estes processos não dispensam a ponderação sobre o potencial interesse da escolha de materiais e abordagens para um grupo consolidado ou diversos indivíduos, o que remete para o interesse de procurar reunir algum conhecimento prévio dos participantes (vd.2.3.2), e conformidade com os objectivos nas actividades a desenvolver para gerar dinâmicas que respondam e/ou possam relacionar-se com possíveis objectivos associados ao interesse da prática de promoção da leitura.

<sup>359</sup> “Num ambiente de emergência de uma lógica de mercado [...], externalização e a empresarialização apresentam-se, [...] como uma oportunidade de melhoria no funcionamento interno da organização, mantendo o carácter público dos serviços mas diferindo a sua gestão (indirecta) para outra organização pública, para uma parceria público-privada ou para o sector privado para aproveitar as vantagens comparativas que a teoria do New Public Management preconiza” (Mota, 2012, 26).

40). Quando indagados sobre se as suas práticas eram apoiadas por mediadores culturais ou técnicos especializados, a fundamentação de dois entrevistados convergirá com Yepes:

- E5- Porque achamos que os trabalhos... e toda a metodologia tem que ser preparada de forma a chegar ao receptor de uma forma que eles compreendam facilmente o que estão a ler e que seja muito mais fácil para eles descodificar as mensagens pretendidas por nós no trabalho desenvolvido.
- E11- Para que elas depois possam abordar a promoção da leitura utilizando esses recursos. Uma actividade para resultar bem tem que combinar de modo equilibrado o cumprimento dos nossos objectivos nessas competências leitoras, e que são subjacentes à promoção da leitura, mas também serem interessantes e aliciantes, serem motivadoras.

Detectaram-se situações de a mediação ser “a possível” – “Aqui não temos equipa de animação; nunca conseguimos constituir essa equipa, somos nós que fazemos tudo” (E17) – por vezes improvisada, sobretudo no caso de bebés e crianças. Mas práticas para estes públicos carecem de ser mediadas com: informação e ferramentas próprias para desenvolver abordagens e sugestões estimulantes e promotoras de: processos de recepção e resposta; capacidades manipulativas e associativas; estímulo cognoscitivo que faculte uma progressiva retenção de memórias activas. Para públicos jovens, idosos e adultos são necessárias distintas abordagens e estratégias, mas a mediação da maioria das práticas é, independentemente dos seus públicos, garantida pelos trabalhadores das bibliotecas, que podem estar, ou não, preparados. A sua dedicação, motivação e boa vontade é meritória, mas mediação de muitas das práticas reflectirá limitações geradas por as bibliotecas não disporem de recursos humanos suficientes e habilitados com competências de mediação e conhecimentos em vários domínios literários, o que pode contribuir para a preponderância das práticas nas crianças, um público que os seus técnicos, sem habilitações formais e experiência técnica, se sentirão mais confortáveis em abordar. Apesar de observação e empirismo serem processos tradicionais de aprendizagem de culturas da oralidade, eles subsistem em bibliotecas de um país em transição para uma sociedade em rede (vd. Castells & Cardoso, 2006, 8).

As situações encontradas evidenciam assimetrias internas e externas, na expressão da diversidade, quantidade de oferta, e enquadramento dado a práticas mediadas:

Ah! Há uma coisa que eu não disse. Em determinada altura nós tínhamos dificuldade em chamarmos a isto qualquer coisa, não queríamos que fosse serviço educativo, porque está muito ligado à educação. Chamarmos-lhe [X]. [...] Às vezes vai muito para além do conceito. [...] não temos a expressão hora do conto, [...] porque quando se conta uma história [...] vamos juntando, não chamamos hora do conto [...] achamos que não tem que haver uma hora. (E16).

Algumas bibliotecas procuram ultrapassar limitações qualitativas/quantitativas de recursos humanos, ou diversificar ofertas com contratações externas e colaborações voluntárias. Estas, pouco referidas, nem sempre se relacionam com os recursos dos municípios. E o voluntariado, apesar do seu potencial e mesmo em bibliotecas com poucos meios, pode embater com características sociológicas locais que lhe são adversas, não obstante parte dele poder contribuir com abordagens e temáticas mais diversificadas para mediar e ampliar a oferta de práticas.

Nos contributos especializados predominam os dos técnicos de animação sociocultural, 14 em nove bibliotecas. Estes, pelo seu conhecimento teórico e prático nas áreas da sociologia cultural, concepção de projectos, estratégias de abordagem, darão um útil contributo. Mas sem outra formação complementar eles dificilmente poderão conceber e mediar práticas de promoção da leitura para que estas possam, com abrangência, cobrir a amplitude literária de uma cultura de informação. O predomínio destes contributos poderá reflectir-se na correlação encontrada entre práticas e actividades culturais, lúdicas e de animação (vd. secção 1.2.1).

O panorama descortinado na paisagem da mediação de práticas nestas bibliotecas aponta para diversas situações, algumas de debilidade, não obstante a mediação qualificada contribuir para uma efectiva democratização do acesso social e cultural a diversos conteúdos e formatos de leitura. Democratização que à semelhança do que Butlen (2008) refere sobre materiais de leitura, pode não ser suprida pela simples disponibilidade de acesso a ofertas de práticas. A irregularidade da mediação especializada em quase metade da amostra poderá comprometer os resultados que é suposto as práticas de promoção da leitura atingirem. Estas assimetrias são pouco compagináveis com uma lógica de rede que vise transferências equilibradoras, reforço e sustentabilidade nos concelhos da AML e, porventura, nos das de outros territórios. Detectaram-se insuficiências de equipas e serviços educativos para conceber, operacionalizar e mediar as práticas. Desigualdades concelhias, socioculturais e económicas não serão indiferentes, mas os desiguais recursos materiais e humanos, próprios ou contratados, para mediar a promoção da leitura (vd. Ap. Qd.46-47), não apresentam ter visível correlação com valores demográficos dos concelhos (vd. INE, 2012?), o perfil socioeconómico da sua população (vd. INE, 2014), os orçamentos e a performance económica municípios e o seu cariz mais urbano ou rural (vd. Anx. Img. 2-7 e Carvalho; Fernandes & Camões, 2014). Uma biblioteca em que estas positivas condições se reúnem não tem ninguém com preparação técnica para mediar a promoção da leitura. Situação que também se espelhará nos limitados recursos próprios e contratados da maioria destas bibliotecas para conceberem e operacionalizarem a oferta pública de práticas de promoção da leitura, de actividades culturais e lúdicas, e explorarem o seu potencial na perspectiva de ele ampliar a informação, conhecimento e reflexão crítica dos participantes.

O Manifesto da UNESCO ([1994]) atribui às bibliotecas várias missões e objectivos, entre eles: fortalecer hábitos de leitura e meios para as pessoas evoluírem de forma criativa; promover o conhecimento da herança cultural, o apreço pelas artes, realizações e inovações científicas; fomentar o diálogo intercultural e diversidade cultural; apoiar a tradição oral; dar acesso a todas as formas de expressão cultural das artes do espectáculo. Eles levaram ao surgimento de actividades culturais nas bibliotecas e acrescentaram às suas funções a de democratização de acesso a estas expressões e a de gestão cultural, sem que elas em vários países, como Portugal, tivessem recursos humanos habilitados para estas funções. Estas insuficiências em várias bibliotecas da AML, e porventura noutras, coloca a necessidade de elas, as administrações locais, as suas comunidades e instituições governamentais reflectirem sobre o que se pretende que seja a promoção e mediação da leitura e nos meios para a fazer. Impõe-se a necessária preparação técnica dos recursos humanos para mediar promoção da leitura textual e outras. E para apreciar, seleccionar e avaliar a externalização, de serviços contratados para concepção e mediação de práticas de promoção da leitura.

### 5.1.1 Actividades complementares às práticas de promoção da leitura

Indagou-se se associadas às práticas eram realizadas actividades complementares (vd. Glossário). Estas podem envolver situações lúdicas de jogo<sup>360</sup>, exploração e/ou expressão de competências cognitivas e criativas. Em 16 bibliotecas (88,85%) informaram que as realizavam e duas (11,11%) afirmaram que não o faziam (vd. Ap. Qd. 51). Sobre a sua regularidade em relação ao total das práticas de promoção da leitura das 16 bibliotecas que responderam positivamente (Grf.28 infra), quatro (25%) indicaram que o faziam constantemente; cinco (31,25%) frequentemente; outras cinco (31,25%) algumas vezes; em duas (12,50%) disseram que ocorria poucas vezes.

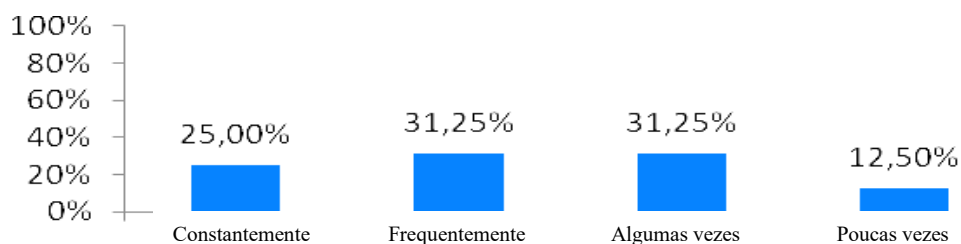


Gráfico 28-Frequência das actividades complementares às PPL Fonte: produção própria.

Ao associar as variáveis “constantemente” e “frequentemente” a regularidade acima de 50% corresponde a nove bibliotecas (50%) e “algumas vezes” e “poucas vezes” a sete (38,88%). A

<sup>360</sup> A classificação ESAR (jogos e brinquedos de exercício, simbólicos, acoplagem e regras) é inspirada na teoria do desenvolvimento e nas ciências documentais. Foi construída para identificar, analisar e classificar o potencial de jogos e brinquedos a partir das habilidades e competências que eles permitem estimular e desenvolver em crianças, jovens e adultos, competências declináveis em actividades lúdicas, cognitivas, competências funcionais, sociais, de linguagem e afectivas. É útil ter esta classificação em mente quando se desenha actividades educativas lúdicas e pedagógicas.

oferta de actividades complementares é em metade da amostra relativamente baixa. As indicadas são normalmente para crianças, ainda que E4 refira passagens de filmes e leituras em voz alta nos lares da 3.<sup>a</sup> Idade, presumindo-se que haja complementaridade entre leituras e filmes. Dois afirmaram que o que ofereciam não eram actividades complementares mas diversas actividades:

– V- Achas, então, que não tens tanto actividades complementares...

E12- Não. Há um conjunto de actividades ao mesmo tempo.

– E16- Eu diria que é frequentemente. Sim. Porque geralmente uma coisa leva a outra e acaba por um projecto estar interligado com outro.

Nos exemplos fornecidos há diversidade de menções. Desta resulta elevada dispersão de variáveis identificadoras e baixa concentração de valores. As bibliotecas que responderam (vd. Ap. Qd. 51) indicaram como actividades complementares mostras bibliográficas, E1, E14; empréstimo de livros para casa, E3, E6; visitas à biblioteca E5: “Temos o nosso jogo de descoberta da biblioteca. Eles fazem a visita à biblioteca e depois respondem a perguntas sobre suportes, sobre diferentes áreas da biblioteca” (E5). Ateliês de expressão plástica foram indicados em E8. Em E5 as oficinas de desenho são transdisciplinares, oferecem actividades de expressão plástica e musical baseadas na história, o que transcende a mera ocupação das crianças em desenhos sobre o livro usado na prática:

E5- Actividade para o pré-escolar, em que é contada a história e depois há uma actividade de expressão plástica em que as crianças, com base naquilo que leram, da história que ouviram, vão desenvolver um desenho colectivo com base na história, a história actual é X, que tem a ver com a metamorfose, o ciclo da lagarta. [...] E as histórias que temos dos sons, X.

V- O que é que acontece aí?

E5- Há uma história e, depois dessa história contada e falada, as pessoas envolvidas vão explorar sons e instrumentos, ouvir sons e vão tentar através da audição; olhe, aqui está mais uma coisa sobre a audição que não foi dita há bocado.

Oficinas de desenho e ilustração mediadas representarão um acréscimo em relação ao que resultará da ocupação das crianças, apenas, na produção de desenhos livres sobre as histórias:

Temos outra prática importante [...] de oficina de desenho e ilustração, que é através de um poema [...] a seguir à leitura [...] e falarem sobre o poema, há uma colega, que está ligada às artes, desenvolve um trabalho, o traço, e eles acabam sempre por fazer um desenho com base no poema [...] e informação sobre conceitos. A partir do poema fazem trabalho de ilustração, desenho e são-lhes transmitidos conceitos de linha, traço, etc. (E5).

Dois entrevistados, E2 e E7, referiram o uso de escrita criativa:



Temos as horas do conto seguidas de escrita criativa. Temos a hora do conto, com ateliês de reciclar e criar [...], tiram-se objectos de um saco, os meninos tiram o objecto e criam a sua história [...]. Está relacionado com a história que vamos fazer [...] à história dos presentes [o material a produzir na actividade], que é uma história do traço da [autora e] depois de terem [escrito, feito] os próprios presentes é que [estes] adquirem a cor [...] (E7).

E8 e E10 produzem actividades complementares, na forma de propostas de sugestões, para os professores e pais darem depois continuidade à prática, e as crianças poderem pesquisar, aplicar a informação inicial e ampliarem aprendizagens:

—E8- Por exemplo esta da floresta tem uma proposta de actividades que é deixada com os professores, o que é que dentro daqui podem fazer; ideias, neste capítulo da planificação há algo que os miúdos podem fazer. Temos o guião de leitura pais e filhos, que [...] pretende promover sugestões de actividades dentro daquele tema, ou outras obras.

E8a - Há propostas de actividades a partir daquelas que nós levamos e que deixamos para os professores essa possibilidade.

—E10- Era uma exposição de fotografia [...] com outra abordagem na [sobre a nossa forma de vida, as praias, [e] depois explorávamos lendas, a parte geográfica, a parte histórica das praias. Depois fica sempre uma ponta solta para que a actividade tenha espaço dentro da sala de aula, [...] [e] continuidade para outro tipo de actividades. Houve sempre aquela motivação da professora levar aquele livro para a sala de aula e dar continuidade. Muitas vezes trazem-nos os resultados dessas actividades.

A continuidade da actividade pode consolidar leituras, aprendizagens, pesquisa, selecção, organização e uso da informação. E6, E9, E17 referiram pesquisas relacionadas com o livro e o tema da prática. Produção de materiais, dispositivos electromecânicos e robôs são as actividades complementares que nas 16 bibliotecas registam mais ocorrências, três menções, 18,75%, (indicada em E6, E15, E17):

— E15- Poucas vezes tivemos uma exposição de pintura, de escultura, e [ainda assim] foram produzidos robôs e kokeshis [bonecas tradicionais japonesas], tínhamos uma caixa que os miúdos podiam mexer [...].

V- E aquilo que estava a falar, dos robôs?

E15- Foi numa exposição que foi um sucesso total o ano passado, e podemos atribuir primazia a jovens valores. Um professor orientou e fizeram os robôs.

— E17a- Nós tivemos uma história que [...] no fim construíram um relógio, porque na história aparecia sempre um relógio de parede e eles construíram o relógio com os pais. No fim era

proposto que eles com os pais se lembrassem que horas estavam marcadas nos vários relógios. Alguns ainda não sabiam as horas [...] muito mais giro era os pais que não conseguiram captar nada, depois, levaram o relógio e pronto.

E17- [...] procurar construir coisas a partir da história, a partir da história, sempre.

Esta actividade lúdica formativa ao envolver um relógio e a identificação da “hora” dos acontecimentos, estimulará a atenção, raciocínio lógico e o pensamento abstracto das crianças.

Pode surpreender que só em 50% das bibliotecas ocorram actividades complementares mediadas. Santos (2007) e Neves e Lima (2009) afirmam que a promoção da leitura envolve estímulo sustentado à construção de hábitos e atitudes leitoras, ampliação de interesse pela leitura e de competências leitoras. Ela deve enquadrar a complexidade multidimensional de motivações para a leitura em diversas linguagens, suportes, práticas e usos (Veiga, 2016), e competências leitoras precisam de ser aprendidas e treinadas (UNESCO, 2007). Actividades complementares podem contribuir para promover a leitura ao facultarem oportunidades de experienciação, aprendizagem em exercício e de desenvolvimento dos participantes. Considerando as perspectivas de Piaget (1973), de Richard e Norma Sprinthall (1994), e Hooper-Greenhill (1999) sobre processos cognitivos, intelectuais, emocionais e motivacionais, estas actividades podem (cf. Silva, 2001; 2003): i- reforçar a mobilização destes processos ao reposicionar os participantes sobre o tema e problemáticas; ii- reconduzir a questões associadas às práticas; iii- proporcionar maior envolvimento, experienciação, materialização de uma produção; iv- invocar de vivências; v- acomodar novo conhecimento. E, ao consolidarem a informação transmitida, motivar a procura de mais informação sobre o tema.

A constatação de só 50% das bibliotecas da AML oferecerem com regularidade actividades complementares às práticas poderá decorrer de: dificuldades detectadas em limitações de recursos humanos; insuficiente focalização nas oportunidades destas actividades; eventual cristalização de algumas bibliotecas em procedimentos tradicionais. O que evidenciará desatenção a novas necessidades que requerem maior qualificação leitora. Esta pode ser dificultada por alguns fenómenos sociais (vd. Cap. III) e por novas perspectivas sobre a mediação de ofertas informativas e culturais. Assiste-se há algum tempo a uma mutação no alvo da atenção dos programadores de serviços educativos de instituições referenciais: a perda de centralidade da exploração/desfrute de uma obra ou tema; menor captação da atenção dos públicos para o seu acréscimo informativo versus valorização da experiência, do produzido/ referido pelos participantes<sup>361</sup>.

---

<sup>361</sup> Algumas novas abordagens aparentam substituir em bloco o interesse de compreender, conhecer, usufruir, por comunicar, criar algo. Pode ser interessante e vantajoso para práticas de promoção da leitura e actividades complementares, explorar uma equilíbrio entre as duas perspectivas sem deixar de fornecer tópicos informativos e pistas para enquadrar e orientar diversos tipos de leitura mas sem menosprezar a abordagem “bottom-up” sobre o objecto da prática ou da prática complementar; despertar o interesse do grupo integrando as suas perspectivas e ampliando-as com outras que gerem

Estas perspectivas entroncam em distintas concepções de teorias da aprendizagem e do conhecimento<sup>362</sup>, mas nos processos de construção de significados, atribuição de sentido interpretativos e produção de conteúdos importará não desvalorizar o processo de aquisição de conhecimentos prévios, nem o enforme cultural de crenças e valores das pessoas (Hooper-Greenhill, 1999, 11-13). A sua articulação não contrariará Gomes da Silva<sup>363</sup>: “fazer” pode não ser sinónimo de “aprender” se a acção não se inserir num desafio cognitivo que leve a levantar questões e dotar a experiência de sentido: “para promover uma verdadeira aprendizagem, as actividades educativas necessitam de envolver, ‘minds-on’, ‘hands-on’ e ‘hearts-on approach’, e permitir a produção de reflexão sobre a prática realizada, o que se aprende e como se aprende” (2003, 20-25). Desenvolver estes processos em práticas de promoção da leitura e actividades complementares – desde a planificação até ao balanço final com os participantes – carece de mediação competente. Esta não é um recurso generalizado e equilibradamente distribuído nas bibliotecas da AML, o que pode contribuir para uma realidade não pautada por convergência – em termos de meios, tipos de práticas e seus resultados – mas por desigualdades, o que não contribuirá para sustentar o alcance de práticas de promoção da leitura, nem qualificará ou reforçará o papel social da RNBP.

### 5.1.2 Documentos de apoio às práticas de promoção da leitura

Pretendeu-se saber se para apresentar e explorar as práticas, nas bibliotecas da amostra produziam documentos e usavam materiais e objectos de apoio. Perguntou-se se para apoiar a exploração das práticas existiam documentos, materiais, contextos cénicos e informou-se que não deviam referir documentos internos de gestão ou de mera divulgação, mas indicar documentos, textuais ou outros, relacionados com a abordagem e exploração da prática ou destinados a ser usados pelos destinatários<sup>364</sup>. Dada a elevada dispersão e baixa concentração de valores encontrados, um quadro misto sobre esta informação permitiria apresentar melhor a sua identificação, leitura e a comparação entre documentos, materiais e contextos cénicos produzidos para as práticas (vd. Qd.19):

---

curiosidade; levar a interagir e a estabelecer conexões, formular perspectivas e possibilidades sobre os pressupostos iniciais; ir juntando “novas camadas” de informação, propostas desafiantes e abordagens inovadoras.

<sup>362</sup> “In the early days of the modern educational system, two models were sometimes counterposed. Educating could be conceived as a vessel into which one pours water [...]. Or it could be thought of as a thread, laid out by the instructor, along which students proceed in their own ways, developing their capacities to ‘inquire and create’” (Chomsky & Polychroniou, 2017, 168). A partir deles construíram-se teorias da aprendizagem (mecanicista, significativa); modelos epistemológicos (apriorístico, empirista, interactivo) e pedagógicos de aprendizagem (directivo, não-directivo, reaccional) e abordagens comportamentais, cognitivistas tradicionais e construtivistas, como a de Piaget, a epistemologia genética, que foca o desenvolvimento cognoscitivo em bases biológicas modeladoras dos estágios de construção do pensamento humano, ou a de Vygotsky centrada no papel da interacção social na mediação do processo de desenvolvimento cognoscitivo.

<sup>363</sup> Responsável pelo serviço educativo do Centro de Arte Moderna da FCG e do Sector de Educação e Animação Artística.

<sup>364</sup> Como folhas informativas e de sala, auxiliares pedagógicos, catálogos para enquadrar os participantes na prática ou para eles desenvolverem processos interactivos no decurso das práticas; e documentos com conteúdos informativos concebidos para, depois, serem levados para casa e darem continuidade à exploração do tema e poderem consolidar leituras, aprendizagens, competências de pesquisar, seleccionar e organizar um conteúdo produzido a partir da prática de promoção da leitura.

Amostra	Exemplos destacados de materiais, documentos e contextos cénicos para apoiar as PPL		
	Documentos	Materiais, objectos, dispositivos	Contextos cénicos
E1	–	- Caixas - Envelopes para os segredos a colar nas paredes	Para a hora do conto
E2	–	- Baú de contos	Idem
E3	- Fichas temáticas	- Bolos - Bonecos	Idem
E4	–	- Colagens, com utilização de materiais reciclados para um Workshops	Idem
E5	–	- Instrumentos musicais - Réplicas de personagens da história para as crianças levarem	Idem
E6	–	- Jogos - Exposições	Idem
E7	- Fichas de planificação (por vezes, também, para os pais)	- Materiais para as histórias - Sacos de histórias seleccionadas	Idem
E8	- Guião de leitura - Powerpoints - Folhas com sugestões de actividades - CD-ROMs com conteúdos do tema	- Saia dos contos - Aventais de contos - Bilhetes de identidade das personagens - Jogos - Placards com materiais para práticas interactivas	Idem como apontamento de enquadramento visual à sessão de leitura
E9	- Folhas de sala dos ateliês para levar para casa	- Instrumentos musicais construídos com materiais reciclados - Fantoques - Figurinos	Idem
E10	- Um caderninho com lendas para serem exploradas - Bibliografia do autor - Folheto informativo para os pais	- Seres do mar, uns reais, outros construídos [imaginários]	Idem
E11	- Folhetos sobre os escritores convidados	- Fantoques para as histórias	Idem
E12	–	- Materiais para apoiar as histórias	Idem
E13	- Catálogos	- Materiais para usar no contexto da PPL - Jogos para as mostras documentais	Idem
E14	- Fichas sobre as actividades - Catálogos - Livros	- Materiais para serem usados na PPL - Caixas e frascos para decorar com motivos relacionados com a história	Idem
E15	- Catálogo - Folhas de sala com questões	- Robôs; materiais de apoio às PPL	Idem
E16	- Folhas de sala - Guiões - Conteúdos digitais enquadreadores, informativos e de actividades, para o site da B.P.	- Objectos, a partir de livros para crianças, que podem ser explorados	Cenografias murais exteriores
E17	- Folhas informativas sobre efemérides - Folhas informativas sobre temáticas - Folhas informativas sobre autores	- Caixas de apoio às histórias para desenvolver capacidades associativas de relação	Para a hora do conto
E18	- Fichas com questões p/a os participantes preencherem - Folhas de sala - Bibliografias temáticas	- Materiais para enquadrar a exploração das actividades	Idem

Quadro 19- Materiais, documentos e contextos cénicos para apoiar as PPL. Fonte: produção própria.

Em relação a materiais cénicos, 100% da amostra respondeu positivamente. Já no que concerne a documentos de apoio, 12 bibliotecas (66,66%) afirmaram que os produziam, seis (33,33%), disseram que não os faziam<sup>365</sup> e em duas alegaram falta de recursos:

<sup>365</sup> E12 respondeu não produzir documentos de apoio para as práticas, ainda que anteriormente os tenha referido mas não associado às suas práticas de promoção da leitura: “Fazemos textos e enviamos os textos para trabalharem na escola. [...] Também fazemos outras coisas mas não tem muito a ver com a parte da leitura, são manuais, mas por exemplo fizemos uma agora que foi

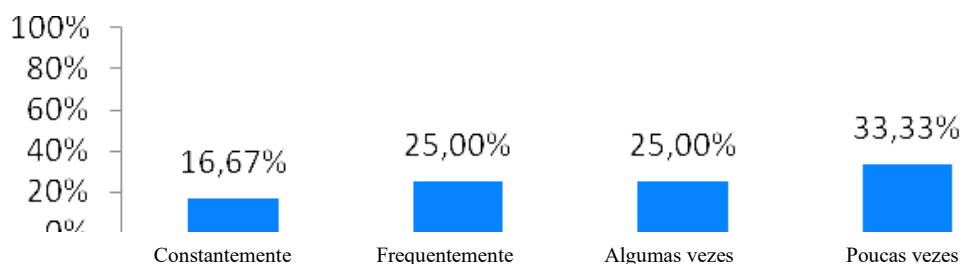
— E5- Já fizemos e de momento não estamos a fazer.

V- Estou a falar de há cinco anos.

E5- Começámos a reduzir, à medida que o dinheiro foi desaparecendo...

— E6- Se for para [prática] fazemos. [...] nas exposições fazemos documentação auxiliar. Nas outras iniciativas não, porque não temos meios para isso.

A frequência da produção destes documentos é constante em duas bibliotecas (16,67%), em três (25%) frequente, noutras três (25%) algumas vezes, em quatro (33,33%) poucas vezes (Grf.29).



Os documentos de apoio produzidos nestas 12 bibliotecas são de diferentes tipologias e suportes. Predomina o impresso, e em duas (16,66%) usam suportes digitais e multimédia, caso de E8 que produz CD-ROMs e powerpoints relacionados com o tema da prática, ainda que conclua que eles são insuficientemente explorados pelas escolas:

E8- Preparávamos CDs com conteúdos de acordo com aquele tema, e por acaso reparamos que os professores não usavam; às vezes o professor perguntava-nos alguma coisa e nós dizíamos, “mas nós deixámos lá um CD na escola” e ninguém sabia do CD. Portanto, de alguma forma, ficamos um pouco desmoralizados.

V- Não colocam esses materiais no vosso site?

E8b- Não. Isso é um problema que nós temos.

V- Não têm autonomia para colocar lá estes materiais?

E8b – Não.

E8- A escola teria uma maior acessibilidade às coisas. Era muito melhor. Nós na última X [prática] construímos em vez do CD de recursos um kit, um jogo de questões sobre o tema, com graus de dificuldade, e aquilo foi tudo muito utilizado. Temos uma colega que é uma verdadeira artista, ela construiu umas caixas de madeira para os documentos.

Já E16 produz conteúdos digitais com informação de enquadramento sobre a prática e faz a divulgação no site da biblioteca. As situações diversas entre E8 e E16 não decorrem da existência de

---

o XXX com a ideia da ecologia. [...] Tivemos agora uma exposição que nós fizemos este ano, que foi aquela exposição da XXX, não sei se já ouviste falar, fomos nós que a fizemos” (E12).

recursos mas da inexistência de normativas legais e as bibliotecas dependerem da visão das administrações sobre os recursos/meios de divulgação que podem afectar as práticas.

Classificaram-se os documentos textuais em 12 tipologias e estas em duas grandes categorias (vd. Qd.19 supra). Uma, leitura informativa, tem nove subcategorias (75%); outra, documentos que acrescentam ao seu conteúdo informativo propostas para envolvimento activo – “Quando são ateliês são só ateliês, mas quando há a hora do conto, ateliês complementares, às vezes é só pequenas fichas que eles têm depois, através de meios diversos têm que mostrar o que acharam ou se quiserem deixar um desenho” (E18) – comporta três subcategorias (25%). Documentos informativos são: fichas temáticas, E3; fichas sobre as actividades, E14; Folhas de sala, E16, E18; folhas informativas sobre efemérides, E17; catálogos, E13, E14, E15; edição de livros sobre a prática, E14; bibliografia do autor, E10; bibliografias temáticas, E18; folhetos sobre escritores convidados, E11, E17. Os que prevêm envolvimento interactivo são: guiões de leitura, E8, E16; sugestões de actividades/questões para serem respondidas, E8, E15, E17, E18; cademinho com lendas para serem exploradas, E10. Documentos para levar para casa ou para a escola destinados a dar continuidade à exploração/aprofundamento das práticas, são assegurados em três bibliotecas (25% das 12) não sendo possível, com excepção de uma, saber se eram informativos e apresentavam possibilidades interactivas ou mistos, caso deste:

E8- Esta actividade do X, nós na planificação final, temos propostas de actividades para os alunos construírem [...]. Por exemplo a da floresta tem uma proposta de actividades que é deixada com os professores, o que é que dentro [...] [disto] podem ter ideias, neste capítulo da planificação há algo que os miúdos podem fazer. Temos o guião de leitura pais e filhos, que de alguma maneira pretende promover sugestões de actividades dentro daquele tema ou outras obras.

E8a- Há propostas de actividades a partir daquelas que nós levamos e que deixamos para os professores essa possibilidade.

Nos “documentos para levar” identificaram-se: folhas de sala dos ateliês E9; fichas, também para os pais, E7; folheto informativo para pais de bebés E10. Opiniões sobre eles são diversas. E3 associa-os ao empréstimo e leitura de livros e reconhece-lhes valia:

Acabam por ser aliciados com o próprio livro [...] levam esse livro para casa e propõem-se actividades a partir do livro. Acabamos por fazer o itinerário dos livros pela instituição e por casa. [...] Eles levam muito esse trabalho e acabam por envolver as famílias. Como naquele caso do pai que nos veio dizer “o meu filho diz que quer ser bibliotecário”.

Já E11 prefere não os fazer por eles serem algo que considera “muito escolar”:

Não fazemos. Eu acho isso muito escolar. Fazemos só quando é um encontro com um escritor, aí fazemos um folheto [...] sobre a obra dele, uma apresentação. Eu sou contra as fichas para as

escolas explorarem. Fazemos outros materiais que utilizamos para desenvolver a actividade. De resto não fazemos.

A “radicalidade” de E11 não será partilhada por Yepes: “En ella [prática] pueden o no estar involucrados otros elementos, como por ejemplo algunos medios didácticos” (2013,33). Documentos textuais/digitais, objectos, equipamentos e dispositivos técnicos são necessários para conceber e operacionalizar as práticas. Nunes, Portilheiro e Cabral (1985) sugeriram a organização de concursos e de material de apoio<sup>366</sup>. Nos documentos para as práticas é recomendado<sup>367</sup> ao responsável pela mediação: i- preparação de um mapa conceptual<sup>368</sup> e guião adaptado ao público para contextualizar o tema e problemáticas que o enquadrem; ii- apresentação de pistas e questões promotoras de dinâmica no debate; iii- disponibilização de auxiliares pedagógicos (vd. Glossário); iv- produção de informação em “flyers”, suportes audiovisuais ou digitais sobre possíveis actividades de exploração e sistematização das conclusões<sup>369</sup>. Eles facilitam envolvimento informado dos participantes, estimulam desempenhos activos, reforçam a vinculação aos temas/conteúdos das práticas<sup>370</sup> e a construção e consolidação de memórias activas. A sua disponibilização “in loco” ou online é útil para o reconhecimento, divulgação da prática e uso público<sup>371</sup>, e pode incluir materiais produzidos pelos participantes desde que estes ou as famílias não se oponham à divulgação.

Apesar de documentos de apoio diversificados estimularem o envolvimento cognoscitivo e activo, predominam os textuais, mais divulgativos que informativos e sem propostas para gerar aplicação/ampliação dos adquiridos na prática. Há casos de os documentos não serem divulgados, não por as bibliotecas não terem recursos para os fazer, mas por as administrações impedirem a difusão, o que pode contribuir para a estagnação/recuo na produção e divulgação de documentos digitais de apoio às práticas e afectar o alcance destas.

---

<sup>366</sup> Vd. objectivos da Lei Castilho – Projeto de Lei Nº 7.752-DDE 2017 – que instituiu a política nacional de Leitura e Escrita aprovada pelo Governo brasileiro e prevê meios para apoiar a promoção da leitura.

<sup>367</sup> Conforme indicado no curso *Serviços Educativos na Cultura* (FCG, 2006, 16 Jan. -10 Abr.)

<sup>368</sup> Representação gráfica de um tema que identifica o seu conceito-chave, conceitos gerais e específicos e apresenta-os ordenados e relacionados. O mapa conceptual deve ser concebido internamente na preparação da actividade. É desafiante produzir um segundo mapa com o contributo e discussão dos participantes, ou sugerir-lhes que o façam posteriormente, o que contribui para dar continuidade ao conteúdo da prática e pode, até, gerar um reencontro.

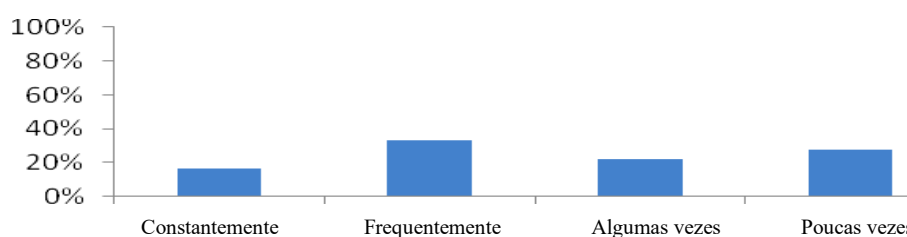
<sup>369</sup> Este suporte e o guião da actividade não obstam à necessidade de, ao longo do processo, manter-se abertura e flexibilidade para enquadrar ajustamentos. Podem surgir questões imprevistas colocadas pelos participantes, que levem à reorientação da discussão para questões inesperadas e laterais, as quais podem implicar a necessidade de reposicionar a discussão, ou de abrir outras linhas de abordagem para o grupo apresentar novas informações.

<sup>370</sup> Estes materiais, e pré-programas de actividades para pais e professores, visam o público-alvo potencial e podem apoiar os participantes na actividade, facultar mais informação, possibilitar maior envolvimento activo e oportunidade de acréscimo de conhecimentos. Alguns mediadores consideram estes documentos e outros materiais de apoio, não só como suportes mas como mediação indirecta, quer durante a prática, quer após a acção, pois não só comportam informação como podem apresentar propostas complementares para posterior realização individual familiar e grupal.

<sup>371</sup> É recomendável que as práticas e actividades complementares estejam sustentadas num projecto. Deste pode resultar um conteúdo documental que alimente um arquivo aberto, material ou digital, que agregue o testemunho das acções e conteúdos produzidos pelos participantes. Para a ampliar o impacto e objectivos da prática pode divulgar-se os conteúdos produzidos. A sua colocação online, acompanhada pela edição autorizada dos conteúdos elaborados pelos participantes, assegura a sua divulgação pública, o que pode constituir-se como factor de reconhecimento e motivação para eles se envolverem em novas práticas.

### 5.1.3 Materiais e contextos cénicos de apoio às práticas de promoção da leitura

Materiais e contextos cénicos<sup>372</sup> enquadram-se no que Yepes designa por “medios didácticos” na animação da leitura: “los recursos utilizados para el logro de los objetivos básicos de la animación a la lectura, y son empleados además para recrear el texto escrito a partir de la narración, la lectura en voz alta o la lectura silenciosa” (2013, 37). No guião diferenciou-se contextos cénicos – materiais com a finalidade primeira de conferir “décor” e criar ambiência para enquadrar a prática no espaço – de materiais e objectos usados para apoiar a realização da prática e concretizar os seus objectivos. Toda a amostra informou que produzia materiais para as práticas. Indagada sobre a frequência com que o fazia, três (16,67%) disseram que sucedia constantemente, seis (33,33%) frequentemente, quatro (22,22%) algumas vezes, cinco (27,78%) poucas vezes (Grf. 30 infra).



Para apoiar as práticas produzem materiais com varias funções e finalidades (vd. Qd. 19 supra). Desconhecendo-se uma classificação específica para a função de materiais de apoio recorreu-se à classificação adoptada no cinema para objectos de cena (Gambarato, 2010). Esta pode abarcar as funções desempenhadas pela generalidade dos materiais cénicos nas práticas: função i- “cenográfica”; ii- “dialógica”; iii- “semântica”; iv- “sinestésica”; v- “referencial”, vi- “ideológica”; vii- “estética”<sup>373</sup>. Considerou-se necessário acrescentar uma função ausente desta classificação<sup>374</sup> e

<sup>372</sup> O contexto cénico pode servir para transfigurar o espaço habitual, criar envolvimento, ter um papel dominante no espaço e afirmar publicamente a PPL ou servir para apoiar o seu desenvolvimento e ter uma função de uso, seja pelo mediador e/ou participantes, ou para inspirar/orientar a produção de conteúdos ou outros materiais. Alguns materiais podem ter função mista, como os apresentados em exposições interactivas para jovens e adultos, ou nos “Museus do Conto”, em que o concreto dos materiais apoia a materialização e facilita o enquadramento de crianças muito pequenas, com mais dificuldade de compreensão de situações e papéis desempenhados por materiais no domínio simbólico mas que servem, também, para dar mote e apoio ao desenvolvimento de actividades associadas à PPL.

<sup>373</sup> “Função cenográfica”, fornecer informação caracterizadora da cena e/ou personagem. “Função dialógica”, provocar debate, pelo uso do objecto não ter uma função espectável entre as referências do seu contexto original e as assumidas no filme. “Função semântica”, dar sentido ao objecto, existindo uma relação de significação entre a sua presença e a narrativa filme. “Função sinestésica”, apelar às capacidades cognitivas do espectador de relacionar uma experiência sensorial que tem um sentido relacionável com um outro. “Função referencial”, relacionar objectos a funções/contextos com existência exterior e autónoma, transpostos e usados em narrativas diferentes pela sua dimensão intertextual. “Função ideológica”, exprimir conceitos e visões ideológicas. “Função estética”, fornecer uma percepção sensorial para gerar sensação psicológica de beleza, ou percepção da dimensão simbólica da beleza do objecto. “Função publicitária”, servir o marketing, evidenciando a marca do objecto. Esta classificação pode ser aplicada mesmo numa prática que use ilustrações e fotografias dos textos para explorar a identificação das funções dos objectos nas imagens e ampliar competências de leitura e de literacia crítica. No caso de crianças, para dispensar o recurso a termos técnicos, ocorre-nos que possam ser informadas indicando-lhes de forma simples o que corresponde a estas funções: “cenográfica”, objectos que caracterizam o espaço/personagem; “dialógica”, objectos com utilização inesperada ou



designámo-la por “instrumental” – materiais para desenvolver práticas de ateliês, oficinas, criação de protótipos, produção de objectos, por processos tradicionais ou recentes, como impressões 3D, laboratórios de materiais e experiências científicas. Observou-se que a amostra produz e usa materiais, objectos e dispositivos (Qd. 19) cuja finalidade, podendo ser mista, cumpre funções semânticas, referenciais, ideológicas, dialógicas e instrumentais. Serão exemplos de:

“Função semântica” — materiais, objectos, dispositivos associados ao tema/personagens e cuja presença tem um sentido na história: réplicas de personagens da história para as crianças levarem, E5; jogos, E6; exposições E6; materiais para as histórias, E7, E12; bilhetes de identidade das personagens, E8; jogos, E8, E13; objectos para crianças que podem ser explorados a partir de livros, E16. Serão exemplos de objectos com esta função:

- E12- Nós temos imensos adereços que passam pelas mãos deles, depende muito da actividade. Tivemos aqui uma actividade que a educadora trazia imensos objectos com ela [...]. Se for algo para a interacção da história nós fazemos.
- E16- Comprei uma máquina de costura e a ideia é que [...] dos livros nasçam objectos e esses objectos vão para dentro dos livros. [...] Os artefactos acho que são fundamentais. Depois, mais em projectos de literacia emergente, criamos objectos relacionados com os livros que trabalhamos e esses objectos serem depois uma base de apoio para a exploração dos livros.
- E8- É uma saia que tem 12 voltas, de acordo com a teoria geral dos contos [vd. Bettelheim, 2003] [...]. Tem 120 cartões, cada bolso tem os cartões. Assim começa a história com o herói, lugar de acção, missão, o animal acompanhante, a personagem má, tem de ter um antagonista que vai atrapalhar a missão. Traz um objecto mágico e uma palavra-chave, tem um final feliz sempre e uma fórmula de fecho<sup>375</sup>. É uma actividade de construção de história oral [...] deixava depois 12 cartões para que um grupo construísse uma nova história baseada naquela estrutura que era apresentada ali em tempo real pela animadora [...] foi no “Encontro de Pombal de literatura” que nós ouvimos falar [...]. É um show aquela saia. [...] os cartões têm uma pega ficam de fora da saia. A própria saia é um acontecimento quando entra numa sala, ficam os miúdos extasiados, ela é muito bonita [...].
- E8b- Também temos os “aventais da tradição oral”<sup>376</sup>

---

surpreendente; “semântica”, objectos cuja presença têm um sentido na história; “sinestésica”, objectos que provocam outras leituras; “referencial”, objectos que se relacionam com outras histórias; “ideológica”, objectos que transmitem uma ideia/convicção; “estética”, objectos que pela sua ordem, medida, proporção, harmonia pretendem transmitir sensação de beleza ou que são considerados belos; “publicitária”, objectos que visam divulgar um produto e causar boa impressão para serem comprados.

<sup>374</sup> Não caberá nestas práticas a função “publicitária”, nem foi recolhida informação que a tornasse necessária..

<sup>375</sup> Estes materiais produzidos e usados em prática desenvolvidas sobre leitura textual permitem apresentar de forma apelativa os elementos do “esquema actancial de Greimas”: destinador, sujeito, destinatário, objecto, adjuvante, oponente.

<sup>376</sup> “Também temos aventais da tradição oral, um de provérbios, um de trava-línguas e um de adivinhas. Têm seis bolsos cada avental, o dos provérbios está segmentado por provérbios tradicionais portugueses, árabes, chineses, judaicos, já não me lembro... mas são

Esta “saia”, que também tem função sinestésica referencial, foi partilhada com escolas e estimulou empréstimos entre instituições, e é um exemplo de que materiais de apoio às práticas podem, se partilhados, contribuir para aportar cooperação entre bibliotecas.

“Função referencial” – materiais, objectos, dispositivos que permitem relacionar objectos a funções e contextos em expressões e narrativas diferentes: envelopes para segredos a colar nas paredes, E1; bolos, E3; bonecos, E3; instrumentos musicais, E5; seres do mar reais ou não, E10; caixas e frascos para decorar com motivos relacionados com a história, E14; caixas de apoio às histórias para desenvolver capacidades associativas de relação:

A história fazia corresponder [...] estações do ano a uma idade do Homem. [...] ela [a técnica] criou quatro caixas, cada uma [...] tinha elementos cénicos das estações e os meninos tinham vários objectos. Eu abria a caixa, enquanto contava a história, eles iam colocar em cada caixa elementos que caracterizavam cada idade. (E17)

“Função ideológica” – materiais, objectos, dispositivos associados à transmissão e reflexão crítica de conceitos, valores e visões ideológicas: colagens, com utilização de materiais reciclados, E4; instrumentos musicais, construídos com materiais reciclados, E8.

“Função dialógica” – materiais, objectos, dispositivos cujo surgimento e uso na prática pode ser inesperado ou provocar surpresa: robôs<sup>377</sup>, E15.

“Função instrumental” – materiais, objectos, dispositivos para desenvolver práticas, ateliês ou oficinas: caixas, E1; baú de contos, E2; sacos de histórias seleccionadas, E7; saia dos contos, aventais de contos, E8; placards com materiais para práticas interactivas, E8; fantoches, E9; E11; figurinos, E9; materiais diversos para apoiar e usar nas práticas, E13, E14, E15, E18.

No contexto discursivo em que a amostra enquadrou os materiais surgiram 26 indicadores associados à identificação de diversos materiais, objectos e dispositivos. Houve casos de mais de um indicador na mesma função. Nas cinco categorias de funções pelas quais aparentam distribuir-se – semânticas, referenciais, ideológicas, dialógicas e instrumentais – predomina a “instrumental” (34,61%), com indicadores de nove tipologias e associada a 55,55% da amostra. Função “semântica” (26,93%), sete indicadores em sete bibliotecas, 38,88%. Função “referencial”, sete indicadores (26,93%) em seis delas, 33,33%. Função “ideológica” (8%), dois indicadores em duas bibliotecas, 11,11%. A função “dialógica” (4%), um indicador, apontado numa, 5,5% da amostra.

---

seis bolsos, temos um saquinho igual ao avental, o público sorteia é o tema, para sabermos de que bolsa é que tiramos o provérbio, as adivinhas estão de acordo com os temas, adivinhas de animais, das forças da natureza, de objectos, alimentos, frutos, temos uma específica só de frutos e o dos trava-línguas é único avental que só tem três bolsos, que estão compartimentados consoante a dificuldade que nós atribuímos ou reconhecemos ao trava-línguas. O público sorteia o tema para sabermos de que bolso sai o projecto. As adivinhas são de acordo com os temas” (E8).

<sup>377</sup> É evidente que cf. informação de E15, esta não será razão da sua escolha como objecto e objectivo da prática, mas neste ponto aquilo que se aborda é função da sua presença no espaço de acção da prática.

Materiais para apoiar/usar no contexto da prática, 16%, quatro, têm o maior valor nos 25 indicadores. Não foram identificados materiais, objectos e dispositivos que tenham por principal finalidade funções sinestésicas<sup>378</sup>, estímulo à projecção de outras leituras sobre situações abordadas e funções estéticas, cujo surgimento nas práticas vise provocar ou exprimir sensação e expressão de beleza. Quase não referiram materiais com funções cenográficas para caracterizar o espaço, tema e personagens, o que pode decorrer de as bibliotecas centrarem-se mais na produção de contextos cénicos para práticas do tipo Hora do Conto, referidas por toda a amostra (vd. Qd. 19 supra). Sobre a frequência da produção de contextos cénicos, oito informaram que ocorria constantemente, 44,44%; três, 16,67%, frequentemente; cinco, 27,78%, algumas vezes; dois, poucas vezes, 11,11% (Grf. 31).

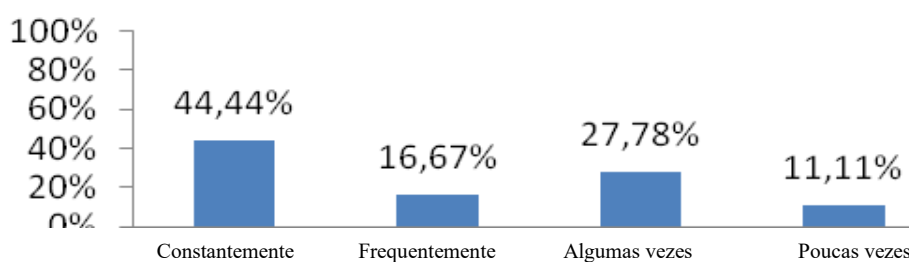


Gráfico 31 - Frequência da produção de contextos cénicos de apoio para as PPL. Fonte: produção própria

Referiram a Hora do Conto para exemplificar o uso deste recurso de apoio às práticas de promoção da leitura – “No contexto cénico, o mais relevante é mesmo os cenários da hora do conto” (E18) – ou em práticas deste tipo, ainda que entre a amostra o investimento neste recurso possa ser distinto, seja por escassez de recursos ou por razões teóricas e conceptuais:

–V- Quanto aos contextos cénicos de apoio... [pausa para consultar informação anterior registada], vocês referiram que eram um apontamento...

E8- Certo. Não apostamos muito nisso.

V- Não o fazem por considerarem os cenários algo dispensáveis, preferirem uma opção mais “clean”, mais minimal, por alguma indisponibilidade em afectar recursos para o fazerem?

E8b- Nem mais. É por tudo isso.

– E16- Contextos cénicos usamos pouco se não forem explorados, nós nas práticas de promoção de leitura queremos é aquilo que nós temos enquanto conceito cénico, vai ter que ser a forma de interagir com os miúdos, isto acontece muito com idades dos zero aos três e dos três aos seis.

A opção por centrar contextos cénicos quase exclusivamente na Hora do Conto expressará uma visão restritiva da função cenográfica, ainda que E16 procure que não sejam estáticos, não os produz só para essas ou outras actividades na biblioteca, e não os associa exclusivamente a crianças:

<sup>378</sup> Funções sinestésicas podem hoje relacionar-se com “inteligência múltipla”: “The synesthetic function is also appellative because it seeks to deeply reach our perception, working our visual, verbal, chromatic, olfactory and musical repertoires, among others, to cause emotion and commotion” (Gambarato, 2010).

O ano passado fizemos o [prática] temos a lenda do X [título] [...] tem sempre por base uma lenda [...] convidámos um grafiteiro, ele fez a X [um mural] e estava maravilhoso num dos muros do X [local], esse aí, aí é um artefacto, uma forma de contar a história. [...] Mas quando as pessoas chegaram lá no primeiro dia ele [o grafito] nem existia ainda, foi construído ao longo dos três dias e nem acabou no terceiro dia ainda continuou. E isto o que é que permitiu? Permitiu que alguns jovens, que não iriam ouvir a lenda [título], com aquela abordagem pela arte urbana, no fundo abordaram outras linguagens. Também acontece com residências artísticas que nós fazemos na X [local] a X [prática] [...] há pouco tempo, muito numa linha de “Ncreatures”<sup>379</sup>, da BD japonesa, as “mangas”, e eles trabalham muito nesse sentido de “work in progress”, até de contextos de começarem a trabalhar e abrirem ao público, o público poder dar feedbacks; é uma construção participada (E16).

Encerrada a questão solicitou-se se poderiam facultar exemplares dos documentos e registos visuais dos materiais pois previra-se complementar esta parte com uma análise documental<sup>380</sup>. Todos responderam positivamente, mas alguns fizeram depender o acesso de autorização superior. Recebeu-se documentos de quatro bibliotecas (22,22%), de duas no momento mas de forma parcial<sup>381</sup>. Dado a recolha ter ficado aquém do previsto não se desenvolveu a análise, mas não invalida o interesse de se vir a estudar os documentos textuais e digitais produzidos, os vários materiais, objectos, dispositivos de apoio e de enquadramento usados para, numa análise descritiva, identificar a sua configuração, conteúdo, papel e uso que lhes são dados nas práticas.

Aferiu-se que contextos cénicos são os mais aplicados, 44,44% da amostra em 75-100% das práticas e concentram-se em cenários para Horas do Conto. Estes, com poucas mas inovadoras excepções, procuram essencialmente conferir ambiência ao espaço. O seu valor contrasta com o da produção de materiais e de documentos (vd. Qd. 19 supra). Poderá concluir-se, no que concerne a documentos e materiais de apoio, que estes terão menor expressão. Predominam documentos impressos que visam normalmente as crianças. Elas por vezes são associadas à produção dos materiais para estimular capacidades manipulativas e expressivas. Nos casos em que houve oportunidade de os observar – os poucos fornecidos pela amostra e os que de forma não sistemática vimos no trabalho de campo – não se evidenciou, salvo em exemplos fornecidos por duas bibliotecas, que eles

---

<sup>379</sup> NCreatures: programa de mentoria de novos talentos no domínio do estilo “manga” e que enquadra vários projectos.

<sup>380</sup> Desejava-se consultar os documentos textuais para: identificar a padronização do formato; analisar a sua estrutura, organização e distribuição da informação; categorizá-los; efectuar análise de conteúdo ao teor textual, visual ou outro, identificar elementos que informem o assunto do documento, conceitos e/ou ideias nele expressas, potenciais destinatários dos documentos e efectuar sua categorização para se obter informação mais consolidada sobre eles Vd. Ap., Img.4). Imagens de materiais de apoio seriam alvo de descrição e análise da sua relação/função com os contextos de aplicação/exploração.

<sup>381</sup> Era suposto que o envio destes documentos e materiais fosse acompanhado pelos questionários suplementares produzidos para a investigação (vd. Ap. Img. 3). Apenas três entrevistados (16,66%) os enviaram.

apresentem expressiva intenção de o seu conteúdo aportar significativo aprofundamento cognoscitivo por via da sua exploração associada a temas e contextos das práticas. Eles e os materiais a elas associados são com frequência “ilustrativos”, o que pode ter explicação nos limitados recursos financeiros e humanos da maioria da amostra para investir na produção destes meios de apoio, algo à semelhança do que os entrevistados já haviam alegado em relação à mediação e actividades complementares para apoiar as práticas. Situação que espelhará conformidade com a análise dos dados apresentada nas secções anteriores e na pesquisa complementar que se desenvolveu com base nos documentos previsionais municipais (vd. 9).

## 6 Os públicos das práticas de promoção da leitura

E de súbito desaba o silêncio.  
(Eugénio de Andrade, in *Coração do Dia*)

No estado da arte não se identificaram estudos sobre os públicos das práticas de promoção da leitura nas bibliotecas da AML, apesar de as características socioculturais dos vários concelhos e nalguns espaços dos seus territórios poderem influir nos hábitos, práticas e usos de leitura dos seus habitantes. Esta lacuna é mais extensiva, pois a maioria das bibliotecas da RNBP não dispõe de estudos sobre os utilizadores, os seus interesses de leitura e as necessidades informativas da comunidade (cf. Proença, 2004, 34), apesar de as suas práticas deverem atender à multiplicidade das condições de produção e recepção do objecto da leitura, aos conhecimentos dos leitores, a possíveis sentidos que estes lhe conferem e aos usos para que convocam as suas leituras.

Dado o desconhecimento dos públicos das práticas de promoção da leitura nas bibliotecas da amostra colocou-se a possibilidade de, no período investigado, procurar saber quem eles eram e considerar o contexto sociocultural onde se processa o acto de leitura, o que pode contribuir para esta ir além dos “sentidos previstos” pelo autor. A leitura, textual ou outra não é um acto asséptico, não tem interpretação única e, conforme *A construção social da alfabetização* (Cook-Gumperez, 2008), ela envolve a construção do leitor e ganha significado através dele, significado que pode associar-se à sua sensibilidade, conhecimentos, experiência e contexto de vida. Tendo em mente os ensinamentos de Orlando Ribeiro (1963) considerou-se a importância de fisionomias geográficas, físicas e humanas dos lugares para a compreensão da sua paisagem sociocultural.

Estudos do INE (2014) e de Costa (2016) correlacionam as características do espaço edificado na AML com níveis socioeconómicos e educativos da população (vd. Anx. Img. 2-7; Grf. 3), aspecto que Justino (2014) já observara na sua investigação sobre o estado da educação. Estes estudos caracterizam o espaço social da AML – um vasto território fragmentado, heterogéneo e que apresenta

características e dinâmicas socioculturais contrastantes, e será expectável elas contribuírem para modelar algumas características socioculturais dos seus habitantes – e facultarem informação sobre o perfil socioeconómico e cultural (vd. Anx. Img. 4-7) dos potenciais públicos das práticas das bibliotecas da AML. Justino detectou convergências entre as classes das áreas edificadas na AML, a estrutura socioeconómica da população e os resultados escolares (Anx. Img.3) e poderá ponderar-se que estes aspectos também enformem os seus hábitos, práticas e usos da leitura e possam influir na modelação das práticas oferecidas nas bibliotecas deste território.

Para recolher e registar a informação dos públicos das práticas da amostra começou por se indagar na Questão 4 se as práticas destacadas, em 2 e 2.1, eram para o público geral ou para públicos-alvo e, se fosse o caso, procurava-se saber, na Questão 4.1, quais eram os escalões etários dominantes, características socioculturais dos públicos e tipologia de práticas que lhes eram oferecidas, e o que, em cada biblioteca as caracterizava na perspectiva dos públicos-alvo visados (vd. Guião, Ap. Img. 2). Em 12 bibliotecas (66,66%) indicaram (Grf. 32) que as suas práticas tinham público-alvo e em seis (33,33%) que se destinaram ao público geral e públicos-alvo. Inscreveu-se esta ocorrência não prevista no guião<sup>382</sup> na categoria “ambos”. A categoria “público geral”, isoladamente, não recolheu qualquer menção.

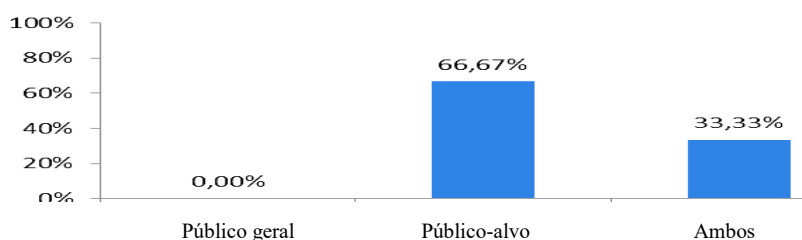


Gráfico 32 – Práticas de promoção da leitura previstas para público-alvo e para público geral. Fonte: produção própria.

A inexistência de referências directas a público geral podia ser contraditória com a informação ocasional recolhida quando, em 2 e 2.1, mencionaram feiras do livro e outros eventos que podiam visar público geral. Esta omissão pode não ser desconforme e ter explicação na programação destes eventos que, sendo abertos a todos, podem ser-lhes associadas actividades para públicos específicos. Constará-se em 2 e 2.1, e evidenciara-se nas checklists dos públicos visados nas práticas destacadas (vd. Ap. Qd. 52- Checklist 4), que a sua distribuição por diversos tipos de públicos não era heterogénea e a concentração das ofertas era distinta.

Para analisar as respostas registadas no guião (Ap. Img.2) sobre o público-alvo criou-se um quadro sobre as categorias etárias de potenciais públicos: Bebés, BB, 0-3 anos; Crianças, CR, 3-12 anos;

<sup>382</sup> A primeira parte desta questão, apresentada de forma fechada, não considerava a possibilidade de resposta “Ambos”. O facto de não estar prevista no guião não obstava a, numa investigação que propunha considerar a informação que surgisse no terreno, desenvolver as entrevistas de forma flexível e não excessivamente directiva, pelo que estas respostas dos entrevistados fossem registadas e consideradas como uma subcategoria adicional.

Jovens, JV, 13-17 anos; Jovens-adultos, JA, 18-25 anos; Adultos, AD, 26-65 anos; Idosos, ID, > 65 anos. Para estes indicadores tomou-se como orientação o escalonamento etário proposto no Curso Serviços Educativos na Cultura (2006) promovido pela Fundação Gulbenkian. Acresceram aos definidos duas categorias não etárias: Famílias, FM e Público geral, PG (Qd. 20). Esta informação surgiu nas entrevistas durante o preenchimento do quadro, o mesmo sucedendo com a categoria “Ambos”, e afirma as potencialidades da Grounded Theory (vd. Charmaz, 2006),

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

Quadro 20 – Perfil etário dos grupos-alvo das PPL. Indicadores categoriais: bebés (BB); crianças (CR); jovens (JV); jovens adultos (JA); adultos (AD); idosos (ID); público geral (PG); famílias (FM). Fonte: produção própria.

As respostas confirmaram a informação de questões anteriores: a elevada focalização nas crianças das práticas disponibilizadas nas bibliotecas da AML (Grf. 33 infra e Ap. Grf. 13-14).

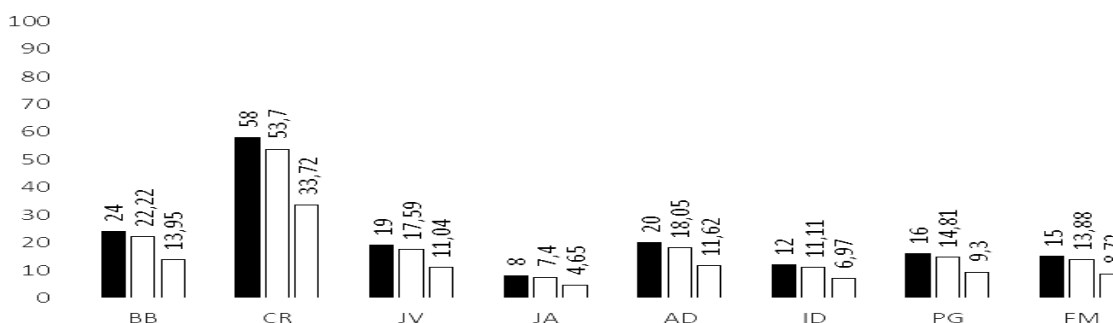


Gráfico 33 - Escalões etários dos grupos-alvo das práticas de promoção da leitura entre 2008-2013. 1.ª coluna total dos anos, 2.ª % 108 PPL, 3.ª % 172 respostas. Fonte: produção própria.

Sobre o perfil etário dos públicos-alvo das 108 práticas destacadas entre 2008-2013 concluiu-se que 53,70% delas visam crianças e 22,25% bebés, cujo valor conjunto é 75,92%. As práticas para eles poderão atingir maior expressão ao adicionar-se-lhes o valor de práticas para público familiar (13,88%), com frequência associado a práticas de literacia emergente (vd. Qd.20, Grf. 33). Cerca de 89,8% das práticas focalizaram-se directa e indirectamente nos bebés e crianças, e até algumas, como feiras do livro que visam o público geral (PG: 9,30%), são etariamente transversais e podem comportar actividades complementares que ampliarão a oferta para crianças, ainda que se comparada a informação das práticas com público-alvo (vd. Grf. 35 adiante in 6.3), se observe entre

2013 e 2008-2012 (Grf. 13-14 in Ap.) um acréscimo no público adultos. O mesmo sucede, com maior expressão, em bebés e crianças (comparem-se os referidos gráficos in Ap. e a “checklist” no Qd. 52), pelo que a evolução registada poderá ser uma tendência em crescimento.

Entre 2008-2013, depois das crianças e bebés, os mais visados nas 108 práticas são: adultos (18,05%), jovens entre os 12-17 anos (17,59%) e idosos (11,11%), o que corrobora a informação da Questão 4: jovens adultos, seguidos dos idosos, são o segmento menos focalizado e com menor número de práticas. É visível a consolidação desta tendência acompanhada pelo crescimento, menos expressivo, de ofertas para adultos e famílias e pelo decréscimo de ofertas para jovens adultos e público geral. Além dos públicos identificados por grupos etários, o público familiar foi o único destacado nalgumas bibliotecas. Nesta questão não referiram públicos-alvo com necessidades /interesses específicos, com excepção de um caso: crianças internadas às quais, para a leitura suavizar a sua situação, a biblioteca leva livros ao serviço de pediatria do hospital.

Os jovens adultos, 18-25/30 anos, são o grupo menos focalizado nas ofertas (7,4%), apesar do seu potencial no quadro de transformação societal. A sua captação será um desafio para as bibliotecas, ao implicar que estas equacionem novas necessidades de ofertas e estratégias de abordagem. Alguns referiram-se aos jovens como um “público difícil”, sujeitos algo imprevisíveis. Manuela Barreto Nunes (2008a, 19-20) destaca inquéritos sociológicos que referem a diminuição de hábitos de leitura na adolescência, apesar de indicarem que os adolescentes são os maiores utilizadores das bibliotecas. Os públicos que mais usam as bibliotecas são: os mais jovens, 15-24 anos (27,5%); os mais escolarizados, com o grau do ensino secundário (15%) e grau médio ou superior (30,9%); os estudantes (38,5%). Os que menos as frequentam são: os mais idosos, os maiores de 55 anos, (94,9%); os menos escolarizados (93,6%) com habilitações até ao 6º ano do ensino básico e activos no mercado de trabalho (88,4%); os inactivos não estudantes (91,6%) (cf. Santos, 2007, 118). A elevada frequência de jovens contrasta com a redução de leitura estimada nos empréstimos, e ocorre a par com a ampliação e diversificação de oferta de leitura e de equipamentos técnicos nas bibliotecas, o que a leva a afirmar: “a variedade de iniciativas da animação, a intensa actividade das bibliotecas públicas, não resultaram numa valorização social da leitura entre os públicos jovens, nomeadamente entre aqueles que mais necessitam de adquirir hábitos de leitura” (idem, 30).

À falta de estudos específicos pode ser aparente a dissonância entre a frequência referida em Santos e os baixos indicadores recolhidos nesta investigação sobre a oferta de práticas para adolescentes e jovens adultos. Ambos podem corresponder à realidade: os jovens serão os que mais frequentam as bibliotecas, mas sendo um “público difícil” – “mais complicado” (E6), “o público dos adolescentes, terrível, dos 15” (E16) – não estarão a ser visados como alvo das práticas de promoção da leitura:



“Temos pouquinho. Temos um grupo de leitores para jovens e temos os X [prática]. [...] Tem a ver com a narração oral e tradicional, mas trabalho especificamente com jovens é só” (E14).

Esta constatação representará um desafio para as bibliotecas alterarem e direccionarem ofertas para jovens. Eles são um grupo social diferenciado – marcado por heterogeneidade de interesses, nem sempre convergentes (De Miguel, 2000; Harland & Kinder, 2006), enquadrado por culturas juvenis (Rodríguez, 2002), estéticas (Delgado, 2002) e práticas comunicacionais e expressivas diversas (Berzosa, 2000) – com distintos processos individuais e colectivos, níveis educativos, pluralidade de experiências, perspectivas, valores e interesses sobre a leitura. A existirem estudos da comunidade que permitissem conhecer melhor os públicos reais e potenciais das práticas, talvez se concluísse que públicos de outros escalões etários não serão, também, grupos homogêneos e unívocos.

A reduzida oferta de práticas para jovens será parte do problema, bem como alguma falta de “aggiornamento” nas ofertas e serviços das bibliotecas (Leal, 2007; Mangas, 2010; Eiras, 2010). Apesar de o investimento no estímulo à leitura precoce e presença de crianças nas práticas até à puberdade, algures na adolescência – “la tranche d’âge la plus difficile car l’adolescence représente toujours pour les bibliothécaires un trou noir où disparaissent des générations de lecteurs amoureuxment formés!” (Butlen, 2008) – ocorre uma descontinuidade, não obstante a anterior focalização neste público e o reconhecimento do valor da leitura. Teresa Calçada (2009, 7) reafirma a necessidade da continuidade do investimento na promoção da leitura, e que ele carecerá de maior envolvimento e reflexão social sobre a leitura e o papel de bibliotecas enquanto agentes sociais:

“Vivemos um momento da história da humanidade em que assistimos [...] ao pleno reconhecimento da leitura como factor decisivo para o desenvolvimento individual e coesão social, mas também ao aparecimento de um tipo de leitor, de características ainda imprevisíveis, que nos alerta para a crescente responsabilidade dos diferentes mediadores de leitura - Família, Escola e outros agentes sociais - para uma intervenção que [...] se quer mais precoce, e que permita que a formação de leitores se faça de forma consistente, dada a maior complexificação e exigência que as competências literárias vêm assumindo nos nossos dias”.

Dificuldades de abordagem podem não se limitar aos jovens. O critério etário é de incerta concordância perante distintos quadros socioculturais e diversidade de interesses entre pessoas do mesmo/diversos escalões etários<sup>383</sup>. Se tomado como critério único, será insuficiente para determinar se as ofertas serão as do seu interesse. Harland & Kinder (2006) e Martínez (2012) defendem alguma

---

<sup>383</sup> Pode reflectir-se no interesse de outros critérios de segmentação/focalização de públicos para além da idade, ao constatar existir nas bibliotecas municipais da AML algumas práticas continuadas que enquadram públicos etários diversos e ocorrerem situações que indiciam na adesão/exclusão a práticas poder influir factores socioeconómicos, como melhor se verá na secção sobre o perfil sociocultural dos seus públicos.

transversalidade no envolvimento de públicos de distintas idades nas actividades educativas, culturais, lúdicas e pedagógicas, uma das opções de E16 e que não aparenta afastar os jovens:

Durante três dias estamos a desenvolver várias práticas da promoção da leitura, das literacias e programação artística. Nós tínhamos ateliês de música com X [prática] nós tínhamos vários parceiros, ateliês de pintura [...], de construção de bonecas de papel com uma empresa que se chama X [nome] [...] uma série de sessões de contos, [...] ateliês de inglês [...] actividades pura e duras de promoção de leitura de narração oral, portanto aqui cruzava várias coisas. [...] Conseguimos abarcar um público que geralmente não conseguimos abarcar [...] o público que está aqui [cf. assinalou no quadro] e abarcar [também], o público dos adolescentes, o terrível dos 15. Dos 13 aos 15 e [...] alguns adultos, porque tínhamos sessões de contos, uma leitura encenada no teatro X [nome]. Também tínhamos muitas actividades nocturnas (E16).

Nas referências a práticas para público familiar e literacia emergente a amostra limitou-se, em regra, a enunciá-las. E16 facultou mais informação sobre a estruturação deste tipo de prática:

Destacava o que há pouco falei, [...], o projecto de literacia emergente e o projecto de literacia familiar, o X [prática] é um projecto que tem quatro vertentes [...] tem a sensibilização à leitura que nós trabalhamos com os mesmos pais, 12 pares, portanto, quando chamo pais, chamo o adulto significativo mais criança, durante seis meses [...] trabalhamos com esses pais mensalmente ou bimensalmente conforme haja a disponibilidade. Temos o tal ler em família que pretendemos que esses pais levem para casa sacos, que vão sendo trocados, os livros que lá estão, com pequenas fichas. [vertente] Chamar-lhes-ia mesmo mediadores de leitura em contexto familiar. E aqui chamava mesmo o termo literacia emergente [...] e literacia familiar [...] para além destas acções, destes sacos, tínhamos o clube [nome] convidávamos um autor, um escritor ou um mediador de leitura e estamos a desenvolver e a ultimar com o site pontos leitura, muito numa linha de “art attack”<sup>384</sup>, como contar uma história, fazer pequenos vídeos e dar pequenas dicas aos pais de como é [...] que se contaria esta história, esse projecto parece-me interessante [para a investigação].

Cruzando a informação das Questões 4 e 1, em 1 mais de ¼ da amostra (27,77%) não referiu públicos quando enunciou o que entendia por promoção da leitura. O termo “leitor” foi pouco usado, apesar de os indicadores leitura textual e livro impresso terem valores elevados. Nas 13 entrevistas onde nesta resposta ocorreu referência a “públicos” (72,72%), ela variou de uma menção, quatro casos, até seis menções em dois. Usaram: públicos, frequentadores, utilizadores, utentes, leitores.

---

<sup>384</sup> Art attack, espaço da Disney com apps e jogos, com finalidades informativas e interactivas focalizadas no vasto universo de personagens da Disney. Veja-se em <http://www.disney.co.uk/disney-junior/art-attack/show-facts/about-the-show/> e <http://www.disney.co.uk/disney-junior/handy-manny/play-story.jsp?A-Day-at-the-Park>

Parecem atribuir-lhes sinonímia e não foi possível aferir se onde estes emergem na subcategoria público geral os respondentes fazem, ou não, diferenciação conceptual entre público utilizador e frequentador. O termo público/públicos é o mais usado, cinco menções e se adicionado a “público geral” ascenderia a oito menções. “Leitores” só é usado uma vez, o que mereceria reflexão sociológica e cultural. O que pode estar associado a: transformações no espaço das bibliotecas, a novas práticas e usos sociais da leitura; projecções ideológicas; “colonização” das bibliotecas por expressões usuais no discurso social, caso de “cliente”<sup>385</sup>. Seja por estas ou outras razões a determinar, o termo leitor é pouco usado entre os bibliotecários da AML.

Nas ofertas com público-alvo – à falta de outra informação expressiva fornecida ou superveniente à primeira parte da Questão 4 – a idade será o factor mais diferenciador e caracterizador dos públicos das práticas e o mais influente na sua programação. Elas concentram-se nas crianças, público que aparenta imperializar as práticas da amostra – 75,92% das 108 sinalizadas – o que pode surpreender quando competências de leitura e de literacias são uma necessidade social transversal e justificaria um maior enfoque em práticas que assegurassem maior abrangência de públicos-alvo.

## 6.1 Perfil sociocultural dos públicos das práticas de promoção da leitura

Eu vejo o futuro repetir o passado / Eu vejo um museu de grandes novidades  
(Cazuza, “O tempo não pára”)

Procurou-se conhecer melhor os públicos das práticas através do seu perfil socioeconómico e educativo<sup>386</sup>. Esta diligência podia ampliar a informação sobre os destinatários das práticas destacadas e permitir aferir, e reflectir, sobre a tangibilidade da concretização nas bibliotecas de paradigmas sobre a transversalidade do acesso social à leitura e a práticas para a sua promoção. Solicitou-se aos entrevistados que indicassem os grandes grupos sociais predominantes nos participantes das práticas destacadas (vd. Ap. Qd. 53) – classe social baixa, média ou alta<sup>387</sup> – e o seu

<sup>385</sup> Na saúde, por exemplo, o termo “utentes” fez cair em desuso os de “doentes” e “pacientes”. Alguns hospitais usam o termo cliente.

<sup>386</sup> Tal como ocorre diversidade socioeconómica inter e intraconcelhias e estas correlacionam-se com as características do edificado, constata-se idêntica correlação entre os espaços e os níveis de aproveitamento dos alunos e a qualificação académica nestes territórios (Anx. Img. 2-4), o que pode influir nos públicos das práticas de promoção da leitura.

<sup>387</sup> Tomou-se como critério enquadrador a seguinte tipificação genérica: “Classe social baixa” – pessoas com baixa qualidade de vida e poder de compra no limite, ou insuficiente, para satisfação de necessidades essenciais. Normalmente têm habilitações académicas básicas, por vezes nem isso. Quando integrados no mercado de trabalho desempenham funções pouco qualificadas e mal remuneradas. A classe social baixa não tem uma expressão unívoca, integra quer pessoas que podem estar em condições ainda mais desfavorecidas, ou mesmo de miséria, e os que podem pertencer à “aristocracia operária”, ao lupen proletariado, ou camponeses com pequenas propriedades que, trabalham por conta própria, mas usufruem baixo rendimento. “Classe social média” – pessoas com satisfatória ou razoável qualidade de vida, com poder de compra que lhes permite não só suprir necessidades essenciais como outras, satisfazer interesses culturais e algumas apetências de consumo. Possuem, em regra, habilitações académicas médias ou superiores e podem fazer parte de elites académicas, criativas e empresariais. No mercado de trabalho desempenham funções que, por vezes, exigem qualificações especializadas. Alguns são proprietários. É habitual segmentar-se a classe média em classe média baixa, média média e superior. “Classe social alta” – pessoas com elevada qualidade de vida e poder de compra, sem quaisquer dificuldades em suprir quer necessidades, quer requisitos inerentes ao seu elevado padrão de vida. Habitualmente possuem

nível educativo – baixo, médio ou elevado<sup>388</sup>. Ao longo da resposta sempre que lhes pareceu apropriado aportaram maior segmentação a esta tipificação: classe média/média, média/média alta foram expressões usadas para classificar os públicos, termos que podem estar mais próximos da realidade social do que as tipologias consignadas. Ao emergirem do terreno numa investigação que valorizava o método “grounded theory” eles foram incluídos na recolha.

Um grupo social é uma formação relativamente estável – agrega indivíduos com características, interesses e objectivos relativamente comuns – e os elementos informativos facultados permitiram caracterizar o perfil sociocultural genérico dos públicos das práticas, ainda que com base em respostas impressivas e sustentadas no conhecimento empírico da amostra:

E9-Aqui no nosso caso, o grupo tem vindo a crescer, está ali mais ou menos estabilizado, [...] e já temos uns habitués, pessoas que já se repetem, já procuram, é nesse segmento, classe média, pessoas mais “bem-parecidas”.

V- São da classe média ou classe média alta?

E9- Classe média, aqui, não é muito alta.

V- E o nível educativo destas pessoas?

E9- Médio, médio e superior. Vê-se pelas perguntas que colocam, como tratam as crianças [...].

V- Essas crianças pertencem à classe média baixa?

E9- Sim. Pode haver uma ou outra, mas a maioria são.

V- E os familiares? Terão que níveis educativos?

E9- Baixos, ali na zona onde estão inseridos. No primeiro grupo eram, tinham essas características, ali do campo e tal. Este grupo agora já está numa zona mais urbanizada, é misto, mas o que predomina é isso.

Nos procedimentos para caracterizar as práticas para públicos-alvo apenas num caso referiram que os sustentavam em estudos realizados para conhecer a comunidade:

V- E em relação às características socioculturais [dos públicos]? Pretendo traçar um perfil sociocultural. Elas [as pessoas] pertencem à classe social baixa, média, alta?

E14- Média-alta.

V- Média-alta. E o nível educativo?

E14- Estamos a falar questões de caracterização sociocultural, e temos que considerar que estamos em [local], temos esse trabalho feito, também, com os grupos de leitores era importante

---

habilitações académicas superiores, mas mesmo quando tal pode não ocorrer, ocupam-se no ramo empresarial ou usufruem de rendas próprias ou de família já enriquecida ao longo do tempo. Podem pertencer a elites locais, nacionais, ocasionalmente internacionais, e ter poder quer para as influenciar, quer para procurarem condicionar decisões sociais.

<sup>388</sup> “Nível educativo baixo” - até ao 2.º ciclo do ensino; “nível educativo médio” - os que concluíram o 3.º ciclo e o ensino secundário ou equivalente; “nível educativo superior” - os que possuem formação superior, licenciatura e acima.

para a tal tipificação e tipologia dos leitores. Quando se fala nesse tipo de características, temos que considerar que estamos em [local], que tem um conjunto de características na população muito específico. Em relação à questão, é média-alta.

Relembre-se que E16 procura conhecer a comunidade e potenciais públicos das práticas para nelas integrar os seus interesses, processo de prospecção e gestão só ocorrerá em 11,11% da amostra, o que sinaliza a necessidade de outras bibliotecas identificarem as características, necessidades e expectativas dos seus públicos. Dada a quase inexistência de informação transversal sobre públicos, salvo em pontuais estudos e avaliações sobre as práticas, as respostas da amostra podem comportar incerteza – “E16- O que lhe posso dizer é em termos de senso comum. V- O que estou a pedir é uma informação numa base impressiva, empírica, e a não haver outra, então, não posso ter outras certezas para além da sua resposta” – reuniu informação sobre a realidade investigada. Ela não reduz o interesse de investigação mais abrangente e transversal, eventualmente por amostragem, para conhecer-se melhor quem são os públicos das práticas. Como outras questões esta foi útil para parte da amostra, ao motivar alguns para conhecerem melhor os seus leitores e os frequentadores das suas práticas:

E11- Não sei... o médio [...] predomina, é médio. Nos bebés esta gente é quase toda licenciada. É onde [...] há um público com maiores habilitações e melhores condições.

V- Então, classe média, nem baixa nem alta e com nível educativo elevado?

E11- Sim. Ainda que não esteja certa pois não recolhemos essa informação [...] Nós aqui temos um problema de recolha de informação.

V- Bom enquanto não tens a recolha de informação destaco a impressiva, é a que há.

E11- Acho que num sábado, nas actividades para bebés, vamos fazer um questionário e as pessoas põem as habilitações, e assim fica-se com uma ideia [...]. Uma coisa que eu gostava de saber é se dessas pessoas, que vêm à actividade, quantas têm cartão de leitor.

Sobre características socioculturais, nível educativo dos participantes e tipologia de práticas (Ap. Qd. 53) desagregou-se a informação em dez quadros. Estes foram organizados a partir da categorização etária, o critério dominante nas práticas (Qd. 21 infra, vd. os outros nove quadros Ap. Qd. 54-62).

No caso de bebés e públicos muito jovens, considerando o seu estadio de desenvolvimento e de construção individual, a informação sobre as suas características socioculturais não se reporta a eles mas às suas famílias. Crianças e jovens são pessoas ainda não autónomas, enquadraram-se no ambiente cultural e educativo familiar<sup>389</sup>, e o enforme da cultura e vida material das famílias pode, sobremaneira, projectar-se neles, como será no caso destas crianças:

---

<sup>389</sup> “Indicador ESCS (PISA), Estatuto Socioeconómico e Cultural, é composto a partir dos índices: i- grupo socioprofissional mais elevado dos pais (HISEI); ii- nível de escolaridade mais elevado dos pais convertido em n.º de anos de escolaridade (PARED), iii- bens pertencentes à casa (HOMEPOS), n.º de livros existentes em casa” (Justino, 2016, 289)

E8- Esse projecto de leitura é na zona mais carenciada do concelho. Quem participou é de classe média baixa.

V- E a educação destas pessoas?

E8- É baixa. São de situações sociais muito complicadas. O projecto falhou num aspecto, que foi no envolvimento das famílias. Não as conseguimos envolver, apesar de estarmos presentes nas reuniões. Articulávamos com os docentes, com a educadora, com a professora de primeiro ciclo, estivemos presentes nas reuniões a divulgar o projecto [...], a convidar as famílias a participar, mas elas pouco se pronunciaram. Todas as sessões de animação levavam também uma proposta para ser feita em casa, com os pais, era um pouco o retorno que fomos tendo sempre. Muitos pais, de acordo com as professoras, são não leitores, pais não leitores, situações de alcoolismo, de prostituição, é mesmo uma zona muito complicada.

Escalões etários	Características socioculturais	Tipologia de prática desenvolvida
Até 3 anos	E2- Heterogéneo E3- Heterogéneo E4- Heterogéneo E6- Heterogéneo E7- Classe média-média, niv. educativo médio. E7- Classe média-média, niv. educativo médio. E8- Heterogéneo E8- Classe média e média alta, ed. média e sup. E10- Heterogéneo E10- Heterogéneo E10- Heterogéneo E11- Classe média, educação média e superior E12- Heterogéneo E12- Heterogéneo E13- Heterogéneo E14- Classe média, nível educativo médio E14- Classe média, nível educativo médio E15- Heterogéneo E15- Heterogéneo E15- Heterogéneo E16- Classe média alta, educação superior E18- Classe média, educação média e superior	E2- Dramatização E3- Lúdica E4- Lúdica E6- Hora do conto E7- Lúdica e educativa E7- Leitura domiciliária E8- Promoção do livro e da leitura E8- Literacia familiar E10- Literacia emergente E10- Promoção da oralidade E10- Acesso a materiais de leitura E11- Literacia emergente E12- Hora do Conto E12- Divulgação do livro E13- Hora do Conto E14- Hora do Conto E14- Promoção da leitura [uma obra de Sophia] E15- Hora do Conto E15- Divulgação do livro E15- Promoção da literacia cultural e oral E16- Literacia emergente E18- Literacia emergente [estimular sentidos, manipulação]

Quadro 21- Características socioculturais e tipologia de PPL para públicos até aos três anos de idade. Fonte: produção própria.

O Quadro 22 apresenta a caracterização socioeconómica dos públicos das práticas:

Caracterização socioeconómica	0-3 anos	3-6 anos	7-10 anos	11-12 anos	13-17 anos	18-25 anos	26-35 anos	36-50 anos	51-65 anos	> 65 anos	Total
Classe baixa	—	—	2	1	1	—	—	—	—	4	8
Classe média baixa	—	2	3	2	1	3	4	4	5	5	29
Classe média-média	2	3	3	3	2	1	6	—	—	—	20
Classe média	4	4	4	2	3	6	7	7	6	5	48
Cl. média/média alta	1	1	—	—	—	2	—	10	8	3	25
Classe média alta	1	—	2	2	2	1	4	6	6	5	29
Heterogénea	14	26	25	19	13	13	11	8	8	9	146
TOTAL	22	36	39	29	22	26	32	35	33	31	305

Quadro 22 - Caracterização sócio económica dos públicos-alvo das práticas de promoção da leitura. Fonte: produção própria.

Na segmentação dos níveis socioeconómicos domina o grupo heterogéneo ( Qd. 22 e Grf. 34 ):

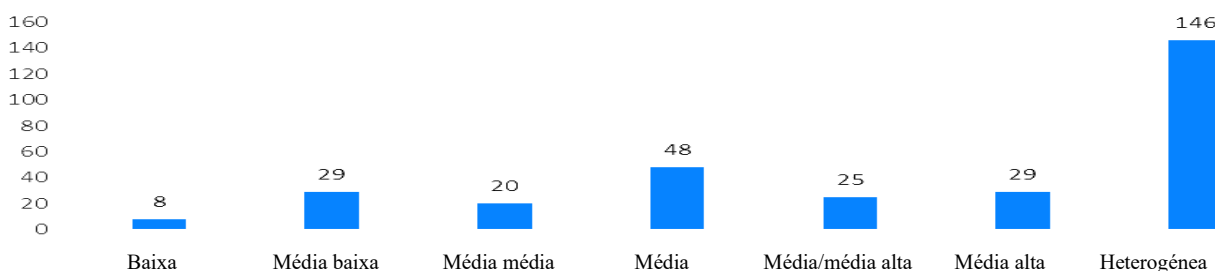


Gráfico 34 – Distribuição das classes socioeconómicas dos públicos-alvo das práticas de promoção da leitura. Fonte: produção própria.

No público adulto ( $\geq 26-65$  anos) os da classe média, “média/média alta” e média alta, são os que mais participam nas práticas, 34 (62,96%), ainda que nas 54 menções a estes dois grupos se registre um hiato na infância e adolescência de pessoas da classe “média/média alta” e média alta. Desde a infância e durante a idade adulta os que mais participam são da classe média. Os da classe social baixa são os que menos participam nas práticas, e depois da infância e até serem idosos são os que delas estão mais ausentes. Exceptuando públicos sociais heterogéneos, o maioritário (47,86% das 305 participações) é da classe média e é o que, sem hiatos etários, tem maior presença, 48 (15,23%). Valor que contrasta com o da classe baixa (2,6%) a qual depois da infância também é a que regista maior abandono, e é um exemplo da perda de público referida por Manuela Barreto Nunes (2008a) e parecer ser o mais exposto a ser sorvido pelo “buraco negro” (Butlen, 2008) de quebra na leitura. No Quadro 22 supra e no Gráfico 15- Distribuição da caracterização socioeconómica dos públicos-alvo (vd. in Ap.<sup>390</sup>), ressalta a predominância das crianças na variável público heterogéneo, o mais expressivo nos dez quadros dos escalões etários (Qd. 21 e Ap. Qd. 54-62).

A horizontalidade social entre crianças e jovens (vd. Qd. 22) relevará a importância da escola como espaço de interacção social, função que ela prolonga levando-os às bibliotecas: “V- E estes meninos, estão em todas as atividades? E10- Estão. Porque vêm com a escola”; “E8- Há muitos meninos que se não vierem com os professores à biblioteca, nunca virão com os pais, e se calhar tão cedo não vêm autonomamente” (E8). A heterogeneidade sociocultural dos públicos das práticas equilibra-se nos jovens e jovens adultos. A partir daí este indicador perde valor e cresce o das classes elevadas: “V- Quando é que começam a ser classe média alta, a partir de que idade? E6- A partir da idade adulta, 22-23 anos. Claramente 26. V- As crianças que participam aqui [referência à prática assinalada]? E6- Aqui é heterogéneo”.

Pessoas da classe baixa são as que menos frequentarão as práticas (vd. supra Qd. 22 e Grf. 34), constatação desconfortável e reveladora de as bibliotecas poderem não estar a contribuir

<sup>390</sup> Dada a extensão deste e outros gráficos e quadros eles são apresentados em apêndice no volume II.

suficientemente para equilibrar a redução da distância no acesso social e cultural à leitura, nem a facultar oportunidades de acréscimo de informação e conhecimento junto dos que deles mais carecem. No grupo sociocultural heterogéneo é maioritário o público das práticas em que a segmentação socioeconómica se dilui (Qd. 22 supra), ainda que elas sejam alimentadas por crianças, jovens e jovens adultos com idades-padrão dos percursos escolares e académicos. A partir dos 12 anos há uma erosão no público heterogéneo, mais expressiva a partir dos 26 anos, por possível maior acréscimo de estatuto social por via de formação académica e eventual tipo de emprego.

Adultos entre os 26-65 anos da classe média/média alta e média alta congregam mais ocorrências, 34, em relação aos da classe média e média-média, 26. E mais ainda se comparados com os da classe média baixa, nove. Para nestas idades não referiram públicos da classe baixa, eles só surgem até aos 17 anos e com mais de 65 anos (vd. Qd. 22). Adultos e idosos das classes baixa e média baixa serão os menos visados ou que pouco participam nas práticas (22, 23,15%). Nestes inclui-se a classe baixa adulta que só agrega idosos. Se o valor do público heterogéneo adulto, 36, fosse distribuído por todas classes não alteraria o domínio das classes sociais mais elevadas. Nas práticas associadas a características sócio económicas do público, incluindo o heterogéneo, as crianças até 12 anos congregam 126 ocorrências (41,31%); jovens e jovens adultos 48 (15,58%); público adulto 100 (32,78%); idosos 31 (10,16%). Com exceção destes os adolescentes e jovens adultos serão os que menos as frequentam e são, também, os menos visados por elas.

O nível educativo dominante (Qd. 23) é médio-superior (68 ocorrências, 42,76%), seguido pelo nível médio (49, 30,81%). O superior, (28, 17,61%), tem maior expressão a partir dos 36 anos.

Nível educativo	0-3 anos	3-6 anos	7-10 anos	11-12 anos	13-17 anos	18-25 anos	26-35 anos	36-50 anos	51-65 anos	> 65 anos	Total
Baixo	—	—	2	1	—	—	—	—	2	6	11
Baixo e médio	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	3
Médio	4	6	8	5	4	4	4	4	5	5	49
Médio e superior	3	4	2	1	3	7	15	14	14	5	68
Superior	1	—	1	2	1	2	2	9	4	6	28
TOTAL	8	10	14	10	9	13	21	27	25	22	159

Quadro 23 – Nível educativo do público-alvo das práticas de promoção da leitura. Fonte: produção própria.

Pessoas com nível educativo baixo e médio-baixo, 14 (8,80%), são as que menos participam nas práticas. As duas ocorrências de pessoas com formação superior no público adulto jovem (26-36 anos) podem sinalizar o fraco interesse pelas práticas por públicos mais qualificados, o que contrasta com a apetência que elas, neste e nos escalões etários seguintes, provocam nos públicos com habilitações mistas, média e superior (15 ocorrências). A infância e início da adolescência serão os períodos da vida dos leitores em que eles mais frequentam as bibliotecas, em que nelas têm mais



ofertas e encontram um ambiente de maior horizontalidade social. Será neles que as bibliotecas melhor concretizarão o seu desígnio de serviço público, no sentido de elas serem para todos.

O perfil dos públicos das práticas será elevado em termos socioeconómicos e médio a nível educativo, o que representará alguma “*décallage*” entre estatuto social e qualificações académicas. Circunstância que associada a outras componentes sociológicas a aprofundar, espelhará uma relação entre o tipo de práticas, a sua procura e maior presença ou ausência de públicos com determinadas características socioculturais. Estas podem influir na oferta/modelação das práticas, pelo que importará considerar as realidades dos territórios concelhios (vd. INE, 2014; Cardoso, 2015; Justino 2016). Elas são heterogéneas e assimétricas inter e intra concelhos com características sócio educativas diversas e territórios pontuados por bolsas carenciadas, o que não se configura com práticas de promoção da leitura mono-padronizadas (vd. Anx. Img. 2-6 e Grf. 3). Níveis superiores de desenvolvimento colocam questões dilemáticas. Leal designa-as por paradoxo de desenvolvimento: “Quanto maior for a sofisticação dos serviços maior será a exclusão social” (2007, 5). Este pode levar ao afinilamento de ofertas para grupos sociais menos qualificados e colocar estas bibliotecas perante dilemas de escolha. Elas precisam ponderar e decidir entre ofertas e serviços inovadores para segmentos sociais favorecidos e habilitados sem abdicar de consciência social e do interesse de assegurar ofertas à população menos habilitada e socialmente mais desfavorecida.

A maior rarefação de públicos com qualificação educativa e, em parte socioeconómica (vd. Qd. 22-23), sinalizará a oportunidade de as bibliotecas e administrações considerarem: i- maior abertura do espectro de ofertas de práticas; ii- investir mais na sua modelação e mediação para diversos públicos reais e potenciais; iii- promover uma divulgação das práticas que atinja grupos sociais menos tocados por elas (vd. Ap. Qd. 53) para que estas possam ser mais relevantes e apropriáveis pelo conjunto da comunidade. O que seria conforme com a visão da UNESCO: as bibliotecas públicas serem para todos, sem distinções de nível cultural, o que segundo Eco é “uma ideia revolucionária. A alusão ao nível cultural também requer acção educativa, aconselhamento e preparação” (2002, 4), e continua a ser um desafio quotidiano para as bibliotecas públicas.

Os resultados, ainda que impressionantes e empíricos<sup>391</sup>, levam a ponderar alguma idealização da promoção da leitura, um possível “*wishful thinking*” que, sustentado em novos paradigmas, também terá feito caminho em torno de literacia da informação (vd. Parte II, Cap. I). Nas características socioeconómicas e educativas dos públicos verificou-se uma situação que pode perfilar-se no que

---

<sup>391</sup> O tipo de informação que, por enquanto, existe sobre características dos públicos das PPL. Ela não será menos credível do que aquela que, ainda que criticamente, é obtida em autobiografias: “An autobiography is the truest of all books; for while it inevitably consists mainly of extinctions of the truth, shirkings of the truth, partial revealments of the truth, with hardly an instance of plain straight truth, the remorseless truth is there, between the lines” (Mark Twain, *Autobiography*, 2010, 21-22).

Butlen (2008) designou por “o fim de uma ilusão”: os limites das políticas de democratização da leitura pública. Segundo ele, a melhoria da oferta das bibliotecas beneficiou, sobretudo, aqueles que já eram leitores e que pertenciam à classe média e média alta, o que também se confirmou nas bibliotecas da AML. Ele pensa que para ultrapassar este resultado “um pouco decepcionante”, é necessário as bibliotecas disporem de meios que lhes permitam: ampliar a quantidade e qualidade das ofertas de serviços, propostas e recursos; não elegerem públicos; não excluïrem os que cultural e socialmente estão afastados da leitura; enquadrarem práticas culturais, educativas e de promoção da leitura com mediação sociocultural e leitora, e, se necessário orientação da leitura, perspectiva que Palma [1966?] antecipou (vd. Parte II, cap, II, 4.3) .

### **6.1.1 Os públicos de Comunidades de Leitores e de práticas congêneres**

A distância de acesso social à leitura não significará o mesmo que distância cultural à leitura, pelo que a mera democratização ao seu acesso, e às práticas para a promover, pode não corresponder a democratização de apropriação de informação, de conhecimento, de leitura crítica e competente. As Comunidades de Leitores nas bibliotecas municipais da AML podem, também, constituir-se como exemplo do fenómeno de relativa clivagem social e cultural na promoção da leitura.

Ao longo das entrevistas foram sendo referidas Comunidades de Leitores (CL), que foram introduzidas nas bibliotecas pelo IPLB. Seguiram, em regra, o modelo previsto: articulam-se em torno de um líder da comunidade de leitores que, como sucedeu nas que contratadas pelo IPLB, era uma conhecida figura do meio cultural. Esta pessoa define o tema e escolhe os livros que irão ser lidos pelos participantes e conduz a dinamização das sessões. Leal aponta como limitações de raiz deste modelo a escolha de leituras não ser participada e “a abordagem aos livros é (muitas vezes) feita com um pendor académico” (2007, [7]). Entre a amostra surgiram referências a estas e a outras práticas que apresentam similitudes com elas, ainda que ao afirmar-se “não existe uma tradição de organização de grupos de leitura nas bibliotecas portuguesas” (Leal, idem) possa considerar-se que isso pode ter contribuído para o enforme caracterizador das Comunidades de Leitores.

Apesar do carácter circunstancial dos comentários da amostra interessará abordá-los. Eles evidenciam que a frequência dos públicos nestas práticas não apresenta transversalidade entre grupos sociais, o que limitará o seu alcance sociocultural. Na maioria das menções que lhes fazem (vd. Ap. os vários quadros de unidades de contexto) surgiu informação sobre os seus participantes serem, sobretudo, pessoas dos grupos sociais médio ou médio alto e nível educativo elevado:

E2- O grupo das Comunidades de Leitores [...] são, da percepção que eu tenho, são pessoas a partir dos 30 anos, entre os 30-50, será o grosso [...].

V- E o seu nível cultural, e o extracto social?

E2- Geralmente são pessoas licenciadas. [...] São uma classe média.

Sobre uma actividade congénere E13 assinalou: “É para quem tem hábitos de leitura. Esta não é para incentivar primeiras leituras nem nada disso”. Mas em E15 este tipo de práticas não deixa, também, de atender a um segmento de interesses de leitura mais gerais existentes na comunidade:

Aí temos uma metodologia, que é temos muita ideia do que é que queremos em termos de público, focos. A ideia [...] dos X [prática] é muito para o público adulto. Facilmente achamos que o público adulto já tem hábitos de leitura, não sei se a estatística de empréstimo que temos aqui não é assegurada por 25% dos leitores inscritos na biblioteca).

Algo invulgar ocorre num concelho que conserva traços rurais: as práticas de promoção da leitura, incluindo Comunidades de Leitores, registam maior participação de pessoas com menor estatuto social, predominando as da classe média baixa e com nível educativo médio, não obstante existir alguma rigidez social, como a que ocorre em alguns eventos culturais realizados no espaço público e que aparentam alimentar na elite local sentimentos e expectativas de selectividade social:

E17a- Classe média baixa é que predomina, se calhar, classe média baixa predomina. [...]

Classe alta, não temos muito; o nosso leitor não é muito da classe média alta.

V- Mas porque vocês aqui não a têm?

E17- Não querem misturar-se.

E17a- O que sucede em muitas actividades da biblioteca, convida-se essas pessoas mas não vão; vão é aos convites da Câmara, estão todos lá caídos, não faltam, ah, ah [riso]. Não são eles que vêm inscrever-se; são convidados.

Alguma selectividade social poderá ser assegurada por algumas actividades culturais, pelas Comunidades de Leitores ou práticas de promoção da leitura similares. Na informação divulgativa constata-se que elas baseiam-se, sobretudo, em literatura validada de ficção ou de não-ficção. Ao poderem remeter para novos temas, apelar a um “background” de referências culturais, envolver alguma exposição activa, podem gerar declinação de participação. Certas práticas também podem induzir diferenciação social. O relato seguinte, numa biblioteca de um concelho que apresenta elevada qualificação sociocultural e educativa, exemplificará esta clivagem:

E14- Nós aqui reparamos que temos tido alguma mutação desse tipo de público. Não começamos com este público. Começamos, em 2007, com os grupos de leitores e o público foi mudando. O que nós sentimos é que as pessoas que vêm ocasionalmente, ou aquelas que vieram uma única vez, é que apesar de as nossas actividades terem um ambiente muito informal, as pessoas não se sentem à vontade. Aquele momento de exposição pública como

voluntários, nós não obrigamos ninguém a participar, nem a ter um momento de leitura em voz alta, mas as pessoas que não têm essa formação superior, ou que não pertencem a essa classe, se pudemos usar essa expressão, não se sentem à vontade. E não tem a ver com o facto do nosso grupo de leitura ter um registo muito exigente; não, não tem, tem a ver com o momento, com aquele espaço.

V- Será uma opção cultural, ou reserva psicológica perante um grupo que “imperializa” pelas referências culturais e as outras pessoas recuam um pouco?

E14- Tem a ver com o registo da própria comunidade, do próprio grupo, se as pessoas fazem teorizações muito complexas sobre cultura, ou no mundo da literatura; tem mesmo a ver com aquele momento da partilha. Temos uma grande fatia de pessoas que ainda acha que não tem nada de importante para partilhar com o grupo, nem que seja somente a sua opinião, que era aquilo que se pretende do grupo de leitores. O que é que eu achei da história, do autor, da personagem. Temos uma grande quantidade de pessoas, que são exactamente as que não pertencem a essa fatia com habilitação superior, classe média, média alta, que acham que não têm nada de interesse para dizer num espaço daqueles. Ou, então, se participam é de uma forma muito tímida, muito ocasional. E são aqueles que, depois, ao longo do tempo, deixam de vir. Estão atentos, seguem-nos no blog ou no Facebook<sup>392</sup>, fazem parte da nossa lista de leitores, querem estar sempre atentos ao que o grupo vai lendo, mas não vêm às sessões. Não se sentem à vontade para estar presentes.

Resultados diferentes foram relatados noutras bibliotecas sobre experiências geradas em Comunidades de Leitores, práticas similares e consideradas muito positivas. Deram exemplos de casos em que os participantes encontraram nelas oportunidades de enriquecer a sua leitura, e dos que, a partir delas, sentiram-se motivados a aderir a outras práticas, a escrever e a publicar:

As oficinas de poesia [...] tinham a parte da oficina e depois sempre um espectáculo de x em x tempo. [...] Desenvolver[am] o gosto pela poesia e fazer poesia, porque houve pessoas aqui que aprenderam a escrever poemas e depois começaram a publicar (E17).

Outro que fez uma positiva avaliação delas e de práticas idênticas pretende tomá-las como inspiração para uma outra prática de promoção da leitura grupal que deseja vir a oferecer:

Será algo a testar, eu próprio tenho um projecto que quero desenvolver à maneira do dos X [prática], [...] que se chamaria X [nome] em que uma personalidade viria destacar e falar de

---

<sup>392</sup> As redes sociais, apesar da sua potencial entropia e casos de superficialidade e manipulação, não deixam de se constituir como meio ímpar de comunicação e acesso a fontes de informação, e as bibliotecas podem encontrar nelas um rápido canal para: disponibilizarem informação; ouvirem/responderem com maior proximidade e personalização; captarem o potencial interesse, envolvimento e colaboração de utilizadores; terem maior entrosamento na comunidade e a na construção de uma comunidade real e virtual em torno da biblioteca.

obras que a marcaram, mas dentro de campos de conhecimento específico, mas acredito que isto será mais para um nicho. [...] não temos neste momento, não é, não podemos, não temos, neste momento, capacidade de ir buscar nichos (E15).

Maior representatividade social nas comunidades de leitores ocorrerá mais em bibliotecas de territórios que conservam tradição, identidade cultural, relações comunitárias e nas de alguns espaços onde estas estão a construir-se na base de uma maior homogeneidade socioeconómica e educativa entre os moradores. Situação que facilitará a sua identificação e a horizontalidade de relações interpessoais<sup>393</sup>, mesmo entre pessoas oriundas de culturas diversas (vd. espaços de emigração, Anx. Img. 2). A comunidade é a instância social e cultural em torno da qual os indivíduos se organizam para concretizar finalidades comuns e interesses mútuos com que se identificam, e a cultura, objecto compósito, “releva tanto da genealogia das ideias e das representações sociais e institucionais conforme as sociedades em presença, como das histórias e projecções pessoais das dinâmicas comunicacionais e dos cruzamentos que hoje fazem com que todas as culturas sejam objectos híbridos” (Xavier, 2016, 29).

Uma situação avulsa a propósito de comunidades de leitores e encontros com autores provocou uma tentadora interrogação<sup>394</sup> não prevista no guião:

V- E aos não-leitores, os que não vêm à biblioteca?

E7- Quem vai à biblioteca, gosta das actividades; quem não gosta de ler, quem não tem interesse, tradicionalmente não vem a um encontro com um escritor a não ser, o que se tem verificado nos últimos anos, escritores com uma grande exposição mediática e que as pessoas vêm ver a pessoa e não vêm tanto ver o conteúdo. As pessoas iam muito mais lá vê-los, aquela pessoa que aparecia na televisão, que escrevia alguma coisa, que já tinham visto noutra contexto mais mediático e não iam tanto para a comunidade. Isso acontecia com as comunidades de leitores criadas pelo IPLB. Quando cruzamos a leitura com a exposição mediática que habitualmente os autores não têm, ou não tinham, hoje em dia já têm, e esse é um recurso que nós também usamos muitas vezes, quando tentamos fazer aqui uma actividade com um escritor muito mediático é uma forma de captar leitores porque lêem literatura daquele autor e é uma forma de atrair ao espaço eventuais não leitores. Eu tenho a certeza que há muita

---

<sup>393</sup> “Apesar de estar em franco decréscimo (entre 2001 e 2011), o ‘(sub)urbano não qualificado’ é muito significativo em Lisboa (21%) [...]. Estas áreas aparecem normalmente na periferia imediata da cidade central e correspondem às expansões monofuncionais do séc. XX, baseadas em habitação colectiva, com pouca qualidade tanto da edificação como do espaço público, e uma população com qualificações mais baixas e longos movimentos pendulares para núcleos de emprego distantes, que influenciam pouco a escolha residencial, mais baseada em redes familiares e sociais de proximidade” (Cardoso, 2015, 95).

<sup>394</sup> Confirmou-se o aforismo de Oscar Wilde: “Posso resistir a tudo menos às tentações”. Depois desta “queda” resistiu-se à tentação de indagar este assunto não previsto surgido a meio do trabalho de campo. O que não retira o interesse de vir a fazer-se estudos sobre os não-utilizadores das bibliotecas públicas e das suas práticas, e razões que os levam a ficar à margem delas, o que fornecerá útil informação para desenhar estratégias, serviços e actividades que permitam captar o interesse destas pessoas.

gente que vai às actividades do José Rodrigues dos Santos por ser o apresentador do telejornal e que se calhar nunca leu uma obra dele. Então com o Rodrigo Guedes de Carvalho possivelmente acontece a mesma coisa. Ele é muito mais conhecido como jornalista (E14).

Este fenómeno associado ao modelo das Comunidades de Leitores e a outras práticas não será exclusivo das bibliotecas da AML mas, também, não é uma inevitabilidade:

“Os grupos de leitura (na filosofia *Opening The Book*) são substancialmente diferentes [das comunidades de leitores] não só nos pressupostos em que assentam como no modelo de funcionamento que implementam. A grande diferença entre os dois (...) está no estatuto dos leitores e das leituras: no primeiro caso, os leitores submetem-se a um programa de leitura definido por outros, as leituras são leituras exemplares porque são catalogadas como boas ou como más, os bons livros são os que proporcionam uma boa experiência de leitura àquela pessoa em concreto” (Leal, 2007, [7]).

Conhecem-se, todavia, experiências de grupos de leitura construídos entre 2005-2009 num modelo próximo do “*Opening The Book*” – livros escolhidos pelos leitores e dinamizados por eles – e que passaram a ser menos frequentados do que as anteriores Comunidades de Leitores conduzidas por figuras públicas, pelo que o principal factor de motivação e interesse pode não ser a leitura. Outros grupos, seja em redes sociais físicas ou digitais, poderão ter limitações de endogamia.

Comunidades de Leitores, e outras, carecem de abordagens que considerem fenómenos sociológicos e culturais de identificação e de agregação das pessoas em grupos. O que leva a ponderar o interesse de descentralizar alguma oferta dos espaços das bibliotecas para os de organizações da comunidade e criação de diversos grupos virtuais, e possíveis permutas intergrupais em que a biblioteca teria função agregadora e motivadora.

Ainda que Comunidades de Leitores e práticas semelhantes possam assegurar reciprocidade – relação garantida por normas sociais que independentemente das diferenças entre as pessoas permitem-lhes uma relação mútua – em parte da amostra estas práticas, salvo algumas excepções, não aparentam assegurar uma situação ou relação de simetria entre os participantes. O que leva a reflectir sobre a geração de mecanismos de exclusão social poderem estender-se às práticas das bibliotecas públicas. E a considerar o interesse de as bibliotecas ponderarem modelos de práticas que, sem resvalarem para ofertas simplistas e redutoras, possam ser social e culturalmente mais participadas e apropriadas pelo conjunto da comunidade.

### 6.1.2 Estímulos e motivações dos públicos para práticas de leitura precoce e familiar

Surgiram referências a práticas de promoção da leitura precoce e familiar que envolveram as famílias de bebês e crianças: “Os pais têm aí um papel fundamental” (E16). Elas podem ir ao encontro de distintos interesses e terem heterogeneidade sociocultural, ainda que, nalguns casos, “crianças que vêm com as famílias, efectivamente são, não posso estar a dizer isto com bastante certeza, mas são da classe média” (E6) e alguns participantes possam ter delas perspectivas instrumentais e visarem a prazo, objectivos de diferenciação social. Segundo os relatos, para os pais existirão dois grandes tipos de motivação, um baseado na sua sensibilidade e desejo de proporcionar aos filhos experiências enriquecedoras para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo:

Uma dessas actividades para adulto que atingiu o público, posso dizer que não esperava, a actividade pais e filhos, foi afinando a participação ostensivamente nos pais com as licenciaturas, com os cursos médios, novos moradores, sobretudo. [...] Não foi nosso objectivo oferecer uma actividade com esse “target”, mas o que nós verificamos, porque vamos conhecendo as pessoas, porque há uma fidelização de um público, é que esses pais são novos moradores, são pais muito preocupados, que gostam de ficar no final para saberem o que é que podem ler, que mais podem fazer, que outros sítios podem visitar. Demonstam uma grande preocupação com a formação, com a aprendizagem em geral. [...] Ela foi pensada para todos, mas vemos público de fora da [local] (E8).

Neste interesse podem convergir situações em que actuais realidades sociais influirão na motivação dos pais participarem, com os filhos, nas práticas de leitura precoce e familiar:

E16- Infelizmente são mesmo de classe média alta. Infelizmente

V- E o nível educativo também é elevado?

E16- Sim. E é isso que leva esses pais a querer saber mais, a querer aprender mais e, por vezes, também, para compensar os filhos da [sua] ausência. Este tipo de projectos também promove muito a cumplicidade, o afecto, portanto...

Outro tipo de motivação estará associada ao desejo de as práticas facultarem oportunidades de desenvolvimento, de qualificação, e isso vir a representar para as crianças oportunidades sociais. Referiram situações em que pessoas de diferentes grupos sociais poderão associar as práticas de literacia emergente à educação e à relevância desta para possíveis processos de mobilidade ou reprodução social: “São pessoas que têm sensibilidade para estas questões, que acham importante, desde cedo, os filhos estarem envolvidos em actividades que lhes vão despertar o interesse pelo livro, por ler, o interesse por vir à biblioteca e são pessoas que têm mais disponibilidade financeira (E6).

Foi referida uma prática em que, inesperadamente, os pais “descobriram-se leitores” (E9) e as famílias foram ganhas para a leitura:

E9- Tem vindo a fazer-se um trabalho com os grupos que eles chamam “contratos de leitura”. Os miúdos escolhem um conjunto de livros e lêem [...] com os pais. Isto eram iniciativas da escola [...] começámos a entrar porque, entretanto, os miúdos levavam livros para os pais lerem com eles, aquilo da literatura conjunta. [...] aconteceu foi gostaram de ler com os filhos [...]. Descobriram-se leitores [...] continuaram a ler o livro com o filho ou a filha, mas “eu também quero ler, não quero ler este livro” [...] fizemos um “pack” de livros para os pais [...]. Eu acho que é a grande missão nossa é disponibilizarmos o acesso à informação, á educação, ao que está disponível [...]. Agora como lá chegamos é de várias formas. [...], já pusemos umas lanças em África, como se costuma dizer. Já há um conjunto de pais que querem ler. Habituar-se a ser leitores com os filhos e, agora, querem...

V-... Agora, querem... a [sua] “independência dos filhos”, independência de leitura, a sua autonomia leitora?

E9- É. E são pessoas que, e é muito interessante, vão sempre à X [evento] [...]. Neste momento já temos estas pessoas que querem ler. Eles [escola] fazem um trabalho muito interessante com as famílias, isso é um veículo importante, perceber essa dinâmica das famílias, puxá-las [...] o nosso trabalho deve continuar nesses territórios, onde há mais proximidade das pessoas [...] nós estamos a ensaiar alguns modelos nesses territórios, e queremos replicá-los no território urbano, onde é mais complicado...

V- Realidades diferentes?

E9- É diferente, mas há coisas que a gente lá ensaia que são tão próximas das pessoas, que a gente sabe que aquilo vai funcionar [...] é um processo lento.

Este cruzamento etário entre potenciais públicos e públicos familiares não resultou só de um feliz acaso. A prática foi proporcionada, e continuada, com a oferta de acesso a materiais de leitura a pessoas de uma comunidade dela distanciada, ainda que, também, tenham ocorrido situações de práticas com cruzamento sócio-etário de participantes que não surgiram tão inesperadamente. Com base na maioria das respostas será incerta a função que as ofertas para crianças e famílias possam assumir em contextos familiares para promover a leitura, ou ter um papel instrumental como actividades sociais e educativas para as famílias partilharem tempo com as crianças e envolverem-se nas suas actividades. Estes aspectos podem cruzar-se com práticas de promoção da leitura serem meritórias e importantes para o desenvolvimento das crianças e a estruturação familiar, e têm dimensões enquadráveis em práticas pedagógicas de acção social nas quais as bibliotecas, a



confirmar-se esta possibilidade, também colaboram, independentemente do nível em que as suas ofertas contribuam para uma efectiva promoção da leitura.

A actuação das bibliotecas na promoção da leitura em ambiente familiar poderá não estar a ser suficientemente valorizada e haver casos em que necessitem de a qualificar, sob risco de literacia familiar ter um entendimento restrito. Seria de interesse conceber práticas presenciais e online que, além de crianças e seus pais, providenciem ofertas que abarquem necessidades de outros membros das famílias: idosos, casais, jovens; cuidadores de bebés e de adultos; mulheres e filhos residentes em casas de abrigo. Estes segmentos de públicos, apesar de as transformações sociais ampliarem o potencial interesse de práticas de promoção da leitura e de literacias para estes destinatários, serão pouco visados nas práticas de literacia familiar nas bibliotecas da AML.

### **6.1.3 Práticas de promoção da leitura com públicos transversais**

Surgiram referências de práticas transversais a públicos intergeracionais e com diversidade sociocultural. Situações de maior interacção de grupos sociais com laços comunitários recentes registaram-se mais em territórios com maior uniformidade populacional da classe social baixa e média baixa<sup>395</sup>, onde espaços públicos como bibliotecas podem promover a rede de capilaridade social: “Também se prende com aquela questão da familiarização com o espaço da biblioteca. Parece que não, mas o espaço, onde se podem esbater algumas barreiras. Temos uma coisa engraçada, temos aí uma comunidade de romenos e muitas vezes são os irmãos que trazem os irmãos” (E15).

Ocorrem cruzamentos de distintos grupos socioculturais, E7 referiu práticas para a “promoção da leitura, literacia e literacia cultural e sociabilização entre públicos”. Algumas de E3 são para públicos de todos os escalões etários com perfil socioeducativo heterogéneo. Mas nelas registam-se casos em que o “genius loci” da comunidade parece quebrar-se e a biblioteca e as práticas não são frequentadas por pessoas de baixo estrato social, como nas que tocam públicos sazonais não residentes. A segmentação social parece diluir-se quando elas são frequentadas pela população local e há maior heterogeneidade social, sobretudo em práticas com potencial de envolver a comunidade, como as que se centram na cultura patrimonial. E10 disse que o público das práticas é muito heterogéneo pela própria diversidade social existente no território, uma realidade a que a sua biblioteca está atenta:

---

<sup>395</sup> “A presença dos ‘espaços de imigração’ é significativa em toda a região de Lisboa (12%) [...] dominados por população nascida no estrangeiro [...] com elevada densidade populacional. Os restantes indicadores apresentam tendências mistas mas há alguma prevalência de utilização de transporte público e de arrendamento no acesso à habitação [...] regiões urbanas secundárias revelam uma presença maior de áreas de baixa densidade, maior ruralidade, menos qualificações e emprego mais local. Estas são áreas [...] [em que] o impacto da expansão centrífuga da cidade dominante foi menor. [...] ‘Cada contexto urbano está dependente de uma mistura complexa de acidentes históricos e processos de longa duração aos quais a relativa estabilidade [...] [resulta] ‘path dependence’ (Hohenberg, 2004) [...] processos de urbanização foram influenciados por um historial de políticas de ordenamento cujos traços são visíveis no território” (Cardoso, 2015, 107).

É muito heterogéneo [...]. O próprio concelho é muito heterogéneo, temos a parte rural e a parte urbana, [...]. toda a gente consegue participar em todas as actividades. Temos pessoas das classes mais altas, porque temos a parte urbana do concelho, na rural também acontece isso [...]. aquelas escolas problemáticas, em que às vezes [crianças] não são acompanhadas pelos pais [...]. e temos a parte das comunidades africanas, em que muitos não têm quase apoio nenhum em casa e são classes muito baixas (E10).

Referiram práticas para responder a interesses e características do público infantil e juvenil, e nalgumas inscrevem conexões curriculares para minorar carências sociais no apoio à aprendizagem:

E6- Tem tudo a ver com o desenvolvimento cognitivo deles [das crianças] [...] cada actividade tem que se ajustar [...] temos sempre essa preocupação.

V- E os mais crescidinhos?

E6- Os mais velhinhos também haverá essa preocupação mas não tão acentuada, mas haverá muitas outras que irão desenvolver as capacidades deles [...]. Os jovens é de facto mais complicado, mas nós lá os conseguimos segurar mais, neste momento, com a literatura fantástica. [...] existem jogos, peddy-paper, exposições, encontros com escritores, etc. [...] vamos ao encontro daquilo que eles estão a aprender [...], o ano passado os X [efeméride], os poetas retratados eram os mais relevantes, damos os poemas deles e musicamos.

V- E fazem eles, os jovens?

E6- Não, fazemos nós, os técnicos [...] alguns têm formação musical, outros adaptam muito bem. No fundo o que nós fazemos é um espectáculo em que lhes fazemos chegar a poesia musicada e que tem a ver com o próprio currículo do secundário [...] trabalhamos esses anos. Eles quando chegam aqui ou estão a dar ou já trabalharam.

O estudo de Justino (2014) sobre hábitos de leitura dos alunos<sup>396</sup>, o de Sanches (2013) sobre literacia da informação e o de Ávila (2008) sobre a literacia de adultos afirmam a importância de a leitura ser transversal a toda a vida académica e pessoal. Justino identificou padrões de hábitos de leitura<sup>397</sup> mas não os encerra num determinismo sociocultural<sup>398</sup>: “Torna-se essencial compreender que acções de motivação direccionadas a cada grupo podem melhorar os hábitos de leitura e

---

<sup>396</sup> “A leitura surge, inevitavelmente, como variável determinante do sucesso escolar, pelo que foi desenvolvido um modelo de classificação dos alunos da amostra face aos seus hábitos de leitura [...]. Foram agrupados de acordo com as variáveis: JOYREAD – prazer na leitura; DIVREAD – diversificação de materiais e tipos de leitura; CULTPOSS – posse de bens de cultura em casa e ONLNREAD – leitura em suportes digitais” (Justino, 2014, 386).

<sup>397</sup> Justino identificou cinco padrões de hábitos de leitura junto dos alunos que correspondem a cinco grupos de comportamentos, que ele distribuiu pelos grupos: “Leitura: Sempre!”, “Leitura: Nunca!”, “Leitura: os pais querem mas nós não!”, “Leitura: só em suporte digital!”, “Leitura: não temos mas queremos!”. Nestes grupos, ocorrem casos em que não há relação directa entre hábitos de leitura dos alunos e o nível sociocultural das suas famílias (2014, 386-388).

<sup>398</sup> Todas as variáveis são significativas para a distinção entre grupos, sendo que a posse de bens culturais (CULTPOSS) é a que apresenta um maior peso relativo (vd. Justino, 2014, 386 e nota 492).

consequentemente o desempenho escolar” (2014, 386-388), e transcender os públicos escolares. A sua categorização (vd. notas 396-398), e os factores sociológicos em presença – estatuto económico, social e cultural da família (ESCS, vd. nota 389). conferem pertinência social às práticas oferecidas nas bibliotecas para minorar situações sociais de desigualdade: “[...] Tínhamos aqui romenos, que nos dois primeiros anos eram assíduos, portanto jovens, alguns acompanhados pelos pais” (E6).

Ocorrem práticas para públicos idosos de baixo nível socioeconómico e educativo, o que sucede menos em concelhos mais cosmopolitas. Noutros indicará sensibilidade para a sua inclusão social: “V- E aqui os X [prática] para seniores? E12- [...] É uma classe média baixa [...]. V- E o nível de escolaridade destas pessoas é baixo, médio ou elevado? E12- São pessoas que participam e não têm um nível educativo muito elevado”. Considerando as características destes participantes, este tipo de práticas centra-se na partilha de experiências de vida, de informação para o quotidiano e aproximação à leitura, em que esta assume funções de identificação social e de uso instrumental:

E3- É mais comunicacional. Eles chegam a uma fase em que ficam muito fechados. Será de comunicação e sociabilização através da leitura.

V- E ao que é que queres que se reporte à leitura?

E3- A leitura, vou-te explicar e tu vais traduzir por palavras tuas.

V- Não, eu quero as tuas.

E3- Nós usamos textos, histórias, algumas que lhes façam reavivar a memória e que as fazem reflectir e comunicar, e esse é que é o grande objectivo [basear-se na leitura] [...] é o nosso objectivo. Quando nós começamos a contar, a ler, eles começam “eu lembro-me...” e as coisas começam a sair, a partilhar. Nós tivemos uma experiência, que eu não falei, que nós tivemos aquela experiência com voluntários, temos tido muitos ao longo de 2005 até hoje.

Em alguns casos estas práticas ocorrem em lares da terceira idade:

Temos a actividade do lar, é mensal, uma deslocação por mês baseia-se na sabedoria popular, nas melodias de sempre que gostam muito. Começamos por levar leituras e começamos por afinar o reportório que vamos levando, contos muito curtos, porque a capacidade de atenção é muito diminuta, e uma diversificação de estratégias (E8).

Práticas centradas na promoção ou acesso a leitura textual para idosos estarão mais circunscritas aos tenham competências e hábitos de leitura. Um exemplo alternativo é o de uma prática que foi construída no modelo de “círculos de aprendizagem”. Ela poderá ter colhido inspiração em estratégias de dinâmicas socioculturais (vd. I, 1.2.2), o que permite às bibliotecas acrescentarem aos seus tradicionais domínios de actuação o enfoque na acção social. E13 forneceu informação sobre este modelo:

E13- É uma metodologia de ensino não formal, muito simples, [...]. Estás a ver uma comunidade de leitores com pessoas de baixos níveis de literacia, mas que partilham as suas experiências de vida e recebem da parte dos técnicos, dos facilitadores, por assim dizer, dessa aprendizagem, dentro desse círculo de aprendizagem, recebem alguma informação, alguns dados para acrescentar. Há uma aquisição de conhecimentos, mas simultaneamente há uma troca, a ideia que depois disso, que nós não conseguimos concretizar, mas a ideia depois era fazer uma pequena brochura, com todas essas aprendizagens que tínhamos conseguido, nomeadamente a nível de vocabulário. Nós ouvimos coisas que nunca tínhamos ouvido em lado nenhum, que essas pessoas nos trouxeram para esse círculo de aprendizagem. Portanto é juntar a estes saberes tão distintos, mas conseguir que uns e outros aprendam uns com os outros.

Mencionaram práticas para crianças de diversos escalões etários e públicos com diferentes idades e níveis cognitivos e gerem a expectável “décallage” com abordagens ajustadas aos públicos:

V- Deve ter sido muito desafiante fazer uma prática destas para estes miúdos; é diferente fazer algo para um de três anos, de seis e para um de 12...

E14- Mas nós, essencialmente, temos segmentos de três actividades, para o pré-escolar, o 1º ciclo e abrindo um pouco a ponte para o 2º ciclo e mais além, mas já conseguimos trabalhar com o segundo ciclo. Com as abordagens diferentes, permite-nos chegar aos diferentes públicos de diferentes formas.

Encontrou-se exemplos de práticas que intentam superar uma “guetização etária”, sobretudo em concelhos mais rurais ou cosmopolitas e não tanto em concelhos intermédios. Uma, concebida para públicos com transversalidade etária, cruzava os jovens, jovens adultos, adultos e idosos. Num concelho urbano ressaltou a formação educativa dos idosos ser média-superior ou superior:

E16- É uma coisa muito mais dos 15 até aos 60 e muitos. Agora os 60 já não são considerados os 60 de há 20 anos atrás.

V- E as características deste público?

E16- Esse é um público que é muito consumidor de práticas culturais, eu acho que é média.

V- E o nível educativo?

E16- Se calhar superior.

No caso de idosos que participam em práticas com públicos etários transversais, se nos grandes centros urbanos e na periferia circundante de Lisboa eles têm níveis educativos e socioeconómicos mais elevados, este aspecto esbate-se mais na periferia rural, territórios que podem ter um menor nível de escolaridade mas maior tradição de laços comunitários:

Ai é que está, nós quando escolhemos os livros tentamos escolher para todos. Desde o mais simples ao livro mais... temos que ter de tudo. [...] quando se faz formação aparece de tudo. Desde pessoas sem formação, que não têm qualificação nenhuma que podem estar em casa, serem donas de casa, até àquele que tem uma formação superior. Há muita heterogeneidade. Até mesmo na formação de [para] educador, tanto nos aparece um auxiliar como outros. (E3)

Apesar da transversalidade etária e social das práticas, algumas – se não ocorrem no âmbito da cultura tradicional e realidades em torno da história de vida – podem apresentar diferenciação socioeconómica e educativa, como nestas de uma biblioteca num meio urbano:

E16- O ano passado, fizemos uma coisa bem gira, o ano passado eram os 120 anos do Almada Negreiros<sup>399</sup>, e portanto fizemos a leitura *do Manifesto Anti-Dantas* por um actor e fizemos a leitura do *Manifesto anti-leitura* [...] [do] José Fanha [...]. Fabuloso, o texto [...]. Nesse caso aí foi muito ao nível de uma classe média alta.

V- Média alta. E educação?

E16- Superior.

V- E as idades?

E16- Como também temos aí a X [prática] da leitura, aí já tem um bocadinho de tudo, como cobre toda a área da X [local], por exemplo, as crianças de X [um bairro social] estão a ler na farmácia da X [local].

V- Então é um X [nome da prática] heterogéneo?

E16- [...] é heterogéneo mas domina uma classe média alta e educação elevada.

Práticas intergeracionais, apesar das diferenças sociais e educativas, permitem aprendizagem mútua, partilha de habilidades, experiências e contribuir para a compreensão e respeito de perspectivas entre pessoas e gerações. A resolução *Políticas e programas envolvendo a juventude, sobre os jovens*, da Assembleia Geral da ONU proclamou: “[...] a importância de fortalecer parcerias intergeracionais e a solidariedade entre gerações e, nesse aspecto, conclama os Estados-membros a promover oportunidades de interacção voluntária, construtiva e regular entre os jovens e as gerações mais velhas na família, no local de trabalho e na sociedade em geral” (2014, [5])

Face ao quadro societal – que aportou significativas transformações às famílias, à aprendizagem, a ciclos de trabalho e estilos de vida – apesar de terem surgido menções a práticas com transversalidade social, etária e intergeracional, não se inferiu que na maioria da amostra elas sejam ofertas correntes, apesar de terem interesse social e potencial de expansão para serem alvo de maior focalização na programação das práticas de promoção da leitura em bibliotecas públicas.

---

<sup>399</sup> Não se ocultou esta designação por ela reportar-se a uma efeméride assinalada em várias bibliotecas do território nacional.

## 6.2 Acesso local a materiais de leitura e apropriação social da biblioteca

Acesso local a recursos e empréstimo de materiais de leitura foram reiteradamente referidos. Importa informar porque os valorizam, apesar da disponibilidade online de recursos de leitura. Pensam que ele é importante, em particular nos espaços territoriais desfavorecidos:

E8- Focava em equipar aquela escola com aquilo que não tinha que eram livros [...] ao mesmo tempo trabalhávamos os títulos, dávamos uma espécie de formação, se assim quisemos dizer, às professoras [...] [para] divulgávamos o prazer de ler junto das crianças. [...] aquela zona mesmo muito carenciada do ponto de vista socioeconómico.

V- E era uma prática de estímulo à leitura?

E8- Exactamente; aquelas pessoas não eram leitores e eram filhos de não leitores.

E16 relativizou o acesso local se desenquadrado de contextos sociais, das necessidades das pessoas, da oferta de outros recursos e se as bibliotecas forem passivas em relação aos seus públicos leitores:

Não é só por termos um catálogo fantástico ou uma colecção fantástica que as pessoas lá vão, se não fizermos, paralelamente, outro trabalho que leve a que as pessoas vão às bibliotecas para usufruir da colecção, porque eu usei há pouco uma expressão que é “o livro é só mesmo metade da história”. As pessoas não vão só [...] ler; a maior parte, e sabe disso, [...] vão estudar, e se não tiverem “wireless” já não são um espaço simpático para estar [...] o usufruto depende da forma como estamos atentos aos interesses e às necessidades das pessoas. Se nós só lá estivermos à espera [...] que entre alguém para requisitar um livro e se eu não tiver uma novidade editorial ou se eu não apostar numa colecção digital, e infelizmente em Portugal o modelo de negócio dos e-books é muito fraco [...] bibliotecas não têm “lucro” [...] dizer que somos muito importantes só porque somos bibliotecas, temos uma colecção fantástica, meia dúzia de computadores, a tendência é as bibliotecas deixem de ter clientes e passem a ser espaços<sup>400</sup> (E16).

Em E15 valorizam a sua relação invulgar com o público e que será favorecedora de apropriação:

E15- Acredito que a biblioteca pública, a história do livre acesso é [...] não só para os fundos ou a colecção, mas para a biblioteca pura e dura. Isto tem a ver com a sala polivalente [...] têm este espaço, sentem-se à vontade aqui [...] têm um acompanhamento se calhar não tão próximo como gostaria, mas [a] prova da fusão com a biblioteca é a maneira como usam os espaços [...].

V- Pensa, então, que importa promover e garantir o acesso à leitura, mas aqui, para isso, também estão a disponibilizar e a permitir que as pessoas se apropriem do espaço, o que é facilitador desta actividade. Estou a perceber bem?

---

<sup>400</sup> Reflexão próxima de Sérgio (1980): edifícios como “pedras mortas” ou “pedras vivas” com significado colectivo e cívico.

E15- Está a perceber perfeitamente. Desaparecendo qualquer barreira interior que as pessoas tenham, desaparecendo qualquer foco de intimidação que estes edifícios possam ter, impedimento que estes equipamentos possam ter, acho que temos meio caminho andado para trazermos as pessoas à leitura, conseguir que as pessoas frequentem o espaço; basta isto, conseguir que as pessoas frequentem o espaço é meio caminho andado para conseguir tudo o resto. Porque mesmo que nós tenhamos uma acção no tempo e haja alguém que nunca veio à biblioteca, ouviu falar desta acção, eu acredito que aquilo que fizemos das X [prática] acredito que destes nove que sobraram vamos ter cá seis que são leitores neste momento. Estes ficaram.

V- Não se pode dizer aqui que “muitos são os chamados e poucos os escolhidos”, mas dos muitos que surgem, alguns sempre ficam?

E15- Exactamente. As pessoas sentindo, daí a modificação que quero no átrio, acredito que a apropriação do espaço é um excelente veículo para a promover a leitura.

V- Uma materialização do ideário da biblioteca como espaço público?

E15- Eu acho que ainda há aqui um caminho a fazer em relação a tornar a biblioteca, a biblioteca pública neste caso, uma coisa do dia-a-dia, uma coisa familiar.

E15 referiu o maior envolvimento e autonomia dos leitores e sua intervenção na programação para tornar a biblioteca mais acessível, plural, diversa, e permitir: maior inclusão de leitores de diversos grupos etários e socioculturais; promover melhor a leitura e a interculturalidade; ampliar a participação e discussão. O que posicionará a biblioteca como instância cívica de conhecimento público (Usherwood, 1999) e favorecerá o exercício de direitos e debate informado em fóruns independentes do espaço público (vd. Habermas, 1991; Ventura, 2002).

### **6.3 Tipologia e características das práticas oferecidas a públicos-alvo.**

Desejava-se obter informação mais precisa sobre o desenho e conteúdo das práticas com público-alvo. A informação facultada (Ap. Qd. 63) nem sempre permitiu uma identificação inequívoca entre tipologias, características das práticas e dos públicos-alvo. A amostra não referiu, ou não lhes atribuiu, uma tipificação, apesar de a questão o solicitar (vd. Guião, Ap. Img.2), e as respostas nem sempre permitiram a integração directa de tipologias nas categorizações que foram surgindo. Foi necessário discernir elementos caracterizadores a partir de modelos, formatos e âmbitos para produzir uma síntese dos tipos de práticas com público-alvo (Ap. Qd. 64). Era suposto as tipologias serem conformes ao perfil etário e sociocultural dos públicos mas, apesar de antes ter-se identificado o possível perfil sociocultural dos públicos (vd. Qd. 21 supra e Ap. Qd. 54-62), quando indagados

sobre o tipo de práticas que lhes ofereciam, forneceram, sobretudo, informação que relacionava as práticas com as idades dos participantes<sup>401</sup> e não com a sua caracterização sociocultural.

A desagregação da informação gerou o quadro das características conferidas às práticas com público-alvo, ainda que elas também possam incluir público-geral. A partir dos dados (vd. in Ap. Qd. 65-66 ) categorizaram-se as referências, 305 menções<sup>402</sup>, às tipologias das práticas com público-alvo em nove categorias (Grf. 35 infra): i- modelo/formato e âmbitos: ii- estímulo precoce à leitura; iii- promoção da leitura textual; iv- incentivo à expressão oral/e escrita do leitor; v- promoção da literatura oral e cultura tradicional; vi- incentivo à leitura comunitária partilhada; vii- diversificação de objectos e suportes de leitura; viii- promoção de literacias; ix- acesso a materiais de leitura:

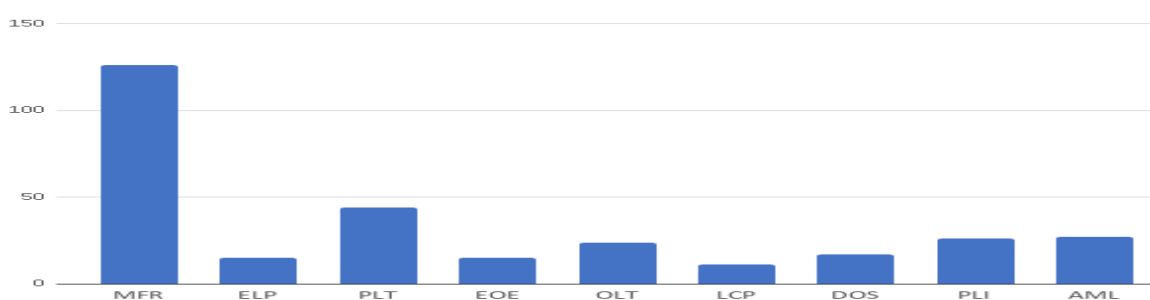


Gráfico 35- Tipologias de práticas oferecidas aos públicos-alvo. Características categorizáveis em MFR- modelo formato, 126 UC; ELP- estímulo à leitura precoce, 15 UC; PLT- promoção de leitura textual, 44 UC; EOE- incentivo à expressão oral, 15 UC; OLT- promoção de leitura oral e cultura tradicional, 24 UC; LCP- leitura comunitária partilhada, 11 UC; DOS- diversos objectos e suportes de leitura, 17 UC; PLI- promoção de leituras, 26UC; AML - acesso a materiais de leitura, 27 UC. Fonte: produção própria.

- Modelo/formato, 126 ocorrências (41,31%), surgindo com maior expressão as associadas à divulgação do livro em exposições bibliográficas, feiras e iniciativas congéneres; Horas do Conto; actividades lúdicas e educativas;
- Promoção de leitura textual, 44 (14,42%), predominando as que incentivam a leitura de livros, para “facilitação do acesso à mensagem da literatura textual” (E3);
- Facilitação de acesso a materiais de leitura, 27 (8,85%), destacando-se as que podem promover o seu empréstimo;
- Promoção de literacias, 26 (8,52%), particularmente alimentadas pela exploração do estímulo visual fornecido pelas ilustrações de livros;
- Promoção da literatura oral e cultura tradicional, 24 (7,86%), sobretudo associadas a práticas que visam promover o conhecimento de literatura cultural oral;
- Diversificação de objectos e suportes de leitura, 17 (5,57%), predominando as associadas ao uso de diferentes suportes de leitura nas actividades;

<sup>401</sup> Escalões etários são uma construção abstracta sobre transições de maturação em diversas fases da vida. Elas podem não ter igual expressão em cada indivíduo no que se convencionou categorizar como maturação tipológica associada a fases do desenvolvimento de bebés, crianças, jovens adultos, adultos, meia-idade, idosos, idosos em idade avançada.

<sup>402</sup> A amostra destacou 108 PPL mas algumas visam vários públicos e registou-se uma ampliação de menções.



- Incentivo à expressão oral/escrita do leitor, 15 (4,91%), com destaque para actividades como ateliês de escrita, ou outras que levem os participantes a escrever;
- Estímulo precoce à leitura, 15 (4,91%), maioritariamente registadas em práticas de leitura emergente envolvendo as crianças;
- Incentivo à leitura comunitária partilhada, 11 (3,60%), sobretudo associadas a actividades de partilha, interpretação e reflexão leitora, como o processo de sociabilização comunitária.

Práticas relacionadas com património cultural e tradições junto de diferentes grupos sociais e níveis educativos são mais frequentes nas bibliotecas de concelhos com traços rurais. Em três concelhos urbanos mencionaram-nas, podendo estarem a promover alguma regeneração do interesse por estes temas: “Procurou-se informação para caracterizar realidades concelhias que nos eram menos conhecidas [...]” (E15), o que é conforme ao Manifesto da UNESCO [1994] sobre as bibliotecas deverem promover o conhecimento sobre a herança cultural e apoiarem a tradição oral.

Em “modelo/formato de PPL” (vd. Ap. Qd. 65) subcategorizaram-se 14 tipologias: i- hora do conto (HC); ii- itinerância de HC e livros; iii- lúdica; iv- leitura lúdica; v- lúdica/educativa; vi- educativa; vii- lúdica/pedagógica; viii- informativa; ix- formativa; x- Concurso Nacional de Leitura; xi- conferências; xii- eventos literários; xiii- dramatizações; xiv- divulgação do livro. Nas tipologias de práticas para públicos-alvo predominam as baseadas no modelo-formato, 126 menções. As mais correntes são: a divulgação do livro em exposições bibliográficas, 37 (29,36%); a Hora do Conto, 20 (15,87%); actividades lúdicas e educativas, 18 (14,28%). Nas características das práticas (vd. Ap. Qd. 66) emergiram quatro categorizações genéricas (Grf. 36): “finalidades”, 22 ocorrências (9,40%), a que comporta menor valor; “públicos”, 66 (28,20%); “modelação” 61 (26,06%); “conteúdos” das práticas, a que congrega mais ocorrências, 85 (36,32%) do total das 234.

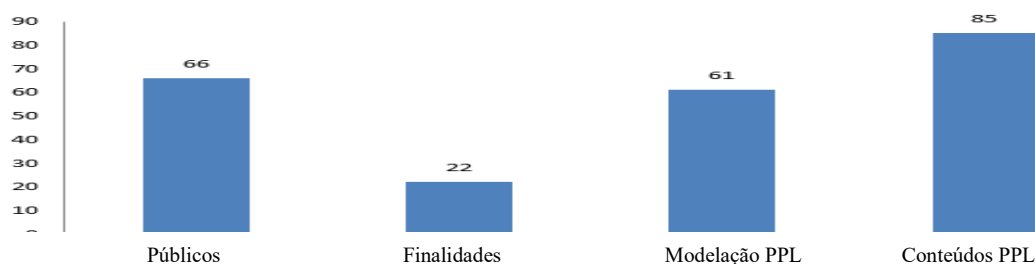


Gráfico 36- Caracterização conferida às práticas visando os seus públicos-alvo. Fonte: produção própria.

A maioria dos indicadores apontam para “conteúdo das práticas”. O que – dado o elevado valor da questão anterior sobre a sua tipologia, em que dominavam respostas que as caracterizavam com base no modelo/formato – pode remeter para a eventual associação entre conteúdo e tipo de prática.

Na categoria “finalidades” (Ap. Qd. 66) e públicos-alvo (Ap. Grf. 16) surgiu: AC- Proporcionar acesso à leitura; IE- Acesso à educação e à informação; DF- Divulgar literatura de ficção; PX-

Aproximar os escritores do público; AH- Responder a situações de fragilidade; PS- Promover sociabilização; CS- Transmitir comportamentos sociais; CF- Promover o compromisso das famílias com a leitura; OEI- Oferecer outras dimensões de exploração e interações entre participantes; PE- Promover a BPM como espaço para as famílias. As mais referidas, com cinco menções, são aproximar os escritores do público e promover a sociabilização entre públicos

Na categoria “modelação” (Ap. Grf. 17) identificou-se: CL- Contexto lúdico; LP- Dimensão lúdica e pedagógica; AP- Forma de apresentação; AB- Forma de abordagem; ET- Exploração teatralizada; IC- Interação com as crianças; SCE- Seleção cuidada de materiais e uso de estratégias diversificadas; TC- Tipo de conteúdo; DA- Temáticas interessantes, desafiantes e actuais; QM- Seleccionar conferencistas de qualidade e mediáticos; CT- Continuidade das práticas; PZ- Gerar atratividade e prazer; IGP- Assegurar momentos de igualdade entre crianças e acompanhantes; ENF- Promover a educação não formal. O tipo de conteúdo escolhido tem mais referências, nove, e assegurar a continuidade das práticas e a educação não formal têm ambas oito menções.

Na categoria “conteúdo” identificou-se: CC- Estimular competências comunicacionais; DL- Promover o desenvolvimento da linguagem; DD- Promover o desenvolvimento dos destinatários; LF- Promover literacia familiar; CE- Ter complementaridade com a escola; EA- Estimular escuta activa; IT- Estimular interpretação de textos; GL- Promover o gosto pela leitura; PL- Promover a leitura; PLT- Promover a literacia; PLC- Promover a literacia cultural; LI- Criar oportunidades de usar literacia da informação; OL- Levar a outras leituras; GE- Promover o gosto pela escrita; CPL- Promover competências leitoras; OR- Promover a oralidade; ENF- Promover a educação não formal; QS- Gerar interesse por questões sociais (Ap. Grf. 18). Predomina, com 19 menções, promover a leitura e, com dez promover a literacia. Promover a educação não formal e o gosto pela escrita têm ambas oito menções. O valor de promover a escrita é conforme com o surgido em ampliar competências de escrita (vd. Grf. 23), ainda que não a sua aferição seja clara (vd. 3.1.4).

Na categoria “públicos” (Ap. Grf. 19) identificaram-se como ofertas ajustadas às suas características as adequadas: ID- à idade; CG- às características do público/grupos; IN- ao seu interesse para o público; IIV- ao interesse das instituições visitantes. Nestas dominam as ajustadas às características do público, 33 com 19 menções à idade, o que indicia que se centram no recorte etário. O Quadro 66 (vd. Ap) que cruza as categorias características das práticas e escalões etários dos participantes, mostra que os mais visados (vd. Grf.37) são de dois escalões proximais, entre os 7-12 anos, ambos com 32 menções cada (13,67%), e entre três-seis anos e entre os 51-65 anos, ambos com 27 (11,53%). Bebés até aos três anos têm 25 menções (10,58%). Só crianças até aos 12 anos representam 49,45% da totalidade de públicos visados. Não ocorreram menções a públicos entre os 13-17 anos (Ap. Qd. 66).

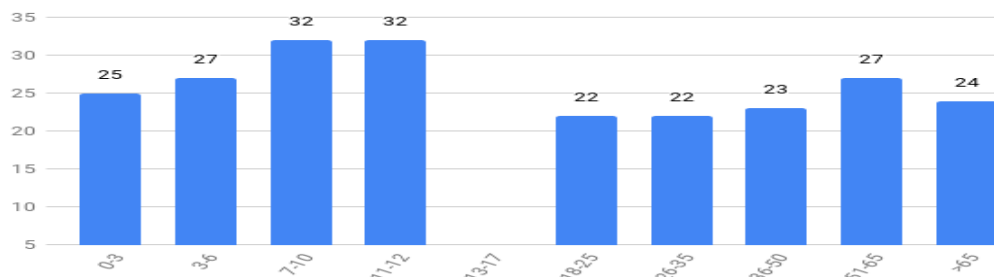


Gráfico 37 - Caracterização conferida às práticas visando oferta adequadas à idade do público-alvo. Fonte: produção própria

Apesar de ter-se indagado sobre se as práticas tinham um público-alvo, desconhece-se se a maioria respondeu com base na informação que detém sobre a participação de públicos, ou se informou no sentido solicitado: as características das práticas de acordo com os seus públicos-alvo. Se responderam conforme a questão a prevalência nas “crianças” pode significar uma escolha por este público em detrimento de outros, ainda que isso possa amputar as bibliotecas na sua função de servirem toda a comunidade, o que com o acesso aberto lhes confere o estatuto de serviço público.

Poderá relativizar-se a limitada focalização em públicos jovens adultos e adultos, pessoas em idade activa e com menor disponibilidade por as bibliotecas não poderem decidir sobre: horários adequados; localização acessível; descentralização de práticas; ofertas locais e online; uso de redes físicas e virtuais; envolver os públicos na programação das práticas; ter recursos materiais e humanos suficientes e habilitados para as produzir e mediar; ampliação das ofertas com recursos cooperativos ou partilhados. Estas limitações também podem afectar o público jovem, ainda que um entrevistado considere que a adesão deste às práticas, e mesmo à leitura, dependa sobretudo dos próprios:

E12- É as actividades terem em conta as idades e o interesse destes públicos. Eu ai sou da opinião que ou tens o gosto ou não tens. Não é uma área que se o bicho não estiver contigo...

V- Então achas que promover o gosto pela leitura confronta-se um pouco com algo congénito, que ou ele existe, ou não existe, independentemente...

E12- Eu digo isso pelas várias experiências pessoais que tenho, com pessoas com quem me relaciono, com miúdos que acompanho desde muito pequenos.

Será algo do tipo “ter ou não ter eis a questão”<sup>403</sup> e que, assim sendo, não colocará dilemas; transcenderá a acção das bibliotecas e estará para além das características das suas práticas. Alguns centraram as características de práticas para públicos-alvo nos objectivos das bibliotecas e procurar atingir públicos com alguma divulgação e estratégias mais subtis:

- Dar a conhecer as actividades às instituições para obter garantia do interesse das actividades pensadas para elas (E2).

<sup>403</sup> “Ser ou não ser, eis a questão: será mais nobre em nosso espírito sofrer pedras e flechas com que a fortuna, enfurecida, nos alveja, ou insurgir-nos contra um mar de provocações e em luta pôr-lhes fim? [...] Empresas de alto escopo e que bem alto planam desviam-se de rumo e cessam até mesmo de se chamar acção” (Shakespeare, *Hamlet*, III, I)

- O nosso objectivo é as pessoas virem à biblioteca e que as pessoas que vêm à biblioteca sejam interactivas. [...] tentar procurar o público-alvo, além de [...] englobar o público geral, haver sempre alguém no qual aquilo vai despertar atenção e interesse (E4).
- Os livros apresentados à universidade sénior [...] [n]o *Memorial do convento* os professores tiveram o cuidado de apresentar as partes mais cómicas, são sérias mas apresentadas de uma forma mais cómica para eles perceberem que é acessível (E1).
- Nós temos que os cativar, temos que os trazer, temos que lhes mostrar a outra forma da leitura, temos que os atrair quase como... uma cobra, um encantador de cobras que os traz para leitura, temos que lhes trazer algumas novidades no resto. Porquê? Porque eles ouvem muitas pessoas a lerem e nós temos que fazer uma abordagem à leitura de outra forma, de uma forma mais cativante, temos que saber entoar, trazer vozes, trazer uma série de coisas... trazer alguns registos que lhes façam... que lhes mostre que a leitura é interessante, pode ser agradável e não é aquela coisa monocórdica (E5).

A visão de E5 não significa que a mediação seja impositiva ou procure a espectacularidade. Sobre o mediador, Yepes pensa que ele deve ser capaz de “hacerse invisible” e dar o “protagonismo al contenido de los materiales de lectura que quiere transmitir a sus interlocutores. El propósito es que niños y jóvenes se enamoren de los contenidos, al punto de hacerlos autónomos y libres para no convertirlos en mendigos de afectos, en promodependientes de historias” (2013, 41).

Ocorreram reiteraões de tipologias e características de práticas nas mesmas bibliotecas. Nalguns casos apresentam maior diferenciação entre escalões etários, noutros há concentração em escalões que podem não ser proximais, noutras cada prática poderá não ter características distintas visando os destinatários e haver replicação de características. Assim sendo estas práticas apresentarão limitada diversidade e baixo foco nos interesses dos públicos, considerando que excepto em relação a grupos etários, na maioria dos casos, não forneceram informação que permita confirmar a associação entre características das práticas e características socioculturais dos seus públicos, ainda que alguns inquiridos tenham sido menos contidos e outros mais lacónicos sobre características de práticas de promoção da leitura para idosos e crianças muito pequenas:

- As actividades da [prática] são pensadas para os bebés de quem são, começar com a interacção com os bebés, a passar pelo local onde se realiza, que tem que ser naquele e não noutro, porque ele está adaptado [...] Ainda que sendo lato, os grupos não se misturavam, as práticas também eram diferentes dependendo dos grupos (E18).
- Adequação às características cognitivas e competências leitoras [3-6 anos] (E11).

Sobre os públicos, Sérgio Mangas já tinha assinalado:

Para além da ênfase dada pelos bibliotecários portugueses ao papel educativo (30% consideraram fundamental [...] [que as] bibliotecas públicas continuam a privilegiar o papel cultural e recreativo), 55% consideraram essencial [...], oferecendo serviços homogéneos [...] [que são] utilizados, em muitas ocasiões, por uma percentagem mínima da população, basicamente composta por crianças e jovens (2010, 101).

Nas respostas não foi comum a partilha de referenciais teóricos, conceptuais e uniformização de designações – o que foi conforme com o entendimento da amostra sobre o que era uma prática de promoção da leitura – apesar de existirem tipologias de práticas que possam ser mais conformes às características dos expectáveis participantes e aos objectivos visados. Não significa que elas devam encaixar-se em modelos únicos, ainda que a escolha de um modelo, ou a sua adaptação implique: ponderação sobre a sua conformidade com a operacionalização a desenvolver, a mensagem a transmitir e objectivos a atingir sem marginalizar interesses e expressões decorrentes de processos de enquadrar os previsíveis, ou inesperados, participantes. Nem sempre se observou diferenciação entre actividade pedagógica, educativa e lúdica. Os que as enunciaram podem não as ter enformado em fronteiras rígidas, considerado o que nelas predomine ou darem-lhes algum “mix”. Já perante práticas com modelos mais estruturados – Concurso Nacional de Leitura e Horas do Conto – a categorização tipológica apresentou-se facilitada<sup>404</sup>. Estas, apesar das características locais, apresentam-se estáveis, partilham uma designação e modelo genérico, o que simplificou a sua tipificação, ainda que Horas do Conto, apesar de generalizadas e de terem uma designação relativamente comum, não se apresentam padronizadas: elas podem revestir-se de formas distintas, ainda que estes aspectos possam não decorrer das características dos seus públicos.

Algumas práticas para públicos-alvo têm enforme de filiação teórica, ideológica e procedimentos metodológicos, mas observou-se em anteriores referências (vd. excertos de discursos e 2.2, 5.1.) que elas partilhavam com outras práticas algum experimentalismo. Aspectos conceptuais de práticas para previsíveis públicos nem sempre são evidentes, podem resultar de dinâmicas locais, de criatividade, de iniciativa “home made” e apresentarem-se algo “soltas” de referenciais teóricos e metodológicos, o que não obsta que algumas, como relataram, registem notória aceitação dos públicos e sejam reconhecidas na comunidade. Mas, e apesar disso, não deixa de haver entre as bibliotecas um desperdício de partilha destes exemplos de boas práticas<sup>405</sup> e falta de reflexão sobre elas.

---

<sup>404</sup> Quando referiram Horas do Conto por leituras encenadas, ou as mencionaram pela designação local, também as referiram pela mais usual. Sinonímia que indicará uma prática que, em alguns aspectos, como o da leitura em voz alta, afirmou-se como um modelo algo estável e reconhecido, que se fixou para além das designações que o possam revestir.

<sup>405</sup> Na rede de bibliotecas da Catalunha, o “banc de bones pràctiques i la línia de subvencions a programes municipals de promoció lectora són iniciatives pensades per incidir en aquests aspectes: assessorament i eines per a la creació i gestió de projectes, i recursos econòmics per fer-los possible són factors determinants per afavorir l’originalitat i assumir riscos en la cerca de nous públics” (Baró et al., 2010,20).

Alguns referiram prática a prática, e com maior/menor detalhe descritivo, o que genericamente diligenciaram para as ajustar aos públicos-alvo: “Conferir à PPL características que se ajustem a pessoas jovens que já têm uma maior maturidade” (E15). Algumas explicações basearam-se no objecto da prática, no que com ela procuraram atingir e lateralizaram referências a públicos, o que pode ter decorrido de falta de informação sobre eles. Procedimentos formais – como estudos e inquéritos para conhecer a comunidade e potenciais públicos das práticas – ocorreram em duas bibliotecas (11,11%), o que limitará nas outras o desenho de práticas com características para públicos-alvo e com segmentação sociocultural, educativa e de interesses de leitura. Relembre-se que no conhecimento prévio dos públicos predominou informação casuística e empírica sobre pessoas e grupos que é habitual frequentarem as práticas. Como se viu em 2.4.3, apenas E14 e E16 baseiam este conhecimento em estudos sobre a comunidade. Não referiram construção de perfis de leitores e participantes, nem uso de procedimentos próximos de CRM (vd. nota 296) ou de “design thinking” – um método prático-criativo que se pode não oferecer soluções “à medida” procura enquadrar as necessidades de grupos abstractos segmentados, “personas” definidas a partir de arquétipos de características com representatividade para, através de uma visão informada das diversas perspectivas e ângulos dos problemas, encontrar soluções e gerar inovação (vd. Silva, 2012).

Face à dificuldade de segmentar os públicos, os seus interesses e necessidades, a maioria da amostra trabalhará as práticas, sobretudo, para os grupos organizados que já visitam a biblioteca, como escolas, famílias e, mais raramente, para outras instituições e grupos da comunidade. Estes – e a sua segmentação por perfis de características, necessidades e interesses informativos, formativos ou lúdicos – não serão muito visados na caracterização conferida às práticas. A esta e aos tipos de práticas com público-alvo não serão indiferentes as fragilidades da RNBP (vd. Oleiro & Heitor, 2010 e em 9.1.1-9.1.2) e as limitações de meios das próprias bibliotecas. Elas estarão diminuídas de recursos (vd. 9.2.1), de competências técnicas (vd. 5.1, 8, 9.2.1; Ap. Qd. 46-47). E isoladas entre congéneres, o que pode contribuir para a reiteração de práticas sem elementos inovadores e enriquecedores que contribuam para a ampliação de competências de leitura (vd. Glossário) e para o desenvolvimento do leitor (idem). Proliferaram designações (vd. Ap. Qd. 18) para a limitada diversidade e modelação das práticas (vd. III, Cap.1.3, 2.2-2.2.2), situação que, salvo algumas excepções – como Horas do Conto, inspiradas nas bibliotecas francesas no início da RNLP, e ofertas da DGLB, já modeladas e desenhadas – ainda que nalgumas bibliotecas possam apresentar alterações ao modelo base – poderá decorrer de as práticas localmente construídas serem, com frequência, produzidas numa base intuitiva e experimental. Como E12 observou “o que eu posso dizer é que neste momento fazemos o que é possível com os meios que temos disponíveis”.

## 7 A avaliação das práticas de promoção da leitura

Not everything that is faced can be changed. But nothing can be changed until it is faced.  
(James Baldwin, *the Evidence of Things Not Seen*)

O uso de procedimentos regulares para avaliação – “análise sistemática e objectiva de certa actividade, projecto, programa ou política em curso, à luz de sua formulação, de sua abordagem de execução e seu alcance de resultados [...], eficiência, efectividade, o impacto e sustentabilidade” (UNESCO, 2011, 31) – das práticas permite: obter informação sistemática e padronizada; dispor de séries informativas consistentes para comparar, acompanhar e avaliar, o seu desenvolvimento; aferir a sua qualidade e adequação aos públicos. Segundo a Direcção Geral de Educação e Cultura das Comunidades Europeias (2009) os sistemas de garantia de qualidade devem incluir: objectivos e normas claras e quantificáveis; orientações de aplicação; participação das partes interessadas; recursos adequados; métodos de avaliação coerentes. E ser-lhes associados: processos de auto-avaliação e avaliação externa; mecanismos de feedback; procedimentos para realizar melhorias e assegurar que os resultados da avaliação estejam acessíveis. Desconhecem-se critérios baseados em normativas para avaliar as práticas nas bibliotecas portuguesas, o que pode gerar resultados não uniformes, impedir comparações fiáveis e limitar o conhecimento da realidade. Não se identificaram estudos sobre a avaliação das práticas nas bibliotecas da AML e importava saber se a faziam e em que a baseavam, ainda que esta abordagem exploratória não supra o interesse de uma investigação.

Na Questão 6 instou-se a amostra a informar se avaliavam as práticas destacadas, os procedimentos usados, frequência da sua aplicação, fontes envolvidas e ilações retiradas da avaliação. Segundo a amostra (Ap. Qd. 67) avaliar as práticas é um procedimento nas 17 bibliotecas<sup>406</sup> indagadas nesta questão. Uma não a faz (5,56%) mas outra partilhou o que julga serem vantagens da avaliação:

Nós investimos muito tempo nessa parte da monitorização e da avaliação, mas é o que nos permite também ter e reunir um conjunto de dados que nos permite identificar públicos prioritários, tipos de actividades que são mais do agrado das pessoas [...] um trabalho onde investimos muito é o tratamento de dados de avaliação (E7).

Apresentou-se uma lista pré-definida de opções de resposta para saber: se a avaliação das práticas era feita sessão a sessão ou no âmbito da avaliação global de cada prática; que instrumentos usavam; quais as fontes de informação mobilizadas. Avaliação global e avaliações sessão a sessão registam, ambas, 12 respostas. A global (Grf. 38) tem em oito bibliotecas (66,65%), uma frequência superior a 75%; em três delas (25%) 50%-75%; numa (8,83%) é inferior a 25%.

<sup>406</sup> Por ocorrência imprevista, a partir daqui não foi possível continuar ou reatar a entrevista em E16. Apesar de lamentável, não retira representatividade à amostra, as outras 17 bibliotecas representam 94,44% dos 18 concelhos da AML. .

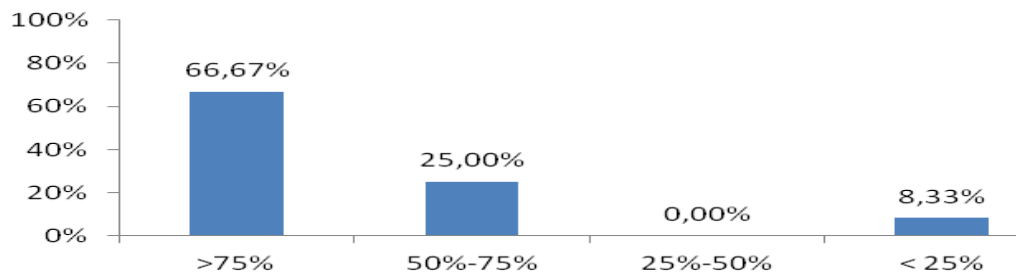


Gráfico 38 – Frequência da avaliação global das práticas (em 12 bibliotecas da AML). Fonte: produção própria.

Avaliações “sessão a sessão” (Grf. 39) aconteceram em seis bibliotecas, com uma frequência superior a 75% em 50% das sessões, em quatro, entre 50%-75% em 33,33% das sessões, e em duas delas, em menos de 25%, em 16,67% das sessões.

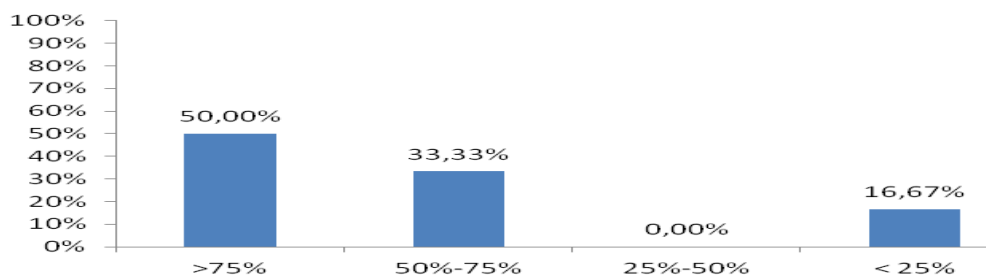


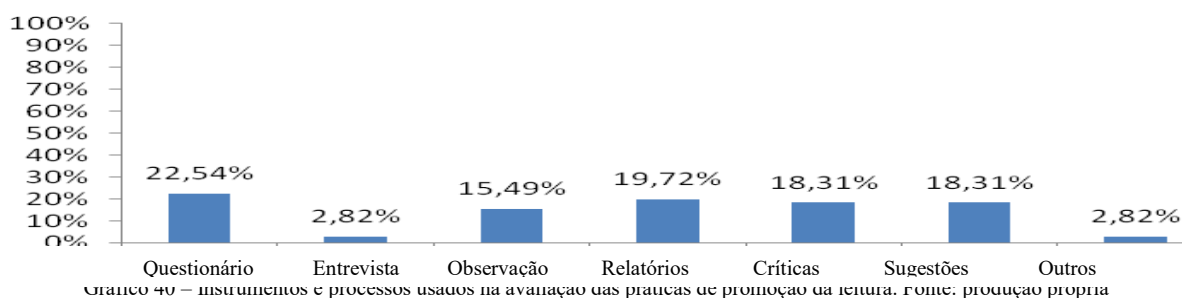
Gráfico 39 – Frequência da avaliação sessão a sessão das práticas (em 12 bibliotecas da AML). Fonte: produção própria.

Numa biblioteca esclareceram: “E1a- Eu por exemplo não tenho nada que faça sessão a sessão, mas quando fazia as coisas do X [prática] nessa época fazia um relatório anual [...]. E1- O que eu faço, não é bem uma avaliação, mas é uma descrição do que aconteceu”.

### 7.1. Instrumentos e fontes de informação utilizados na avaliação

Indagou-se que instrumentos usavam para coligir informação e avaliar as práticas através de uma lista pré-definida de opções: questionário, entrevista, observação, relatórios, críticas, sugestões. Previu-se poderem usar outros meios, como auditorias, estudos internos e externos, e instou-se sempre a amostra a informar outros possíveis procedimentos: “V- Existe outra forma de avaliação que eu não tenha anotado? E1a- Não estou a ver [mais] nada”. Registaram-se 71 menções, pois há casos de uso de diversos instrumentos. Questionários foram indicados em 16 bibliotecas e são o instrumento mais referido (22,54%). Seguem-se, por ordem decrescente (vd. Grf. 40): relatórios, 14 (19,72%); críticas e sugestões, ambas em 13 (18,31%); observação em 11 bibliotecas (15,49%); entrevistas em duas (2,82%). A variável “outros instrumentos e processos” recolheu duas menções: sugestões informais – o que um entrevistado afirmou ocorrer em cerca de 1/4 práticas com base em audição aleatória do público e discussão grupal – e outro referiu que falavam com o público no final de cada sessão e que consideravam as suas apreciações.





Os valores do uso de instrumentos (Ap. Grf. 20-25<sup>407</sup>) são: relatórios 64,29%; questionários 50%; sugestões 38,46%; observação 36,36%; críticas 23,08%. Questionários são os mais aplicados (16 em 8 bibliotecas >75%), ainda que a frequência de relatórios seja superior (14 em 9, >75%). Serão muitas as avaliações neles baseadas, ainda que estes possam projectar alguma informação empírica e impressiva. A sua frequência pode estar associada à imperativa necessidade de apresentar dados às administrações e à DGLAB: “Nós não fazemos um relatório [da Hora do Conto] sessão a sessão. No final do ano faz-se sempre um relatório. V- E os mediadores? E6- Sempre. Porque fomos obrigados a fazer para cada reunião de câmara relatórios” (E6). Identificaram-se casos em que o resultado da avaliação das práticas não se limita a uma menção ou representação de uma expressão quantitativa no relatório anual:

– E8- Sim em todas. [...] É 100%. Nós temos criadas as normas de acesso às actividades de educação e os documentos são transversais aos serviços educativos do município [...] temos relatórios mensais, os públicos e a taxa de satisfação [...]. Fazemos sempre, onde está espelhada a avaliação qualitativa e quantitativa

– E11- Cada actividade tem uma informação, uma avaliação, certo? Depois juntas a avaliação...

V- Depois também se projecta no relatório anual?

E11- Sim, projecta-se. Das que são especiais faz-se relatório, das regulares faz-se assim.

O feedback da avaliação pode determinar a continuidade da prática: “Há um relatório, sempre, e a sugestão se ela deva continuar [...] Quando esta Câmara aderiu ao Sistema da Qualidade toda a Câmara foi obrigada a fazer a avaliação da prestação de serviço, nós também fazemos” (E3).

A exploração dos instrumentos de avaliação é diversa:

– V- Em que se baseiam as avaliações feitas? Em questionários? Em entrevistas? Em observação? Em relatórios? Em críticas/sugestões? Noutros instrumentos?

E8a- Em questionários e observação [...]. Questionário é 100%, a observação é uma vez por mês ou em alguma coisa que a [a colega] diz que não esteja no questionário e que precise de ser alterado [na prática]. Depende daquilo que nós precisemos.

– E1- Em determinadas actividades fazem questionários [...].

<sup>407</sup> Apresentado a síntese da informação desta secção (Grf. 40) e da seguinte (Grf. 41) optou-se por colocar em apêndice os gráficos dos instrumentos e das fontes.

E1a- As críticas e sugestões não são oficializadas, não temos uma folha para os projectos, não fazemos essa recolha.

A aplicação do instrumento observação (Ap. Qd. 67) pode, por vezes, ser casuística, impressiva e não ter enquadramento metodológico, ou ser inscrita numa rotina, ainda que E8 a use de forma programada. Mesmo quando tal não suceda, admite-se que faculte alguma informação.

As entrevistas serão o instrumento menos usado: “Fazemos a avaliação das iniciativas específicas e fazemos a do relatório anual. [...]. Já fizemos dois questionários em relação aos serviços todos, entrevistas não fazemos muito. Observação sim” (E13). Em questões anteriores houve menções a entrevistas, em E14 e E16, mas nesta foram referidas por E7 que indicou duas associadas a projectos externos. Uma, num estudo que foi objecto de avaliação, e a informação recolhida foi integrada nas práticas sequentes destinadas aos públicos entrevistados: “V- Que projecto era este? [...]. E7- Foi o estudo que entretanto aproveitamos as entrevistas [...] para os projectos, até este [X, projecto, teve] [...] em atenção essas fichas”. Outra foi realizada no âmbito de um estudo de públicos: “Não era um projecto específico, era um estudo de públicos. Não é um projecto concreto [...] abrangia todo o público que tínhamos na biblioteca. Este estudo de público abrangia todos os projectos” (E7).

Avaliações externas foram referidas em E7 e E18. Em E7 esclareceram que ela esteve associada a um projecto local de intervenção social para promover a leitura:

V- Fazem avaliações externas? Há alguma instituição externa que venha fazer avaliação?

E7- Não... Tive dois projectos que fizeram, tinham a ver com a professora que estava numa escola de um bairro de alojamento. Desenvolvemos um projecto [...] mas aí foi mesmo promoção de leitura, era um ATL num bairro degradado e no bairro X [local] e as duas comunidades de crianças cruzaram-se na biblioteca X [local] para construírem uma história ilustrada pelos alunos [...] e construída pelos meninos. Eram grupos similares, só que enquanto uns viviam em prédios, os outros viviam em casas degradadas [...] a avaliação desse projecto [...] foi muito positiva [...] Foi feita pela professora, a bibliotecária da altura, por uma técnica social que tinha a ver com esse ATL e por uma outra educadora que acompanhava o processo.

Outra, em E18, por auditores externos para implementação do projecto municipal para a qualidade, e nesse contexto fizeram o levantamento dos instrumentos para gerir a concepção, operacionalização e avaliação das práticas.

Inferiu-se que os procedimentos, metodologias e instrumentos de avaliação nem sempre serão usados de forma sistemática e variarão entre bibliotecas:

– E14- É sessão a sessão. Pode haver excepções pelo tipo de actividade...

V- E não utilizam os outros?

E14- Usamos relatórios do final do projecto [...] ajudam depois a perceber aqui na parte da avaliação. Nós temos as bibliotecas certificadas com sistema de gestão de qualidade [...] toda esta parte da avaliação da comunicação está sempre garantida e é feita não só para dar cumprimento aos requisitos, também são práticas que fazem parte do processo de planeamento.

– E5- Temos essa percepção um pouco pelo feedback e por tudo aquilo que fazemos depois das iniciativas. Nós como estamos num meio em que, felizmente, estamos sempre em contacto com os professores e alunos e temos o feedback.

– E1a- Em observação também.

E1- Em determinadas atividades fazem questionários [...].

E1a- As críticas e sugestões não são oficializadas, não temos uma folha para os projectos, não fazemos essa recolha.

– E6- Preenchem [os adultos] no final destas sessões. Se vierem à hora do conto não preenchem; mas se vierem às outras actividades, que são seis ou sete sessões, aí fazem.

– E7- Fazemos e quando elas não têm razão de existir, deixam de existir. Não vale a pena termos actividades que não têm público [...] o ano passado tivemos um ateliê [prática] não sei muito bem o porquê, mas as pessoas não aderiram e este ano não renovamos.

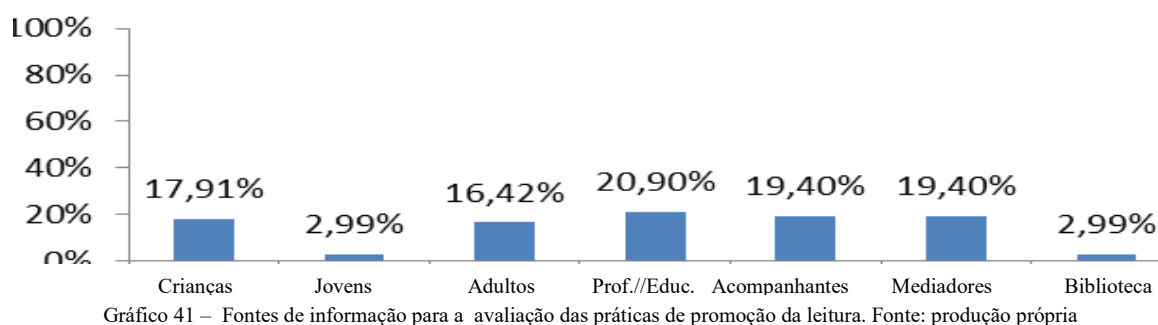
Para avaliar as práticas de promoção da leitura recorrerão mais às sugestões do que às críticas dos participantes (vd. Ap. Grf. 22-23). Em E5 as suas sugestões<sup>408</sup> serão encorajadas e usadas:

Tentamos [...] durante a actividade ter sempre “feedback”, saber o que se está a passar [...] além disso vamos fazendo as nossas próprias avaliações, reunimos, falamos sobre a actividade. [...] fazemos sempre uma avaliação no final de cada espectáculo [...] de cada sessão [...]. E quando falo de um objectivo é [para] ver o que é que eu tenho que mudar. Claro que nunca estamos satisfeitos, temos que alterar para melhor [...] quando vamos fazer uma actividade nova, pretendemos sempre que resulte [...] estamos sempre em contacto com os professores e alunos e temos o “feedback” das iniciativas [...] e para algumas situações que vamos sabendo, e que nos deixa muito contentes por estarmos minimamente activos naquilo que nos propusemos, contribuir para semear o gosto pela leitura, pelos nossos utentes, pelos nossos leitores. (E5).

A Questão 6.2 indagava as fontes da informação usadas na avaliação das práticas destacadas. Nela apresentava-se uma lista pré-definida de categorias com opções de resposta: crianças, jovens, adultos; professores e educadores de infância; acompanhantes; mediadores; funcionários da biblioteca; outras fontes. Sinalizaram-nas com 67 respostas. (vd. Grf.41 e em Ap. Grf. 26-32).

---

<sup>408</sup> Nas críticas e sugestões um entrevistado perguntou se indagávamos as manifestadas no questionário ou as orais. Disse-se que podiam ser umas e outras, e as enviadas por e-mail, deixadas nas folhas de críticas e sugestões que, por vezes, são usadas para expressar opiniões positivas e negativas, e as críticas inscritas no livro de reclamações.



Professores e educadores, 14 sinalizações (77,77% das bibliotecas), são a principal fonte de avaliação das práticas, 20,90%. As outras mais referidas são: acompanhantes e mediadores, cada uma delas em 13 bibliotecas, e crianças em 12. Adultos surgem em 11 bibliotecas, e jovens e equipas das bibliotecas em duas. Em três bibliotecas não fazem recolha a professores e educadores, em quatro a acompanhantes e a mediadores, em cinco a crianças, em seis a públicos adultos, em 15 a jovens e às equipas: “V- Os jovens? E9- Os jovens não fazem muitas actividades e os adultos também não têm muita actividade. Agora os professores e os educadores, sim, fazem”. Estes resultados reforçam a informação sobre assimetrias entre os públicos das práticas: “Deve ter a ver com o feedback das crianças, mas quem faz são os adultos. [...] no X [prática] conseguimos apanhar as duas vertentes, temos dos professores e temos um depoimento escrito da criança [...]. Público adulto [...] é só nos projectos de continuidade” (E6). A associarem-se as categorias crianças, professores, acompanhantes e mediadores, então 77,61% das avaliações basear-se-ão em fontes que remetem para estas serem feitas na perspectiva dos possíveis interesses destes públicos, apesar de, como antes se viu, alguns entrevistados afirmarem que desejam “descolarizar” as bibliotecas e as suas práticas.

O resultado das categorias biblioteca e jovens seria inferior caso E7 não tivesse realizado um estudo de públicos transversal a todos os utilizadores, que inscreveu em “Outro”, mas informou que jovens e crianças tinham sido indagados de forma diversa: “E7- As entrevistas não foram feitas a crianças e jovens. Aquilo tinha uma folha diária que eles tinham que preencher [...]. V- Quando fizeram este estudo? E7- Em 2012. De Janeiro a Julho”. Apenas em duas bibliotecas os jovens terão sido fonte regular de informação para avaliar as práticas que lhes são destinadas: “E11- Todos eles fazem avaliação. V- Queres dizer que tens uma ficha para as crianças, os jovens e os adultos? E11- Certo. V- E isto acontece 100%? É nas actividades todas? E11- É”. Em 11 bibliotecas envolvem os mediadores na avaliação (vd. Ap. Grf. 28). Em E11 eles eram uma fonte que terá sido descontinuada: “Por acaso temos uma ficha de auto-avaliação mas que as pessoas não estão a preencher, que é uma coisa que eu gostava de ter dado. [...] Eu nem tenho esses dados tratados, acho melhor não pores”. Em relação à categoria “biblioteca” só em duas envolvem as equipas na recolha de informação para a avaliação, o que indicará baixa reflexão interna sobre as práticas de promoção da leitura.

Questionados sobre o uso de outras fontes – estudos internos, externos e investigações – todos responderam negativamente, apesar de em questões anteriores três as terem mencionado e nesta E7 ter referido um estudo. Não se aferiu se os terão usado para planear e organizar as práticas e/ou para as avaliar, o que a não ocorrer marginalizará estes instrumentos das três fases clássicas do processo de gestão. Não referiram inquéritos, o que Mangas já detectara serem pouco usados: “[é] mais raro [...] os inquéritos visando determinar o grau de satisfação e as necessidades de informação dos utilizadores” (2019, 60). A limitada heterogeneidade de fontes poderá: gerar “sobrexpressão” de avaliações centradas em apreciações restritas – “E9- As crianças na hora do conto de sábado fazem, preenchem o tal questionarizinho” – informais e impressivas; ter correlação com as decisões sobre as práticas (vd.1.4); contribuir para as escolhas e procedimentos concentrarem-se, sobretudo, nos responsáveis das bibliotecas e equipas que operacionalizam as práticas.

Na frequência da recolha de informação junto das fontes, variável >75% das práticas (Ap. Grf. 27-33)<sup>409</sup> tem maior constância mediadores (seis, 54,55%, em 11 bibliotecas), professores e educadores (oito, 53,33%, em 15). Outras fontes com frequência >75% são: acompanhantes de crianças (seis, 46,15%, em 13); jovens (cinco, 45,45%, em 11); equipas internas e crianças (cinco, 41,67%, em 12), ambas com igual valor; adultos (quatro, 26,67%, em 15). Várias bibliotecas não recorrem a algumas fontes: “V- Quem forneceu os dados para estas avaliações? Crianças jovens e adultos? E13- Quando fizemos os questionários não incluímos as crianças”. As que o fazem dão-lhes regularidade, ainda que no caso de crianças e jovens das escolas o processo seja dificultado pelo seu número – por vezes várias turmas rodam por diversas iniciativas – e pela rigidez de horário do transporte.

Conclui-se que em quase todas as bibliotecas há avaliação das práticas, ainda que com distintos instrumentos/fontes, e que em algumas parecem considerar alterações. Noutra questão E16 referiu ter novas perspectivas para melhorar a avaliação das práticas, consideração que aqui é mais pertinente:

Estamos a fazer o nosso programa de avaliação de desempenho e já tem a ver com esta nova ficha [...] com indicadores e queremos trabalhá-los em termos qualitativos e quantitativos [...]. Em 2014 já vamos tratar os dados de forma completamente diferente. Chegámos à conclusão que não podíamos dar resposta a um conjunto de questões [...] era uma multiplicidade de coisas que não conseguíamos tratar (E16).

Os questionários referidos em 16 bibliotecas são o instrumento mais usado (22,54%), mas relatórios têm maior constância. Poderá existir alguma desconformidade entre as informações fornecidas sobre instrumentos, a frequência do seu uso e incerteza sobre a observância de procedimentos uniformes. Nos relatórios anuais ou correntes a avaliação pode resumir-se a uma referência/ parágrafo e decorrer

---

<sup>409</sup> Tendo-se apresentado a síntese da informação destes gráficos optou-se por colocar os desdobramentos em apêndice.

de obrigações administrativas, apesar de eles, quando fundamentados, aportarem contributos à gestão. As respostas sobre relatórios não foram conclusivas sobre se o seu valor expressará o quantitativo de relatórios de cada prática ou de sessões, nem a sua conformidade com as indicações da DGECCCE. Exceptuando informação quantitativa eles podem ter incerta expressão impressiva. A maioria da informação será coligida em cada sessão, sumariada no relatório quantitativo global da prática e os dados plasmados nos relatórios das bibliotecas, pois não foi frequente informação sobre relatórios formais de cada prática, nem possível aferir se por não os valorizarem ou não os produzirem devido aos limitados recursos humanos que dispõem para promover a leitura.

Métodos e procedimentos avaliativos – baseados nos públicos, auto-avaliação de mediadores e avaliação interna – apresentam disparidade entre bibliotecas. O recurso a fontes de informação e a participação das partes interessadas no processo avaliativo também é diverso. Em seis delas (35,29%) – ou em sete (38,88%), se E16 não divergir do quadro geral – os públicos jovem e mediadores quase não são fontes de avaliação. No conjunto da amostra também quase não haverá avaliações externas. Procedimentos e instrumentos convocados variam entre bibliotecas e, ainda que nalgumas se cruzem, os dados poderão não ser coligidos e usados de forma sistemática em todas elas.

Pode reflectir-se no comentário de Ross Todd sobre a avaliação nas bibliotecas escolares “A minha opinião é que a prática baseada em evidências é fundamental para a sobrevivência futura. Se os professores bibliotecários não se envolverem em práticas baseadas em evidências cuidadosamente planeadas, prevejo a erosão contínua da função” (2011, 11-12). E no de Vera Teixeira sobre a gestão de projectos nas organizações culturais: “Sabemos das dificuldades de concepção, execução e avaliação de projectos neste tipo de organizações [...] só recentemente começaram a instituir hábitos de planeamento de trabalho – definição rigorosa de objectivos, metodologias, planeamento, custos, prazos – e de avaliação e aferição de resultados” (1999, 114), e se o mesmo não ocorrerá na RNBP. Faltar, porventura: aplicar procedimentos de avaliação de desempenho<sup>410</sup> (vd. Ochôa & Pinto, 2012; Pinto & Moscoso, 2012) a práticas de promoção da leitura; envolver fontes transversais; dispor de aplicações para calcular o valor do retorno dos serviços e ofertas às comunidades – similares ao simulador da campanha Todos Somos Bibliotecas; fazer estudos para aferir o efectivo retorno das práticas para os leitores, o acréscimo de competências nas práticas e usos da leitura, incluindo a gratificação que eles aportem às pessoas. Nas respostas às questões sobre a avaliação recolheu-se pouca informação sobre o seu uso para o “feedback” interno e aplicação de procedimentos regulares sistematizados para avaliar os resultados e introduzir alterações, o que não foi o caso em E10:

---

<sup>410</sup> Os indicadores de desempenho – “parâmetros utilizados para analisar e medir o progresso em direcção ao resultado esperado, ou a um aspecto dele, e para identificar até que ponto os beneficiários ou os grupos-alvo foram atingidos” (UNESCO, 2011, 57) – visam oferecer indicações sobre as mudanças causadas ou induzidas pelas acções (idem, 30).

“Analisámos os pontos positivos e os pontos negativos, o que temos a melhorar e funciona sempre para melhorarmos as próximas acções”. Ao associar as fontes avaliativas a fenómenos socioculturais, questões geracionais e às ofertas de práticas, não surpreenderá a baixa frequência de alguns públicos (vd. 3.1) jovens, jovens adultos e adultos. O valor da principal fonte de avaliação, professores e educadores (20,90%), e muito próxima de mediadores, acompanhantes e crianças (vd. Grf. 41), apontará para a avaliação das práticas ser feita na perspectiva das escolas e do público escolar. E para as apreciações deste público, na maioria crianças, ainda que intermediado, serem expressivas na avaliação e, porventura, na escolha das práticas de promoção da leitura.

## 7.2 Leituras da amostra à avaliação das práticas

Oh Deusa, o irreparável e supremo mal está na tua perfeição! [Ulisses a Calipso]  
(Eça de Queiroz,, A Perfeição, in *Contos*).

O interesse de indagar a leitura da amostra à avaliação das práticas baseia-se na sua utilidade para conhecer a realidade, optimizá-la e aferir os seus efeitos em avaliações seguintes (cf. Comunidades Europeias, 2009, 15). Nas respostas<sup>411</sup> (Ap. Qd. 68) surgiram quatro categorias focalizadas: i) nas práticas; ii) nos públicos; iii) nas bibliotecas; iv) em procedimentos de gestão (Qd.24 infra). Como E2, E9, E13 reportarem-se a duas elevaram o número de unidades de contexto (UC) para 20 (vd. Qd.24 e Grf. 42). Leituras focalizadas nos públicos têm 11 UC (55%), nas práticas sete UC (35%), em procedimentos de gestão uma UC (5%); “nas bibliotecas”, uma UC (5%).

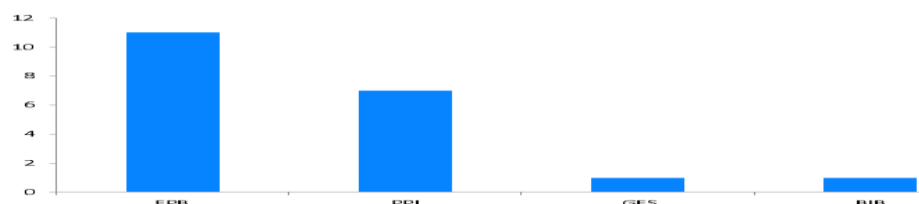


Gráfico 42 – Focalização das leituras da amostra na avaliação das práticas.

FP - Leituras focalizadas nos públicos; PP - nas PPL; GES– em procedimentos de gestão; BIB– nas bibliotecas. Fonte: produção própria.

“Leituras focalizadas nos públicos” geraram quatro subcategorizações: i- satisfação fundamentada no feedback do público, duas UC; ii- incompleta satisfação, apesar das positivas avaliações das fontes; iii- avaliações que apontam insatisfações dos públicos; iv- insatisfação e incertezas perante as avaliações recolhidas, apresentam todas três UC. “Satisfação fundamentada no feedback do público” apresenta duas UC o que, cruzado com os resultados obtidos na “responsabilidade pela selecção das práticas” (vd. 1.4), confirmará que o público será pouco envolvido nas escolhas e na avaliação das práticas, processos que serão marcadamente endógenos (Grf. 43 infra).

<sup>411</sup> No final das respostas a 6.3, em 6.3.1 perguntou-se se poderiam disponibilizar registos e relatórios de avaliação das práticas. Foi recebido um inquérito e nenhum relatório, o que inviabilizou a intenção de proceder à sua análise.

<p style="text-align: center;"><b>LEITURAS FOCALIZADAS NAS PRÁTICAS</b></p> <p>SM SATISFAÇÃO, MAS RECONHECENDO NECESSIDADE DE MELHORIAS</p> <p>E1- Usar a informação da avaliação para introduzir alterações e melhorias</p> <p>E4- Permite confirmar a noção impressiva do que está bem e menos bem</p> <p>E5- Muito satisfeito mas a considerar possíveis melhorias</p> <p>E9- A leitura revela que o processo tem sido evolutivo, que o modelo está consolidado, mas há que introduzir melhorias</p> <p>E12- A leitura permite avaliar o que se faz e como pode fazer-se mais</p> <p>E13- Apesar de as críticas e comentários serem positivos há sempre qualquer coisa que pode ser melhorada.</p> <p>IN INSATISFAÇÃO</p> <p>E2- Insatisfação, apesar das positivas avaliações</p>	<p style="text-align: center;"><b>LEITURAS FOCALIZADAS NOS PÚBLICOS</b></p> <p>SP SATISFAÇÃO, FUNDAMENTADA NO “FEEDBACK” DO PÚBLICO</p> <p>E6- Satisfação com a consistência do público, sobretudo juvenil</p> <p>E10- A avaliação fornece “feedback “ do que foi feito</p> <p>IE INCOMPLETA SATISFAÇÃO PARA ALÉM DAS AVALIAÇÕES</p> <p>E2- Informação que permite conhecer a satisfação dos públicos, ainda que dela não retirem muitas consequências</p> <p>E8- Satisfação com o retorno do público, insatisfação com a sua baixa exigência crítica.</p> <p>E15- Satisfação com os resultados; insatisfação com a distância da administração municipal</p> <p>IP AVALIAÇÕES QUE APONTAM INSATISFAÇÕES DOS PÚBLICOS</p> <p>E9 - Os destinatários começam a ser mais exigentes</p> <p>E14 - Apreciações críticas do público</p> <p>E17a- Feedback do público aponta para necessidade de mais PPL</p> <p>II- INSATISFAÇÃO E INCERTEZAS PERANTE AS AVALIAÇÕES</p> <p>E7- O feedback do público é importante para a melhoria, mas o entrevistado tem uma perspectiva mais crítica</p> <p>E13- Insatisfação com as PPL desenvolvidas para públicos idosos</p> <p>E18- Incertezas sobre os impactos que as PPL têm nos públicos</p>
<p style="text-align: center;"><b>LEITURAS FOCALIZADAS NAS BIBLIOTECAS</b></p> <p>E3- Constata a evolução da biblioteca</p>	<p style="text-align: center;"><b>LEITURAS EM PROCEDIMENTOS DE GESTÃO</b></p> <p>E11- Retira o impacto da concepção das actividades em relação a três indicadores: a qualidade da equipa, trabalho em equipa, a adequação dos parâmetros ao grupo etário. Muito satisfeitos</p>

Quadro 24 – Síntese das leituras da amostra às avaliações das práticas de promoção da leitura. Fonte: produção própria.

A satisfação que decorre do “feedback” do público centra-se no seu retorno, e na superação das expectativas de frequência: “É positiva, muito positiva. Isso revela-se na consistência do nosso público, o nosso público sobretudo infanto-juvenil, cresce connosco” (E6).

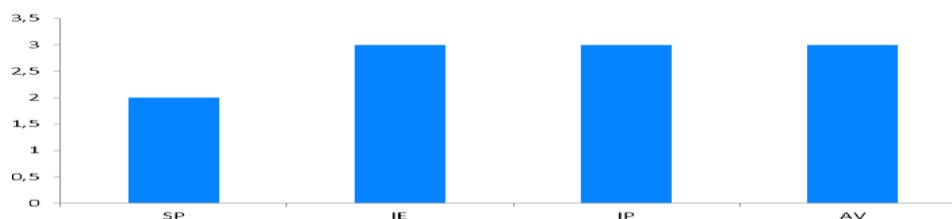


Gráfico 43 - Focalização das leituras de avaliação nos públicos.

SP- Satisfação, fundamentada no feedback do público; IE- Incompleta satisfação para além das avaliações; IP- Avaliações que apontam insatisfação dos públicos; AV- Insatisfação e incertezas perante as avaliações. Fonte: produção própria.

E10 referiu o retorno associado à solicitação da reiteração de ofertas: “Estão a cumprir os objectivos e, em muitas, estão a superar, tanto que nos pedem depois mais actividades dentro daquela linha, que não esperávamos, porque por vezes, lá está, eles vêem novamente ter connosco”. Apesar do retorno dos públicos a “incompleta satisfação” de parte da amostra decorre de: i- dificuldades em conseguir fazer melhor e algum alheamento da administração municipal em relação ao trabalho da biblioteca; ii- não se retirar as necessárias consequências da avaliação; iii- os públicos serem pouco críticos, não fornecerem sugestões para melhorar as práticas e estas acrescentarem as pessoas. Ao longo das entrevistas alguns referiram a valia das práticas para construção e qualificação das pessoas, pelo que é



compreensível considerarem aspectos associados a esta perspectiva e lamentarem que os públicos não contribuam mais expressivamente para a concretizar:.

– E2- No fundo, ficamos a saber o grau de satisfação, porque o questionário, inquérito tem muito a ver com isto. Com o grau de satisfação que as pessoas manifestam pela actividade. Depois acabamos por não tirar muitas consequências disso, realmente.

– E8- O melhor que temos é o retorno do nosso público. Percebemos que há satisfação [...] pela nossa oferta. Contudo, no que toca ao público escolar [...] acho que os professores, apesar de ter uma alta participação [...] são sôfregos, mas são pouco críticos [...] gostávamos de ver os impressos de sugestão com mais ideias, o que nos facilitaria o trabalho [...] em vez de partirmos tanta pedra, para sabermos o que é que eles gostavam de ouvir, se nos fossem deixando sugestões, poderíamos direccionar [...] somos nós que fazemos as grandes propostas, tendo em conta o tal rigor, a actualidade e tudo [...].

E8b- Nós estamos a trabalhar bem, temos muitas preocupações nos vários campos da literacia, procuramos que a actividade acrescente alguma coisa a quem vem, não seja meramente ilustrativa, não seja só a animação, a palhaçadazinha à volta do livro. Não, as coisas têm que ser importantes para nós e conseguirmos transmitir essa importância ao outro, acrescentar alguma coisa, é sobretudo isso.

– E15- Estamos satisfeitos sabendo que podemos fazer muito melhor. [...] por muitos inquéritos que haja, por muitas reuniões de avaliação que haja, etc., chegamos a um ponto em que “o algodão não engana” [...] às tantas vejo-me e desejo-me, [...] os nossos colegas informáticos, usaram uma expressão patética, mas é verdade: estamos um bocado na periferia e às vezes vale a pena a tutela dar-se ao trabalho de se deslocar cá para ver como [...] estão as pessoas.

Avaliações com insatisfações dos públicos centram-se em i- maior exigência dos públicos; ii- apreciações críticas destes – iii- desinvestimento nas práticas e na biblioteca:

i- Os grupos destinatários, os nossos interlocutores começam a pedir mais exigência. [...] Querem [...] actividades mais regulares, ir para aquele caminho de embriões de comunidades de leitores; reclamações sobre a divulgação e regularidade das PPL (E9);

ii- Como faço a coordenação do processo da qualidade, esses dados passam por mim [...] as pessoas estão muito satisfeitas com as actividades [...]. Penalizam-nos em duas áreas, e são de análise difícil. [...] a divulgação acham que divulgamos pouco, e depois pela regularidade. [...] Fazemos uma avaliação sessão a sessão. Em todas põem, divulgação deficiente, mesmo quando a pessoa já sabia quando era a actividade e continua a ser publicada na agenda cultural, na nossa newsletter da mailing list, no blog, no Facebook [...]. Confundem divulgação com mediatização, [a divulgação]

ser uma actividade reconhecida e que é muito divulgada [...]. Agora a regularidade, temos todos os dias da semana actividades para grupos escolares, oferta em todas as bibliotecas [...]. E todos os sábados temos sempre actividades para as famílias e [...] acham que a regularidade devia ser maior. [...] Sabem o que acontece, quando, onde vai ser. Mas queriam ver mais, ter o reconhecimento num “outdoor” [...] ver um “spot” na televisão [...]. A actividade em si, os conferencistas, convidados, animadores, escritores, as exposições, avaliam tudo sempre muito bem (E14).

iii- E17a- O feedback que tenho é que as pessoas querem mais, ou seja, não chega aquilo que nós fazemos. [...]. É sempre 90 e tal por cento satisfeito e muito satisfeito [...] Há um desejo expresso que a gente continue e se possível retomemos... [...].

E17- E há críticas de ser diminuído.

E17a- E para que retomemos as coisas que fazíamos antigamente e deixamos de fazer. Estamos satisfeitos com os resultados, mas sentimos que estamos limitados

E17- Temos sugestões, ainda há pouco tempo aquelas duas professoras, um trabalho muito interessante com leitura [...] com uma professora de português e de artes visuais, elas puseram-se a fazer [preparar?] um ateliê, durante um mês, e depois nunca foi feito.

E17a- As críticas sentiram-se, é tão óbvio, o que já tiveram. É por aí que pegam mais. O hardware que temos, o que actualizamos. Nem temos computadores como deve ser.

A subcategoria “insatisfação e incertezas perante as avaliações” aponta para i- existir nas bibliotecas uma perspectiva crítica sobre o interesse das práticas para o público; ii- insuficiências no envolvimento de alguns públicos; iii- desconhecimento sobre o que as práticas de promoção da leitura acrescentam aos participantes:

– E7- Nós fizemos uma evolução, com o feedback que o público nos dá, melhoramos, quer no nível da oferta da programação, [...] dos destaques que temos, no atendimento.

V- E a vossa opinião interna? Coincide com o público?

E7- Coincide, se bem que eu tenha uma avaliação mais crítica, como estou por dentro, sei onde estão os pontos fracos e os fortes [...] são os fracos que me saltam à vista, daí tentar melhorar.

– E13- Fazemos acertos, por vezes [...] chegamos à conclusão dos relatórios que tínhamos que não estávamos a fazer tanto trabalho com o público sénior como era necessário.

V- Como é que chegaste a essa conclusão?

E13- Pelos relatórios. [...]. Já tínhamos tentado fazer [mais] algumas coisas mas não conseguimos fazer de forma consistente.

– E18- [...] é muito difícil fazer, era bom que nós conseguíssemos avaliar, mais do que os resultados, os impactos que estas coisas têm. Mas [...] eu julgo que há uma boa aceitação por

parte do público. Conseguimos, através de algumas destas atividades, fidelizar o público à biblioteca. Criar em alguns deles o gosto pelo livro, pela leitura e também pela frequência da biblioteca, julgo que é um dos objectivos também.

“Leituras de avaliação focalizadas nas práticas” subcategoriza-se em: i- “satisfação, mas reconhecendo necessidade de melhorias” e ii) “insatisfação” (Grf. 44).



Gráfico 44 – Focalização das leituras de avaliação nas práticas de promoção da leitura.. Fonte: produção própria

Dos seis entrevistados que, apesar dos positivos resultados, pensam que as práticas de promoção da leitura carecem de melhoria, numa biblioteca fundamentaram a sua leitura numa base crítica:

– E1- Depois temos que ver o que correu bem, [...] menos bem, o que temos que alterar.

E1a- Há projectos que estamos cientes que estão a correr lindamente e há outros em que temos que mudar algumas coisas. Os que têm vindo a crescer como as Escolas a Ler e outros projectos assim, mostram que estão a ir no bom caminho, outros verificamos...

Cinco entendem que a partir dos resultados da avaliação poderiam melhorar a organização e a actualização das práticas e a consolidação da sua oferta:

– E4- Estar preparados, pensarmos sempre no que é que poderá ser preciso, no que terá de ser feito.

– E5- Muito satisfeito; mas tem-se sempre que implementar melhorias. Plenamente satisfeito acho que não pode ser. [...] satisfeitos mas com a noção de que é necessário estar sempre preocupado em melhorar e em criar coisas novas e tentar estar actualizado.

– E9- A leitura que fazemos, de acordo com este processo, que tem sido evolutivo [...] o modelo está consolidado [...] mas [há que] introduzir melhorias [...] temos uma procura grande, mas não conseguimos dar resposta. Temos que ser selectivos [...], em termos da equipa, introduzir outros elementos nossos. [...] [fazer] mais para as reforçar [as práticas] para as respostas.

– E12- Eu avalio o que estou a fazer como podíamos fazer mais. Primeiro, podemos fazer mais, já fizemos mais do que fazemos neste momento, [...] fazemos o que é possível com os meios que temos disponíveis, quer meios humanos quer técnicos. Não poderei aspirar a muito mais do que isso, mas gostaria de fazer muito mais iniciativas. [...]. Muito bom mas a precisar de melhoria. Por exemplo, estamos a ter falta de meios para ir mais além.

– E13- Normalmente as críticas e os comentários e a avaliação que fazemos é positiva, há sempre qualquer coisa que se pode melhorar.

Em E12, apesar dos bons resultados recolhidos junto das fontes, expressaram insatisfação, alegando falta de recursos para melhorar as práticas:

Os resultados globalmente são bons, agora para nós técnicos, as actividades deixam-nos sempre insatisfeitos, sobretudo a nível do investimento que seria necessário realizar para melhorar a actividade e que acabamos por não conseguir fazer por falta de recursos. No entanto, geralmente, a resposta [...] dos participantes é boa [...] é uma boa avaliação (E12).

As categorias “Leituras focalizadas nas bibliotecas” e “Leituras focalizadas em procedimentos de gestão” levam a relembrar as observações de Todd e Teixeira (p. 421). Na primeira E13 baseou a sua leitura positiva na evolução registada:

E3- Julgo que há uma grande evolução e por mais pequena que seja, tem sempre importância, porque estas áreas, como sabes, não são áreas fáceis e são caminhos longos, eu quando cá cheguei a biblioteca não recebia estes clientes. A biblioteca não existia e mesmo a importância que era dada à biblioteca... Agora não; vai crescendo é o que eu retiro daqui destas avaliações.

Na segunda E11 focalizou a sua apreciação no sucesso dos procedimentos desenhados:

E11- Daqui eu retiro o impacto específico relativamente à concepção das actividades em relação a três parâmetros: a qualidade da equipa, o trabalho em equipa, a adequação ao grupo etário. Os adultos dão informação sobre [indicadores referidos] e o grau de satisfação global. As crianças dizem apenas se gostaram ou não gostaram; o grau de satisfação. Não se pronunciam sobre mais nada. Isto é um tipo de informação que retiramos. E sobre a fidelização de público, se crescemos, [se] mantemos ou não os públicos nestas áreas da promoção da leitura. Isso são dados quantitativos e frequência nas actividades. Outra informação é para desenvolvermos outro tipo de actividades; como isto tem uma parte das sugestões... uma...

V- Uma informação para um uso prospectivo?

E11- Exactamente. Dá-nos informação para planear e desenvolver futuras actividades de acordo com o interesse do público, ok? [...], retiramos também informação relativamente à fidelização de públicos [...], se [os] aumentamos ou não nestas áreas [...]. Que outro tipo de informação? Informação para a proposta para desenvolver futuras actividades. Ou seja, como isto tem uma vertente de sugestões, para podermos planear [...] de acordo com os interesses do público. [...] Os dados das fichas que nós temos dão, em todos os parâmetros, entre 80 a 90% de satisfação.

As leituras à avaliação das práticas (Ap. Qd. 68) geraram quatro níveis de satisfação: i- muito ou bastante satisfeitos com as práticas das suas bibliotecas; ii- apesar de satisfeitos crêem que elas necessitam de melhorias; iii- insatisfeitos; iv- incompleta satisfação devido às avaliações dos públicos, a incertezas e críticas sobre parte das práticas e leituras mistas que fazem delas (Grf. 45):

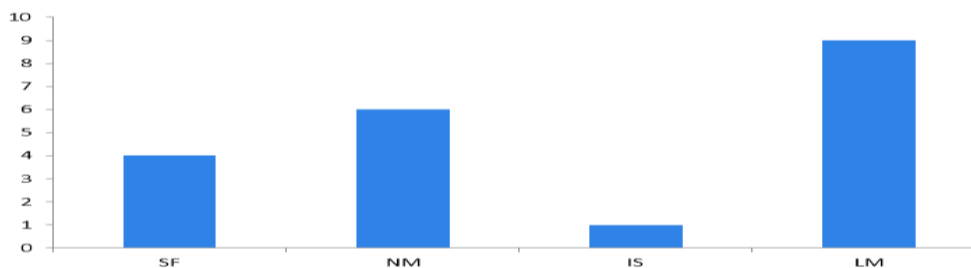


Gráfico 45 – Nível de satisfação da amostra na avaliação das práticas.

SF- muito ou bastante satisfeitos ; NM – não completamente satisfeitos e crerem que PPL necessitam de melhorias;  
IS – insatisfeitos; LM- limitada satisfação pelas críticas dos públicos e leituras mistas que fazem às PPL. Fonte: produção própria

Da leitura da amostra à avaliação sobre as práticas das suas bibliotecas poderá concluir-se que a maioria estará moderadamente satisfeita mas não acomodada aos resultados. Em parte das bibliotecas estarão dispostos a apostar em melhorar as suas práticas desde que tenham recursos materiais e humanos. Em E18 expressaram a utilidade de poder saber qual era o efectivo contributo que as práticas de promoção da leitura aportavam aos participantes.

### 7.3 Resultados alcançados com as práticas de promoção da leitura

Then what are we fighting for?  
(Winston Churchill<sup>412</sup> cf. Gilbert, 2007)

Na revisão da literatura aferiu-se não existirem estudos sobre os resultados das práticas de promoção da leitura nas bibliotecas da AML e nas de outros territórios. Manuela Barreto Nunes já sinalizara esta lacuna sobre o contributo das práticas para a criação e consolidação de hábitos de leitura: “[...] [não são] muito claras as consequências dos estudos, da diversidade da oferta e das actividades de promoção da leitura, nomeadamente no que diz respeito à efectiva criação de hábitos de leitura, isto é, de leitores com percursos de leitura sustentados e duradouros” (2008,16). Na preparação do trabalho de campo observou-se que o desconhecimento sobre o impacto das práticas – “qualquer efeito do serviço, evento ou iniciativa de um indivíduo ou grupo, podendo ser de curta ou longa duração, positivo ou negativo, intencional ou accidental, crítico ou trivial, resultante em mudanças em atitudes, comportamentos, resultados” (Markless & Streatfield, 2006, cf. Ochôa & Pinto, 2012) – também preocupava os técnicos da DGAB<sup>413</sup>.

<sup>412</sup> Ao ponderar-se os cortes para financiar o esforço de guerra, o responsável pelas artes e cultura recebeu a drástica redução do seu orçamento e Churchill justificou que não a importava porque não se estava só perante um enfrentamento militar mas face a um desafio civilizacional e importava assegurar recursos que garantissem a continuidade dos valores culturais.

<sup>413</sup> Na reunião com a DGLAB em Setembro de 2013, para solicitar a carta de recomendação para obter a autorização das administrações municipais para as bibliotecas da AML integrarem a amostra, recolheu-se o seu positivo parecer sobre o guião. Sobre a Questão 7 disseram ser importante investigar o que, de facto, resultava das práticas para a promoção da leitura, dado não existir estudo sobre o assunto, preocupação partilhada pela investigadora. Perante este vazio e a importância de o suprir, sugeriram a alteração do tema da investigação. A sugestão foi declinada, apesar da pertinência de dispor-se de conhecimento para ultrapassar uma base volitiva ou impressiva sobre o resultado das práticas. Informou-se que se considerava dever começar por saber o que elas eram e como as operacionalizavam e previa-se, apenas, efectuar uma abordagem exploratória. E que, em

Admitiu-se que a amostra não tivesse evidências documentais, que a informação fosse impressiva e tivesse base empírica, mas na Questão 7 procurou-se fazer uma indagação exploratória sobre os contributos das práticas. Recentrou-se a questão relembrando que já se lhes tinha pedido que indicassem a valoração que, na fase de concepção das práticas, atribuíam à potencial relevância de factores que lhes associavam (vd. 3-3.17) e que agora, recolhida a informação sobre a sua avaliação, pretendia-se saber os resultados melhor atingidos nas práticas que haviam destacado em 2 e 2.1. Se na questão 3 se procurara saber quais os factores mais investidos, os eventuais “inputs” (vd. infra Qd.16), agora desejava-se conhecer os “outputs”, em termos de “outcomes” decorrentes da participação nas práticas<sup>414</sup>. E11, antes de responder, partilhou a sua reflexão sobre este assunto:

E11- Eu acho que é aqui que a gente falha. [...] Devíamos ter uma maneira de avaliar o impacto, como grande parte tu não o consegues acompanhar, falta-nos... Dizemos que temos de criar hábitos de leitura, mas como a gente mede, como é que nós conseguimos saber se há um impacto?  
V- É pertinente, [tal] como a única coisa que sabemos são os [os números de] empréstimos, não o que as pessoas lêem, como lêem, o uso que dão a essa leitura<sup>415</sup> ...

E11- Por isso [...] eu acho que isto é sempre a minha percepção.

V- Alguma desta informação pode ser impressiva, empírica, [...] mas, por enquanto, é a que podemos ter em investigações deste género e sempre aponta para o que falta fazer.

Apresentou-se num quadro de categorização e escala (vd. Guião) factores para serem valorados em termos dos resultados atingidos<sup>416</sup>: A- Promoção de valores pessoais e sociais; B- Contribuição para fomentar o gosto pela leitura; C- Contribuição para o sucesso escolar; D- Ampliação do desenvolvimento da linguagem; E- Desenvolvimento do sentido da narrativa; F- Promoção de modelos para a escrita; G- Incremento de conhecimento; H- Contribuição para o domínio de conceitos de leitura textual; I- Desenvolvimento de competências de literacia da informação; J- Contribuição para a formação de leitores mais competentes; K- Ampliar competências de comunicação; L- Finalidades lúdicas. Esta escolha foi norteadada pela constância que eles assumem no discurso profissional, social e na literatura quando se alude a objectivos visados pela promoção da

---

nossa opinião, deviam de ser feitos estudos não só por bibliotecários, o caso desta investigação individual, mas interdisciplinares, continuados e também com recurso a outros instrumentos investigativos.

<sup>414</sup> “Inputs describe the resources that are applied to providing a service and will contain financial and other data [...]. Outputs describe what the user gets directly out of the service. They cover quantities, qualities and values of what the service delivers [...] Outcomes describe the contribution that a service makes to the activities of the user whether they are related to work, learning or leisure” (Davies, 2006,19). (Veja-se no Glossário “Inputs em práticas de promoção da leitura”).

<sup>415</sup> Jean Tabet (vd. notas 169, 185 e 318) relatou um caso ilustrativo das limitações da informação baseada nas estatísticas de empréstimo e como estas podem influir em avaliações redutoras e desconformes com a realidade. Numas férias encontrou um suposto grande leitor da sua biblioteca e ficou a saber que muitos dos livros que este requisitava não se destinavam a ser lidos: ele levava-os, em quantidade e sobre algumas temáticas, visando a validação social da sua imagem.

<sup>416</sup> Em E16, esta questão foi apresentada numa sequência que não coincidiu com a decidida para a organização do plano da dissertação, pelo que ainda inclui a sua resposta de E16 que, pouco depois, teve de abandonar a entrevista.

leitura. Informou-se a amostra que podiam adicionar factores omissos no quadro. As respostas ( Qd. 25 ), com distinta valoração, distribuíram-se por todas as variáveis de factores propostos. A de “muita relevância” congregou maior número de sinalizações, 83 (38,96%) (Grf. 46 infra). A concentração nesta variável, e na de “elevada relevância”, corroborará a assertividade da escolha destes factores.

Valoração da relevância de factores em termos de resultados	Menor relevância <25%	Alguma relevância 25-50%	Muita relevância 50-75%	Elevada relevância >75%	Menções totais	Público*
A- Promoção de valores pessoais e sociais		1 (E14)	6 (E2,8,11,15,17,18)	11 (E1,3,4,5,6,7,9,10,12,13,16)	18	T-7 H C-3
B- Contribuição para fomentar o gosto pela leitura			7 (E1,2,3,2,13,15,17)	11 (E4,5,6,7,8,9,10,11,14,16,18)	18	T-6 I-2 C-4
C- Contribuição para o sucesso escolar	1 (E16)	7 (E1,2,8,11,13,15,17)	6 (E3,4,5,6,12,14)	3 (E7,9,10)	17	T-1 C-1 J-1
D- Ampliação do desenvolvimento da linguagem		4 (E1,2,13,17)	10 (E4,5,6,7,8,12,14,15)	2 (E10,11)	16	T-1 H
E- Desenvolvimento do sentido da narrativa		5 (E2,7,12,13,17)	9 (E4,3,5,6,8,9,14,15,18)	4 (E1,10,11,16)	18	T-1 C-2 J-1
F- Promoção de modelos para a escrita	2 (E5,8)	8 (E1,2,9,10,12,14,16,17)	7 (E3,4,6,11,13,15,18)	1 (E7)	18	C-1
G- Incrementação de conhecimento**		3 (E7,15,17)	7 (E1,2,3,5,12,14,16)	8 (E4,6,8,9,10,11,13,18)	18	T-6 H C-1
H- Contribuição para o domínio de conceitos de leitura textual***		5 (E5,7,12,16,17)	6 (E1,2,9,11,13,15)	7 (E3,4,6,8,10,14,18)	18	T-6 C-1
I- Desenvolvimento de competências de literacia da informação****		4 (E2,5,17,18)	4 (E1,4,7,15)	10 (E3,6,8,9,10,11,12,13,14,16)	18	T-6 C-3 J-1
J- Contribuição para a formação de leitores mais competentes		2 (E1,17)	6 (E2,4,5,8,12,15)	10 (E3,6,7,9,10,11,13,14,16,18)	18	T-7 H C-1 A-1
K- Ampliação de competências de comunicação		5 (E1,5,13,14,17)	6 (E2,3,7,9,12,18)	7 (E4,6,8,10,11,15,16)	18	T-7
L- Finalidades lúdicas	1 (E13)	3 (E3,8,16)	9 (E4,5,6,9,11,12,14,17,18)	5 (E1,2,7,10,15)	18	T-1 I-2 C-2

Quadro 25<sup>417</sup> - Valoração da relevância de factores envolvidos nas PPL em termos de resultados. Fonte: produção própria.

Na variável “elevada relevância”( >75%) o factor “contribuição para fomentar o gosto pela leitura ” é maioritário (66,66%), seguido por “promoção de valores pessoais e sociais” (61,11%). “Desenvolvimento do sentido da narrativa” e “finalidades lúdicas ” têm 50%. Em “muita relevância” (50-75%) a “ampliação do desenvolvimento da linguagem” tem (62,5%), o que será conforme à transversalidade comunicacional da estrutura linguística (vd.3.1). A percepção da amostra é que o contributo que mais terá resultado das práticas foi fomentar o “gosto pela leitura” (Qd. 25 e Grf. 46 infra). Lembre-se que na expectável relevância atribuída aos factores (vd. Qd.16) predominara:

<sup>417</sup> \*Públicos: B – até aos 3 anos; I – dos 3 aos 6 anos; C – dos 6 aos 12; J – dos 12 aos 18; JA – dos 18 aos 25; A – dos 25 aos 65; S – mais de 65; E – estudantes; SP – Públicos especiais; T- Todos os públicos. \*\*Conhecimento técnico, científico e das humanidades. \*\*\*Independente dos suportes e atendendo aos diversos escalões etários e níveis de ensino, domínio de conceitos de autor; título; palavra; frase; organização do texto; semântica, interpretação... \*\*\*\* Identificar necessidades de informação e saber pesquisar, organizar e usar competentemente a informação.

“ampliação do acesso à leitura”; “promoção do gosto e hábitos de leitura textual impressa ou digital”; “envolvimento activo nas práticas” (vd. 2.8-2.8.1).

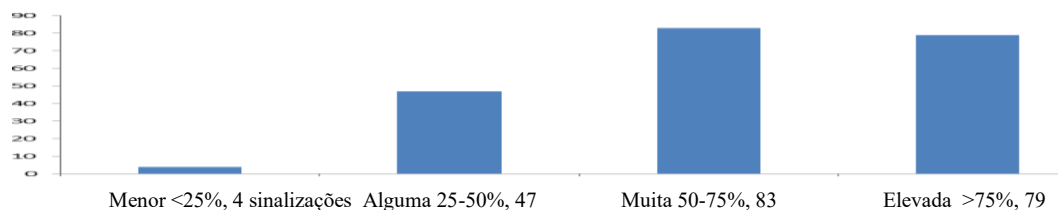


Gráfico 46- Valores das variáveis da relevância de factores em termos de resultados. Fonte: produção própria

O factor “Fomentar o gosto pela leitura” pode comportar alguma expressão subjectiva sobre o seu contributo para a modelação social dos indivíduos, difusão de princípios e comportamentos éticos, desígnios antigos (vd. nota 142) mas que não perderam importância social, e esta estará espelhada no resultado do factor “Promoção de valores pessoais e sociais”, o qual na variável “elevada relevância” regista o mesmo número de sinalizações de “fomentar o gosto pela leitura” (vd.Qd.25). Estes valores não ensombram o de outros factores menos sinalizados: “formação de leitores mais competentes” (55%), “competências de informação” (55%), “competências de comunicação” (38%), “ampliação de conhecimento” (44%). O valor deste, se reportado às práticas destacadas (vd.2.1) e aos seus objectivos (vd. 2.2.1), indicará que conhecimentos científicos e tecnológicos não serão domínios tão explorados nas práticas, nem nelas averbam os melhores resultados. O mesmo sucederá com “competências de comunicação”, – processo de emissão, recepção e retroacção sobre as mensagens comunicadas, sua descodificação e interpretação – que adquiriram nova importância e influência nos média, nas redes sociais e implicam domínio de novos processos de comunicação, o que justifica um maior foco nestas competências e em literacia mediática. O factor “promoção de modelos para a escrita” (11,11%), assinalado em todas as variáveis (44,44%, vd. Qd.25), será conforme com o sentido de modelos de escrita inspirados nas práticas descritas em 2-2.2.1 e 2.5.4.

A “promoção de modelos para a escrita”, “finalidades lúdicas” e “contribuição para o sucesso escolar” apresentam maior dispersão por todas as variáveis de relevância. A “contribuição para o sucesso escolar” concentra-se mais na variável intermédia – alguma relevância – e não nas extremas de menor e elevada relevância. Podia ser expectável que o seu valor fosse inferior, pois algumas bibliotecas procuram não confundir a sua acção com a das escolas: “Tudo o que cheire a escola nós não fazemos”(E13). Perspectiva que não será partilhada por Marçal Grilo, que considera o envolvimento na educação uma responsabilidade de todo o colectivo social:

“Não há, na educação, como em todos os outros sectores da actividade humana, uma varinha de condão capaz de resolver os problemas com que nos debatemos ou mesmo de transformar o difícil em fácil. Só com muito trabalho, muita dedicação [...] será possível enfrentar e ultrapassar



as questões tão graves que a educação encara e vai continuar a encarar [...] não é um projecto delimitado no tempo, mas antes um processo intemporal em que todos participamos como protagonistas, seja como pais, como estudantes, como professores ou educadores” (Grilo, 2010, 29). Alguns bibliotecários têm alertado para os riscos da escolarização das bibliotecas<sup>418</sup>. Mangas observou: “a maioria dos inquiridos (91,07%) continua a considerar importante, ou mesmo fundamental (30,35%), o seu papel educativo. Apenas 3,57% pensa que não é essa a sua principal função. Os restantes 5,36% não têm uma opinião formada” (2010, 16). Mas nesta investigação alguns fazem convergir a focalização das práticas com os objectivos das agendas curriculares das escolas:

- E9- A gente faz aquela dinâmica na escola que é decorrente do programa escolar, nós vamos reforçar isso.
- E12- Quando nós fazemos estas actividades do programa de animação infanto-juvenil, a ideia é de alguma forma colmatar uma lacuna que existe, que é oferecer às escolas uma actividade que lhes seja útil em termos da sua formação actual.
- E17- Tentamos fazer sempre esse elo de ligação para saber o que é que eles vão trabalhar para que nós possamos ser, enquanto promotores da leitura, um complemento.

E17 expressou cepticismo sobre o contributo geral das suas práticas para o sucesso escolar, fazendo-o depender das circunstanciais em cada escola: “O sucesso escolar [ca. seis - dez anos] está muito mais dependente como os professores aproveitam as experiências do que de nós. Acho que não é tão elevado o nosso contributo [...] varia muito de como é o contexto da escola”. Mas as bibliotecas não serão indiferentes ao peso do público escolar no conjunto dos seus utilizadores, nem à relevância social da ampliação de níveis de qualificação e de competências leitoras, o que têm sido reconhecido nos relatórios PISA, ainda que Justino (2016) alerte que nem elas atingiram o nível desejável, nem este progresso deve ser tomado como um adquirido estável. Para E8 as bibliotecas não devem alhear-se do processo educativo: “a nossa acção complementa a educação não formal, [...] que se faz para além dos conteúdos escolares”. Noutras questões alguns referiram o papel complementar das práticas: “tentamos fazer sempre esse elo de ligação, saber o que é que eles vão trabalhar para que no fundo possamos ser, enquanto promotores da leitura, um complemento” (E17). Estas perspectivas são

---

<sup>418</sup> Apesar de bibliotecas terem, ao longo do tempo, incontornável papel educativo nas comunidades, ele pode ganhar acrescida importância dada a maior necessidade de qualificação e formação ao longo da vida para mobilizar novos conhecimentos e competências. Mas o apoio que, mais recentemente, BPM dão às bibliotecas escolares (vd. Veiga et al., 1996), como Mangas nota, pode não ser neutro para a missão das bibliotecas: “o papel educativo das bibliotecas públicas em Portugal tem estado muito ligado à escola e aos estudantes”. Para Lopes & Antunes (2000, 26) “esta apropriação paraescolar da biblioteca pública não deixa de ser inquietante e de levantar sentimentos de perplexidade entre técnicos e decisores”. Santos (2007, 118, 122) refere: “são os estudantes que mais frequentam as bibliotecas públicas” De acordo com Calixto, (2005, 79) e Oleiro & Heitor (2010, 4-5) os SABE podem ter efeito perverso no funcionamento das BP, reduzindo o seu papel educativo junto da comunidade e autarcas e gerar a ideia que BPM devem apoiar sobretudo estudantes, significando os SABE sobrecarga de trabalho para os reduzidos recursos humanos de BPM “que poderiam ser canalizados para garantir serviços/actividades junto de outros sectores da comunidade que são, normalmente, preteridos face às novas solicitações escolares” (Mangas, 2005, 15).

relativamente consensuais entre a amostra, atendendo aos valores do factor “Contribuição para o sucesso escolar” e à sua maior concentração nas variáveis de alguma e muita relevância.

As respostas fornecidas (vd. Qd. 25 supra) levam a reflectir sobre a menor expressão de alguns factores poder apresentar conexões com as práticas destacadas (vd.2-2.1), as suas metodologias e estratégias. Mas não se estabelece uma relação mecanicista entre a menor expressão na relevância de alguns factores e o seu desmerecimento pelas bibliotecas. Os seus resultados dependerão de diversas condicionantes e opções: “V- Porque é que atribui tão pouca importância à promoção dos modelos de escrita? Pergunto, apenas, para [poder] hierarquizar. E5- Se calhar não é não atribuir, é uma área em que estamos a trabalhar pouco”.

A “muita importância” conferida a “finalidades lúdicas” – e o facto de as práticas (vd. 2-2.1) dirigiam-se sobremaneira às crianças (vd. 3.1) – pode questionar a equidade de oportunidades que as bibliotecas devem assegurar a todos os grupos etários, sociais e culturais. Admite-se que elas possam sentir-se pressionadas e inseguras por novas práticas sociais, o que levar algumas a: i- indiferenciação entre práticas de promoção da leitura, actividades de animação, lúdicas e de entretenimento (vd. Cap. I, 1.2.2; Cap. III); ii- focarem-se nas crianças, “público fácil”; iii- incertezas sobre o resultado dos contributos das práticas. Os valores antes detectados nas finalidades lúdicas, e agora nos factores mais conseguidos, poderão relacionar-se com a promoção do livro, das bibliotecas e com a consolidação de públicos para o livro e para elas. E talvez expliquem porque nas práticas destacadas nem sempre foram evidentes estratégias e metodologias que lhes confirmam potencial para promover a formação de leitores competentes. Situação que não é homogénea, pois há exemplos contrastantes, e indícios de estas questões não serem desconhecidas, nem silenciadas:

E2- Nós pecamos um pouco por, muitas vezes, não conseguirmos partir do lúdico para aquilo que é mais substantivo em termos de literacia e acho que nos falta sempre dar esse salto. E foi com esse intuito que quis exprimir essa relevância e eu tenho sempre a sensação que, muitas vezes, facilitamos, [e] esse aspecto lúdico é sobrevalorizado em relação a outros aspectos de desenvolvimento de competências.

A variável “menor relevância” (<25%) só recolheu menções nos factores: contribuição para o sucesso escolar; finalidades lúdicas; promoção de modelos para a escrita. O que poderá expressar que lhes atribuem pouca valia. O resultado de promoção de modelos para a escrita também pode resultar de desvalor que lhe votem ou de falta de competências locais para o explorar (vd. secção 8). Ele congrega mais sinalizações em “alguma relevância” (25-50%), mas em “elevada relevância” (>75%) só apresenta uma menção e é o que tem menos sinalizações. A “menor relevância” (<25%) e “alguma relevância” (25-50%) dada a alguns factores – “ampliação do desenvolvimento da linguagem”,

“desenvolvimento do sentido da narrativa”, “promoção de modelos para a escrita”, “incrementação de conhecimento”, “contribuição para o domínio de conceitos de leitura textual”, “desenvolvimento de competências de literacia da informação”, “ampliação de competências de comunicação” – pode indiciar alguma dissociação entre estes e as práticas, ou entre o investimento alocado a alguns deles, mesmo aos que, como estes, contribuam para a formação de leitores mais competentes.

Os baixos resultados destes factores (vd. Qd. 25) levam a ponderar na observação de E14, sobre haver a ideia de que os que participem em qualquer prática oferecida numa biblioteca sejam, no final, leitores mais habilitados. Ora competências leitoras são evidenciadas pela capacidade de – a partir de um código de representação e recursos mobilizados num texto em distintas expressões e suportes – o leitor poder interpretar e atribuir sentidos explícitos e implícitos ao que lê, ter capacidade de projectar compreensão crítica, reflexiva e informada. O que carece de uma base de conhecimentos de escrita e leitura textual e outras, de informação sobre o meio e o tema, e os contextos produtivos e funções do que é objecto de leitura e de saber fazer-se uso de recursos metodológicos e de competências de literacia da informação, pouco valorizada por quase 1/4 da amostra (23,52%), e de capacidade para explorar a leitura e mobilizar anteriores memórias de leitura.

Acréscimo de “competências de comunicação” não tem resultado elevado em mais de 1/4 da amostra (29,41%), apesar da sua importância para a: i- capacidade de comunicar de forma clara e eficaz por diversos meios; ii- adaptação a diferentes circunstâncias e contextos comunicacionais; iii- evitar incompreensão e conflitualidade nos vários ambientes que as pessoas têm de saber “ler” para se movimentarem no quotidiano. Estas competências podem enquadrar-se nas práticas, cruzar-se com diversas literacias – literacia textual, literacia da informação, literacia digital, literacia social – e desenvolver capacidades/comportamentos que os participantes devem poder aplicar nas suas interações. O ambiente e desenvolvimento da própria prática podem estimular a sua aplicação e promover processos relacionais inter individuais e de sociabilização: saber ouvir; ser flexível; respeitar outras opiniões; produzir “feedback”; interpretar linguagem corporal; ter clareza e concisão de expressão; saber escolher e usar os meios e canais de comunicação adequados.

Na Questão 7.1 indagou-se se desejavam acrescentar outros factores omissos no Quadro 25. Em 12 bibliotecas (70,59%) não o consideraram necessário e em cinco (29,41%) sim. Neste ponto E14, referiu o interesse da entrevista e o desta questão que clarificara as suas opções, o que indicia falta de oportunidades para os bibliotecários reflectirem nos resultados das suas práticas de promoção da leitura e, porventura, noutros âmbitos do trabalho das suas bibliotecas:

E14- Eu só depois de ter olhado e preenchido esse quadro, esse e outros e pela conversa que estivemos a ter [...] é que ficamos com a percepção exactamente de quais é que são muitas

vezes as opções e as opiniões [...] o que acontece neste momento de avaliação. Esses quatro indicadores classificados como os mais elevados são os mais tradicionais. Aquilo que mais habitualmente trabalhamos nas bibliotecas tem a ver com a parte da promoção de leitura, da compreensão leitora, da capacidade de leitura e não outras que eu vi aí e que achava que de facto... Não tinha essa percepção [...] isso está muito bem.

V- Acrescenta-se mais algum?

E14- Não. Acho que não. Podíamos estar a fazer outros desdobramentos mas estão aí marcados os principais.

E1, E8, E9 acrescentaram sensibilizar para a importância da biblioteca. E13 indicou resultados a nível da sociabilização dos participantes e E11 a promoção de valores relacionais e afectivos: “Eu pus aqui valores pessoais e sociais. Não sei se aquela questão, que nós sentimos muito, que é a questão dos afectos, da família, não sei se podemos por isso aí de alguma maneira”.

Nos resultados conseguidos (Qd. 25) os mais sinalizados em “elevada relevância” são i- acréscimo de promoção de valores pessoais e sociais e fomentar o gosto pela leitura, ii- desenvolvimento de competências de literacia da informação e contribuição para a formação de leitores mais competentes. Os destacados com “muita relevância” são: i- ampliação do desenvolvimento da linguagem; ii- desenvolvimento do sentido da narrativa e finalidades lúdicas. Perante alguns factores menos valorizados pode ponderar-se que algumas bibliotecas conservarão a ideia de os problemas da leitura serem uma questão de minorar a distância do acesso ao livro, apesar de formatos digitais o tornarem mais acessível e Butlen (2008) dizer estar-se no fim de uma ilusão se elas não considerarem minorar a distância social e cultural à leitura. E, porventura, as suas práticas ampliarem competências leitoras, de expressão e apoiarem processos de aprendizagem ao longo da vida (vd. Comunidades Europeias, 2009) que se tornaram incontornáveis numa sociedade em transição para uma sociedade informacional em rede (Castells & Cardoso, 2006) na nova realidade da Era Digital.

### **7.3.1 Fundamentação dos resultados melhor concretizados e dos menos conseguidos**

No levantamento dos resultados alcançados considerou-se a sua possível base empírica e impressiva.. Para lhe aportar reflexividade solicitou-se a fundamentação da relevância atribuída aos factores menos e mais conseguidos, os sinalizados em “menor relevância” e “elevada relevância”, as posições extremas no quadro. A fundamentação da maior relevância (Ap. Qd. 69) gerou seis categorias baseadas ou resultantes de i- observação empírica; ii- feedback; iii- factores mais investidos; iv- factores que oferecem mais possibilidades; v- escolhas volitivas; vi- apetências dos públicos (Grf. 47 infra). Nas 17 bibliotecas predominam, com oito menções (47,05%) em E2, E5, E9, E10, E11, E14,

E17, E18, fundamentações baseadas no “feedback” (FB) de participantes e professores, o que afigura-se conforme com o pouco uso de procedimentos formais para aferir o aporte das práticas.

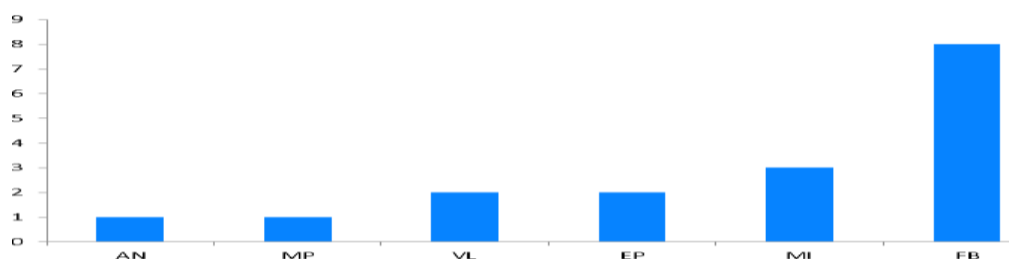


Gráfico 47- Fundamentação dos factores mais concretizados nas práticas de promoção da leitura.  
AN- apetências naturais; MP- oferecem *mais possibilidades*; VL- volitivas; EP- observação empírica;  
MI- factores mais investidos; FB- “feedback”. Fonte: produção própria

Dois exemplos sobre o “feedback” das práticas:

– E5- Temos essa percepção um pouco pelo feedback e por tudo aquilo que fazemos depois das iniciativas. Nós [...], felizmente, estamos sempre em contacto com os professores e alunos e temos o feedback das iniciativas e a importância das iniciativas por algumas situações que vamos sabendo, e que nos deixa muito contentes por estarmos, minimamente, activos naquilo que nos propusemos, que é contribuir para semear o gosto pela leitura, pelos nossos utentes [...].

– E17- Por que foi as que nós nos apercebemos mais.

E17a- Por aquilo que as pessoas diziam, por exemplo, porque as pessoas falavam connosco, pela procura aqui das obras. Estas partes são tão específicas que eu não tenho muita certeza [...]. É mais por percepção.

As fundamentações de “factores mais investidos”(MI), três menções, E7, E8, E13, (17,64%), associam-se a opções das próprias bibliotecas para lhes assegurar bons resultados:

–E7- Porque foram [...] os mais trabalhados e mais aprofundados e fizeram mais.

–E13- Para nós, também, são mais importantes como ponto de partida.

V- Então, de alguma forma, tiveram este resultado porque, em parte, [esses factores] foram objecto das vossas opções iniciais?

E13- Exactamente.

–E8- Talvez porque a direcção da actividade foi nesse sentido, investiu-se mais nesses aspectos, que consideramos que para os receptores, para os participantes, que não são meramente receptores, era aquilo que nós gostávamos [...] no final.

Fundamentações em “observação empírica” (EP) E1, E6, e “volitivas” (VL), em E3, E4, têm ambas duas menções (11,76%). Numa alegaram: “Porque são os mais observáveis [...] quando participam nas nossas iniciativas depois demonstram” (E1). Noutra, no que consideram ser os factores mais relevantes para formar leitores competentes e para a sua formação cívica:

- Nós desejávamos que fosse isto tudo e com elevada relevância. Leitores competentes e informados geram leitores exigentes, autónomos e com sentido crítico (E3).
- Porque estes são os que estão mais virados para a formação do perfil do utilizador e do cidadão que devia ter essas competências bem desenvolvidas, até como pessoa de um utilizador de um espaço público como a biblioteca e como ser humano [...] estas ajudam a complementar, a ter uma percepção da cultura, da educação, da literatura, da forma de estar na vida também, não coloco só, para a formação pessoal de qualquer individuo (E4).

Em factores que “oferecem mais possibilidades”(MP) fundamentaram “tem a ver com a nossa, com os objectivos que também têm mais possibilidades, estás a perceber?” (E12), e “apetências naturais” (NA) para a comunicação e o lúdico, recolheram ambos uma menção (5,88%):

Porquê? [...] qualquer actividade que se faça continua a ser ainda a leitura lúdica, a parte lúdica o objectivo último das pessoas virem, procurarem a leitura. [...] E depois a questão da comunicação tem muito a ver com as vivencias criadas, [...] a comunicação entre a comunidade, a comunicação entre pares. Que estas actividades, por permitirem uma sociabilização, abrem as pessoas e por consequência dá-nos mais capacidades, e elas têm que forçosamente desenvolver capacidades de comunicação (E15).

Na fundamentação da menor relevância atribuída aos factores (Qd. 25, Ap. Qd. 70) surgiram sete categorias: i- dificuldade de ter uma programação definida e diversificada (PR), uma menção, E2 (5,88%); ii- complementaridade de factores lúdicos (LL), uma, E3 (5,88%); iii- reduzido “feedback” (RF), uma, E17 (5,88%); iv- menor opção por finalidades lúdicas (FL), uma, E6 (5,88%); v- serem factores mais associados a competências escolarizadas (CE), uma, E4, 5 (88%); vi) dificuldade de observar melhor, serem impressões empíricas (DE), quatro, E1, E10, E11, E15 (23,52%); vii- reduzido investimento nesses factores (RI), oito, E5, E7, E8, E9, E12, E13, E14, E18 (47,05 %) (Grf.48, infra). O investimento em alguns factores pode apresentar informação por defeito, pois a maioria das práticas são seleccionadas pelas bibliotecas (vd. 4) . Elas terão alguma “autoridade” na escolha de factores que decidam valorizar dentro dos seus recursos materiais, técnicos e humanos, e o mesmo poderá suceder com factores menos investidos poderem resultar das decisões prepositivas que elas tomam

Nalgumas fundamentações reiteraram bases usadas para valorizar os factores e, agora, para sustentar a sua menor relevância, o que leva parte das categorias a apresentarem uma simetria oposta: reduzido “feedback”, agora impeditivo de avaliar resultados positivos: “Porque não tivemos esse tipo de feedback” (E17); desvalorização de finalidades lúdicas: “Este aqui, porque é evidente que há uma finalidade lúdica, mas não é o nosso objectivo principal” (E6); dificuldade de obter informação empírica para avaliar resultados: “Porque não conseguimos observar mais do que isso” (E1).

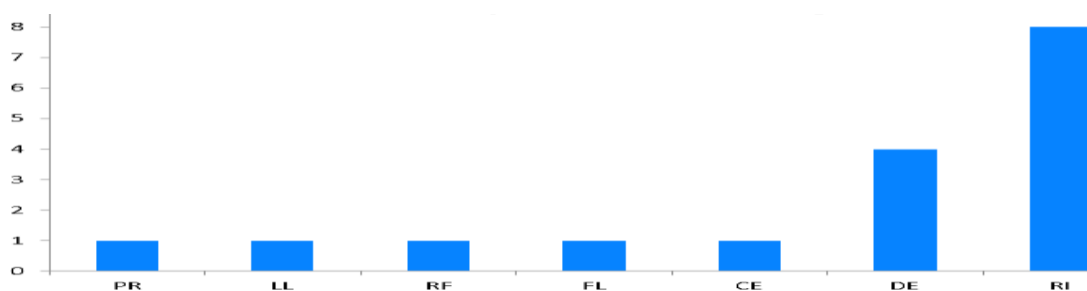


Gráfico 48 - Fundamentação dos factores menos concretizados nas práticas de promoção da leitura  
 PR- dificuldade de ter uma programação definida; LL- alguma lateralidade de factores lúdicos; RF- reduzido feedback;  
 FL- menor opção por finalidades lúdicas; CE- Factores mais associados a competências escolarizadas;  
 DE- impossibilidade de melhor observação empírica; RI - Factores menos investidos. Fonte: produção própria.

O mesmo sucede com a menor relevância dever-se a menor investimento:

- E7- Porque eles também não foram abordados da mesma forma que os outros.
  - E9- Não é muito abordado, também não conhecemos muito o que é que fazem e há sempre, para mim são as coisas que tinham mais impacto e que se vão conhecendo.
  - E14- Não são aquelas áreas em que, quando pensamos nas actividades, num primeiro momento, equacionamos ou são mais valorizadas.
  - E18- Porque as actividades não se centram muito no desenvolvimento destas competências.
  - E8- Há menos investimento. E porque só há uma actividade que propriamente foca a questão da escrita, é a de escrita criativa, é uma escrita muito no ponto de vista lúdico.
- V- Então não estou a ser abusiva se achar que existe aqui uma correlação entre aquilo que é o investimento da própria biblioteca e aquilo que são os resultados alcançados?
- E8- Sim. Há.

Um entrevistado apontou a desvalorização de alguns factores resultar de limitações técnicas:

V- Atribuíste menor relevância, menor por comparação, a estas: [...]. Porquê ?

E2- No caso 1 porque ainda não conseguimos uma programação de actividades diversificada [...]. As restantes, tem a ver com o que te disse, ficamos apenas pelo lúdico e não o utilizamos como um meio, muitas vezes ficamos com o lúdico como um fim e não exploramos, por exemplo, o trabalho com o texto que seria o que permitiria desenvolver estes resultados. [...] não ocupa grande parte do nosso tempo e do nosso trabalho, talvez devesse ocupar mais.

À semelhança do que sucedera nos factores mais valorizados ocorreram fundamentações impressionantes, circunstanciais ou empíricas. Alguns estão cientes das limitações desta informação:

E6- Relativamente a este, não é por lhe ter atribuído uma relevância menor, mas é porque não tenho elementos, concretamente, que possa, nem sequer sensoriais ou visuais, que eu possa dizer, efectivamente eu acho que atingiam...

Apesar de não se ter recolhido informação precisa sobre os contributos das práticas, alguns revelarem preocupação com essa situação e procuram contorná-la de forma empírica:

“É aquilo que achamos que ainda não tem grandes resultados, que ainda não se revela. [...] uma pessoa vir aqui a uma actividade e que aprende como é que se há-de movimentar na biblioteca, fazer uma pesquisa de informação, é uma coisa que pode ser imediata. Agora o reflexo que essa prática de promoção da leitura tem [...] não é tão imediato. É uma das coisas que nós estávamos a tentar fazer com X [prática] em que conseguindo o contacto precoce com o livro, essas crianças adquirissem competências” (E10).

Importará não lateralizar a fundamentação dos factores mais concretizados para o acréscimo dos participantes basear-se, sobretudo, no “feedback” de professores, educadores e acompanhantes (47,05%). O que estará conforme com a falta de procedimentos mais consistentes, estruturados e regulares para efectuar aferições mais rigorosas sobre o aporte das práticas, e com o invocado para a apreciação de factores menos concretizados: “dificuldade de fazer melhor observação sobre eles” (23,52%), a avaliação dos resultados poder não ir além de uma base empírica, impressiva e circunstancial. Este fundamento estará associado ao de “menor investimento” (47,05%), o mais alegado nos factores menos concretizados. A falta de recursos humanos e baixo uso de instrumentos de gestão reduzirá os meios para a amostra efectuar uma observação e análise mais criteriosa sobre as resultantes das práticas no acréscimo de competências dos participantes.

O levantamento sobre os possíveis resultados mais e menos conseguidos pelas práticas de promoção da leitura (vd. Qd. 25) resultaram, sobretudo, de ilações impressivas da amostra. Elas têm interesse mas parte deles, fruto de perspectivas subjectivas, enfermará de limitações, o que releva a necessidade de produção de referenciais para a qualificação, mediação, avaliação das práticas, acompanhamento dos seus resultados, e de realização regular estudos que permitam monitorizar as práticas das bibliotecas públicas e aferir o que elas acrescentam aos que nelas participam.

#### **7.4 Considerações críticas e perspectivas para as práticas de promoção da leitura**

“It is not my ‘walking man’ in himself that interests me but rather the thought of far he has come and how far he has yet to go” (August Rodin, 1907).

O conhecimento sobre promoção da leitura em bibliotecas públicas pode influir na sua acção e na percepção pública da valia social de uma e de outras. Como eventuais factores críticos e possíveis factores adjuvantes podem condicionar ou ampliar os resultados das práticas, seria de interesse dispor de informação sobre o assunto. Observou-se no estado da arte que ele também não havia sido objecto de estudo (Teixeira, 1999; Santos, 2007; Neves, 2007, 2009; Loureiro, 2008; Nunes, 2008b) e considerou-se que seria oportuno efectuar um breve levantamento começando por procurar saber o que a amostra pensava serem os factores limitadores e os potencialmente adjuvantes para



melhorarem as práticas oferecidas à sua comunidade, pois elas também conferem pertinência ao investimento social feito nas bibliotecas públicas<sup>419</sup>.

Na Questão 8 indagou-se os factores mais críticos para as práticas ou comprometedores das expectativas que havia para elas. Os entrevistados indicaram e fundamentaram o que consideravam ser os factores críticos com maior impacto (Ap. Qd. 71-72) e articulou-se as suas respostas em duas dimensões: factores internos e externos às bibliotecas. Classificou-se em factores de “dimensão interna” os que são gerados ou sustentados em situações existentes nas bibliotecas, e em factores de “dimensão externa” os que não resultam directamente de decisões e procedimentos a nível das bibliotecas e são menos controlados por elas, mas que terão impacto e reflexos nas suas práticas. Entre estas duas dimensões surgiram factores mistos.

Factores críticos com maior impacto, 65 menções (Grf. 49), são: limitações no âmbito de i-realidades locais (13,84%); ii- administrações municipais (4,61%); iii- públicos (15,38%); iv- dificuldades internas às bibliotecas (66,15%), ainda que parte deles decorram de orçamentos, de decisões superiores e de práticas institucionais, o que lhes aportará alguma configuração mista.

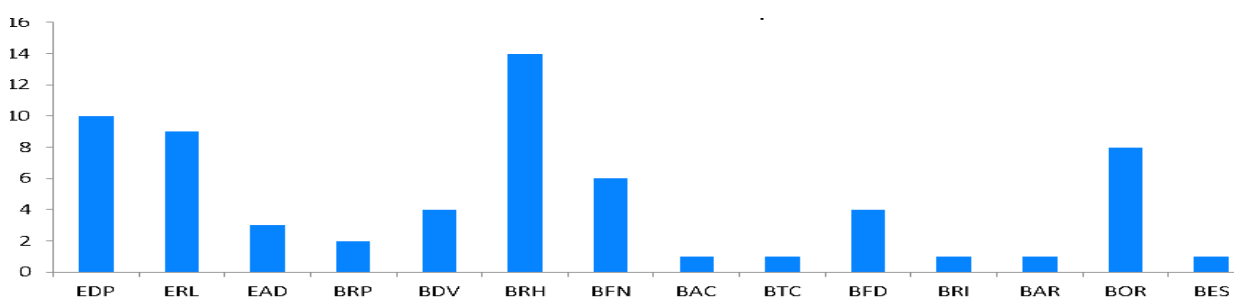


Gráfico 49 - Factores críticos com maior impacto nas práticas. Factores críticos externos (E) e internos (B): EDP- Dificuldades diversas relacionadas com os públicos; ERL – Realidades locais pouco propiciatórias; EAD- Dificuldades relacionadas com as administrações municipais; BRP- Falta de recursos para as PPL; BDV- Falta de divulgação das PPL; BRH- Falta de recursos humanos; BFN - Limitações financeiras das BPM; BAC- Falta de autocarro para as crianças irem à BPM; BTC- Falta de recursos tecnológicos; BFD- Desactualização do fundo documental; BRI - Falta de recursos informativos; BAR- Ampliar acessibilidade a recursos; BOR- Dificuldades organizacionais; BES- Inadequação dos espaços. Fonte: produção própria

Os factores críticos<sup>420</sup> (Grf. 49), por ordem decrescente, são: falta de recursos humanos, BRH, 14 menções (21,63%); dificuldades relacionadas com os públicos, EDP, dez (15,38%); realidades locais pouco propiciatórias, ERL, nove (13,84%); dificuldades organizacionais, BOR, oito (12,30%); limitações financeiras, BFN, seis (9,23%); desactualização do fundo documental, BFD, quatro

<sup>419</sup> Considerou-se incluir outra pergunta sobre o que a médio prazo, cinco anos, a amostra perspectivava para a promoção da leitura, e que objectivos e metas traçavam perante essas previsões. A questão não foi colocada mas permitiria colher informação sobre a visão do futuro próximo para promover a leitura. Para coligir, tratar e obter informação consistente sobre previsões, para além de ser preciso reunir um conjunto de projecções, interessava esboçar um quadro que reunisse potenciais probabilidades. Teria de se aplicar uma metodologia adequada e recorrer a técnicas apropriadas, como a Delphi. Isso implicava questionar a amostra, entrevistar grupos de leitores e cruzar as suas prospectivas com as da amostra inicial. O desenvolvimento deste processo seria uma outra investigação ou, se mera abordagem exploratória, implicaria um elevado prolongamento do trabalho e não se dispunha de tempo útil para o fazer. O que não invalida que outros estudos o possam vir a realizar. Em tempos tão marcados pela mudança e que estão a transformar hábitos, práticas e usos da leitura, seria de interesse desenvolver estudos deste tipo. A promoção da leitura poderá ser melhor desenhada se, com alguma antecipação, puder iluminar-se o caminho a percorrer e as escolhas e enquadramentos a dar às práticas de promoção da leitura.

<sup>420</sup> Os dados de cada biblioteca foram tratados como uma unidade hermenêutica.

(6,15%); má divulgação das práticas, EDV, quatro (6,15%); dificuldades com administrações municipais, EAD, três (4,61%); falta de recursos para as práticas, BRP, duas (3,07%). Outros cinco factores, com uma menção (1,53%), são falta de: recursos tecnológicos, BTC; recursos informativos, BRI; ampliação da acessibilidade pública a recursos, BAR; inadequação dos espaços, BES; um autocarro para as crianças irem à biblioteca, BAC:

Temos escolas fora da sede do concelho e era importante a vivência da biblioteca. Não é a mesma coisa ir promover um livro a uma sala [...] e assistir à promoção no espaço biblioteca.

Há muitos meninos que [se] não vierem com os professores à biblioteca, nunca virão (E8).

Falta de recursos humanos (RH) é o factor mais crítico em 13 das 17 bibliotecas (76,47%) e expressa-se em: carência de RH preparados para promoção da leitura (FPL), E2, E3, E7, E9, E10, E11, E15, E17 (53,33% das 15 respostas); falta deles (FRH), E2, E5, E12, E17 (26,66%), o que E12 fundamentou com a mobilidade interna; não estarem em exclusividade nas práticas (FRH) E5 (6,66%); desmotivação das equipas (DRH) E4, E18 (13,33%); dificuldade de externalizar contratações (DEX), E2 (6,66%) ( Grf. 50). A rarefacção de recursos humanos (vd. Grf. 49 supra) é acompanhada por insuficiente preparação técnica e inexperiência de parte deles para conduzir as práticas. O valor de FPL - falta de formação em promoção da leitura, assunto reiterado, levou a uma imprevista pesquisa exploratória sobre o panorama da promoção da leitura nos cursos de Ciências da Informação e Documentação (CID) (vd. 7.4.1 e Ap. Qd.48-50).



Gráfico 50 – Factores críticos com maior impacto nas práticas, relacionados com recursos humanos. FPL- falta de formação em PL; FRH- falta de RH; DRH- desmotivação dos RH; DEX- dificuldade de externalizar contratações. Fonte: produção própria

Nos públicos, segundo factor com maior expressão, identificaram-se: dificuldades na sua captação geral, E1, E7; de público adulto, E1; de público jovem, E10; de algumas faixas etárias, E5, E7 e desinteresse do público<sup>421</sup>, E4. E na falta de: competências de leitura dos alunos, E5; estudos sobre públicos, E7; massa crítica entre os leitores, em particular dos professores:

E8a - A questão é, são pouco críticos. Nós precisávamos que o professor dissesse, “olhe, não gostei nada disto”. Às vezes podiam ter um olhar mais sugestivo...

<sup>421</sup> Perante esta dificuldade, refira-se a inusitada acção do bibliotecário de Beja, Joaquim Figueira Mestre, um dos pioneiros da RNBP. Após a inauguração da biblioteca (1993), as pessoas não tinham grande interesse em a frequentar, Mestre “empurrou um burro escada acima, franqueando-lhe a porta, e declarando que, se até um asno entrava naquele antro de cultura, não seria um bejense que o não faria” (vd. <http://bibliotecas.blogspot.pt/2009/05/faleceu-o-bibliotecario-e-escritor.html>).

V- Sentiram falta de contributos críticos que pudessem ser estimulantes?

E8- Sim. Estamos satisfeitos, não é no mau sentido, é...

V- ... Uma necessidade de um maior contributo crítico que funcione como estímulo?

E8- Exacto.

E8a- Exactamente.

Leal (2007) já sinalizara o papel da massa crítica no ambiente das bibliotecas, e apontou o seu não desenvolvimento como um “paradoxo do desenvolvimento” gerado nos recursos estratégicos: estes conferem mais possibilidades de abrangência e que os projectos, ao não se desenvolverem autonomamente, podem fragilizar-se se não houver massa crítica local, pois eles carecem de envolvimento dos destinatários e de inserção em parcerias que lhe confirmam suporte, dinâmicas de sustentação e contributos críticos.

Serão realidades locais oponentes: insuficiente conhecimento da própria realidade (E1); baixo entrosamento da biblioteca na comunidade (E1); falta local de hábitos culturais (E13); inexistência de estudos (E7); falta de políticas de promoção da leitura ajustadas e de “interlocutores válidos”: “V- O que queres dizer com interlocutores válidos? E9- Para os diagnósticos da biblioteca, gostávamos de saber quem são os nossos interlocutores, para saber onde temos que chegar, não é?”.

Factores negativos decorrentes de realidades locais escolares expressaram-se: na falta de uma política de promoção da leitura nas escolas (E9); no decréscimo de interesse e de parcerias entre bibliotecas escolares (BE) e bibliotecas municipais (E8, E13, E18):

E8- Mesmo a nível externo? Podemos falar das escolas, dos professores, do ambiente que se vive nas direcções dos agrupamentos, eles não estarem motivados? [...].

E8b- Acho que passa um bocadinho por aí, a desmotivação dos professores, às vezes, em trabalhar e continuar a trabalhar os temas. E em participar nas actividades [...].

E8- As parcerias com as BE agora estão um pouco... agora não há professores bibliotecários, mudou a direcção dos agrupamentos e com estas mudanças...

E8- Há dificuldade em manter as parcerias [...] ao nível do que já trabalhámos no ano lectivo. Actividades em parceria que estão a cair.

E8b- Estão fechadas a maior parte das BE por falta de professores. [...] quando falta um professor é o professor bibliotecário que vai substituir o titular.

Parcerias com as escolas e motivação dos professores apresentam situações diferentes entre bibliotecas. Em E8 parecem estar a fragilizar-se, mas em E17, apesar de lamentar “já temos tão pouca coisa” (E17), tal não sucederá: os professores solicitam “para não nos desviarmos do percurso deles [...]. Aqui nunca nos deixam em paz [...] querem que participemos em tudo” (E17). O ambiente

nas escolas terá vindo a registar transformações decorrentes de factores sociais, de directivas ministeriais, mas a distinta rarefacção de interesse e parcerias poderão, também, ser influenciadas por ser diversa a facilidade de comunicação entre as bibliotecas e as escolas, e por diferenças existentes nos espaços geográficos e sociológicos trans e intraconcelhios (Anx. Img. 2-6, Grf. 3) de E17 e E8: “aquelas pessoas não eram leitores, e eram filhos de não leitores. [...] aquela zona é mesmo muito carenciada do ponto de vista socioeconómico”(E8). E pela distinta dimensão das ofertas entre estas bibliotecas, ainda que o “excesso” de oferta possa ser contraproducente se esta não for ajustada, por nas escolas existir menos tempo para seleccionar e explorar as práticas que as bibliotecas municipais lhes destinam, o que pode gerar situações que levam Cristina Taquelim a recomendar: “Deixem as escolas em paz; dêem sossego às escolas, elas estão sem tempo e disponibilidade” (vd. p.352).

Nos factores críticos decorrentes das administrações referiram: as bibliotecas não estarem enquadradas num projecto educativo e cultural municipal (E9); perda de importância da biblioteca na política cultural da autarquia (E12); morosidade dos despachos (E17). Factores, portanto, associados a políticas municipais de leitura pública e a processos administrativos internos. Alguns factores terão configuração mista ao decorrerem de atribuições orçamentais e aprovações superiores que afectam as bibliotecas e de limitações destas. Alegaram: falta de recursos para enriquecer e diversificar práticas (E2, E10); dificuldade em produzir/oferecer práticas de promoção da leitura suficientes e diferentes, E3, E4, E7, E8; limitado acesso a ofertas externas para ter práticas diferentes e oportunidade de melhorar as práticas produzidas pela biblioteca:

E8- Nós gostávamos de ter acções que pudessemos adquirir também ao exterior. Nós fazemos as coisas e gostamos de as fazer, mas acho que às vezes gostávamos de uma coisa diferente. Para...

V- Para... poderem ter um olhar com que se confrontarem...?

E8- Isso.

E8b- Isso, Vera.

As bibliotecas são parte dos serviços municipais, estão sujeitas às prioridades e critérios das administrações, mas podem ter maior ou menor capacidade de influenciar decisões que as condicionem. Em factores organizacionais e opções de gestão, com aspectos enquadráveis em dimensões externas e mistas, a amostra considerou críticas: i- a necessidade de aprofundar e desenvolver cooperação interinstitucional<sup>422</sup> e de consolidar o alcance do que é disponibilizado nas

---

<sup>422</sup> Barreto Nunes, Joaquim Portilheiro e Luís Cabral (1985) há muito apontaram o interesse de diversificar a cooperação. Recomendavam intercâmbio regular de informação e experiências; colaboração mútua; troca de informação e literatura profissional; visitas e acompanhamento de projectos; realização comum e partilha de actividades; disponibilização de actividades; informação e análise de realidades; encontros regulares, tratamento técnico documental centralizado ou em planos de cooperação associativa para rentabilizar recursos; troca de colaborações de competências técnicas.

práticas (ambas em E9); ii- rever a relação com as escolas, iii- avaliar a rede local de bibliotecas; iv- repensar critérios de implantação das bibliotecas no território concelhio (todas em E14); v- faltar uma visão bem delineada para as práticas (E15); vi- reduzir a morosidade de procedimentos administrativos (E17). Referiram ainda limitações financeiras (E3, E4, E6, E11, E17, E18); falta de verbas para alugar transportes (E9); inexistência de uma estratégia para as práticas de promoção da leitura (E14). Será útil referir, apesar de longo, o que E16 relatou noutro ponto da entrevista para se conhecer como esta biblioteca desenvolveu a sua estratégia de promoção da leitura:

E16- Quando cheguei uma das minhas preocupações era perceber a ideia, perceber o que as bibliotecas estavam a fazer. Se cada um fizesse à sua maneira, ou porque tinha uma formação académica X, ou tinha feito as formações Y, ou porque entendia que animação cultural era promoção da leitura, ou promoção da leitura era mediação da leitura, ou animação cultural era programação, se cada um falasse e tivesse o seu próprio glossário, o que acontecia é que nós não conseguíamos trabalhar numa mesma linha. Portanto aqui a ideia foi definir qual é que era o nosso trabalho a quatro anos e tabelar o caminho que íamos trilhar para que, ao final de quatro anos, conseguíssemos dizer, efectivamente, que projectos nós estávamos a fazer, e muitos deles foram projectos experimentados, caíram alguns deles, na maioria não caíram, mas um ou outro caiu, outro foi reformulado, e a ideia era, nós depois virmos a ter um programa de avaliação do desempenho das bibliotecas que resultasse do trabalho que estavam a fazer. Infelizmente, ainda estamos na fase muito quantitativa, a ideia é vir a passar a trabalhá-la como qualitativa.

Limitações tecnológicas foram apontadas apenas em E11, que referiu a sua insuficiência. Já desinvestimento na actualização documental agregou mais reparos de E8, E9, E12, E13. Relataram um caso extremado: “Nós compramos os livros para trabalhar, compramos o nosso material porque a Câmara não adquire, há anos, fundo documental; vivemos de doações e do nosso empenho, ou seja eu quero aquele livro vou comprá-lo” (E8a). Esta e outras bibliotecas passam longos períodos sem fazer actualizações, não obstante o *Programa de Apoio às Bibliotecas Municipais* (DGLB, 2009) indicar valores que oscilam, “per capita”, entre os 0,7 e 0,9 documentos e uma actualização anual entre 0,7-0,9 documentos<sup>423</sup>. Mas verifica-se um generalizado incumprimento destas taxas<sup>424</sup> (Oleiro & Heitor, 2010). E9 sinalizou a necessidade de recursos informativos e formativos, e de melhorar a sua acessibilidade pública. E11 referiu a inadequação do espaço arquitectónico da biblioteca e de ele condicionar o desenvolvimento de algumas práticas e actividades. Estas dificuldades não deixam de

<sup>423</sup> As directrizes da IFLA (Koontz & Gubbin, 2010) consideram que uma nova biblioteca deve ser criada com um fundo mínimo de 1 livro per capita, fixam 2 documentos per capita nos três primeiros anos e consideram este número modesto.

<sup>424</sup> Numa audição parlamentar para que foram convidados bibliotecários (2009?) foi referido o caso de um eleito ter fundamentado a desnecessidade de actualização do fundo documental questionado o bibliotecário sobre se as pessoas já tinham lido todos os livros que havia na biblioteca municipal.

remeter para os organismos que tutelam a RNBP, tal como a resolução do problema mais destacado (vd. Grf.50 supra), a necessidade de reforço e qualificação de recursos humanos:

V- Porque é que acha esta parte [da formação] tão importante?

E15- Acho importante que as pessoas tenham uma formação específica.

V- Aqui a insuficiência de formação levanta problemas para a promoção de leitura?

E15- Levanta-me problemas porque quando quero fazer um projecto de promoção da leitura, etc., tenho que, na grande maioria, recorrer a prestadores externos. [...] Por exemplo, durante a semana, eu quero dinamizar aqui uma hora do conto, com actividades, exploração do livro, etc. e neste momento tenho de recorrer a uma colega minha que trabalha na [outro serviço municipal]. [...] Gostava de ter capacidade de dar uma resposta mais elaborada, mais autónoma.

Na questão 8.1 procurou-se saber o que nos concelhos da AML, ou a um nível mais amplo e abrangente, os entrevistados perspectivavam que poderia ser feito para melhorar as práticas oferecidas nas suas bibliotecas. As possíveis soluções locais a mobilizar (Ap. Qd. 73) foram desagregadas num quadro síntese (Ap. Qd. 74) e geraram 14 categorias (Grf. 51).

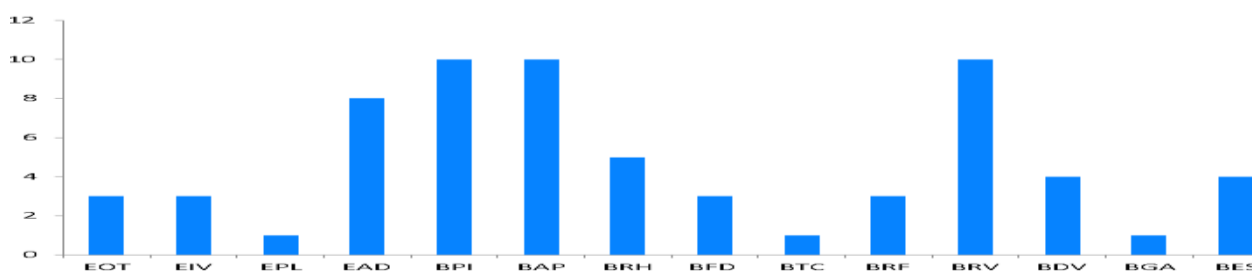


Gráfico 51 – Possíveis soluções – locais, externas (E) e internas (B) – a mobilizar para melhorar as práticas.

EOT- Resoluções que envolvem o organismo de tutela; EIV- Necessidade de suprir falta de investigação; EPL- Existir uma política local escolar de promoção da leitura; EAD- Melhorias relacionadas com as administrações municipais; BPI- Alteração de procedimentos internos nas BPM; BAP- Alterações procedimentais de ofertas; BRH- Melhoria em termos de recursos humanos; BFD- Melhoria de recursos documentais; BTC- Disponer de recursos tecnológicos; BRF- Melhoria de recursos financeiros; BRV- Necessidade de suprir recursos vários; BDV- Melhoria da divulgação; BGA- Ter um “grupo de leitores activistas” que mobilize outros leitores; BES- Reabilitação e funcionamento dos espaços das bibliotecas. Fonte: produção própria.

O seu quantitativo e a respectiva percentagem apresentam os valores: EIV- Necessidade de suprir falta de investigação, três menções (4,54%); EPL- Existir localmente uma política escolar de promoção da leitura, uma (1,51%); EAD- Melhorias relacionadas com administrações, oito (12,12%); BPI- Alteração de procedimentos internos nas bibliotecas e BAP- Alterações procedimentais e de ofertas, dez menções cada (15,15%); BRH- Melhoria de recursos humanos, cinco (7,57%); BFD- Melhoria de recursos documentais, três (4,54%); BTC- Disponer de tecnologias de informação e comunicação, uma (1,51%); BRF- Mais recursos financeiros, três (4,54%); BRV- Necessidade de recursos vários, dez (15,15%); BDV- Melhoria da divulgação, quatro (6,06%); BGA- Ter um “grupo de leitores activistas”, uma (1,51%); BES- Reabilitação e funcionamento dos espaços das bibliotecas, quatro (6,06%); EOT- Soluções que carecem do envolvimento dos organismos nacionais de tutela, três (4,54%).

Nas três categorias mais destacadas – “necessidade de suprir diversos recursos”, “alteração de procedimentos internos”, “mudanças nos procedimentos e ofertas nas práticas” – as duas primeiras foram apenas enunciadas. Já “alterações procedimentais de ofertas” foi objecto de sugestões: reverter o abandono de algumas práticas, E1; promover a leitura fora da biblioteca, E1; melhorar Serviços de Referência, E1; prestar serviços à medida, E1; conferir às práticas menor enfoque no lúdico e maior equilíbrio entre o lúdico e o instrutivo, E2; estruturar melhor os projectos de práticas de promoção da leitura, E7; repensar as estratégias, as práticas, e fazer a sua reavaliação, E14. Nestas proposições, de cerca de 1/4 da amostra (23,52%), algumas podem remeter para as bibliotecas parte da resolução destes problemas, mas isso não reduz a responsabilidade de outras instâncias na superação desses factores críticos, nem dos que a seguir se identificam.

Na categoria EOT – Resoluções que envolvem a tutela, deram algumas soluções que não serão de âmbito local, a não ser que sobre elas haja o entendimento de as administrações municipais poderem, ou deverem, influenciar a política de leitura pública da RNBP, ou estabelecer bases para uma articulação intermunicipal. Apesar de a questão reportar-se a soluções locais, em “Resoluções que podem carecer do envolvimento dos organismos nacionais de tutela” indicaram necessidade de: encontros de bibliotecários, E8; desenvolver estratégias de articulação entre bibliotecas, E14, trabalho em rede, E15. Em “necessidade de suprir falta de investigação” (EIV) apontaram carência de estudos em impacto local das práticas nos hábitos e gosto pela leitura, E11; promoção das literacias e competências leitoras, E11; conhecimento das necessidades do público das bibliotecas, E4.

Na categoria BES- Reabilitação e funcionamento dos espaços das bibliotecas, 1/4 da amostra pensa que eles carecerão de melhorias e endossam as soluções para os municípios. Propostas relacionadas com as administrações e política local de leitura pública registaram oito menções: maior empenho das administrações em colocar a promoção da leitura ao nível de outras opções políticas, E3; mais apoio às práticas pelo executivo municipal, E8; existir uma política municipal de promoção da leitura, E9; haver vontade política e recursos para desenvolver um projecto de leitura que envolva a população local, E13; bibliotecas terem condições e recursos similares aos de outras áreas municipais, E14; necessidade de um plano concelhio de leitura, E15; maior agilidade no processo decisório e permissão para retomarem anteriores práticas, ambas em E17. Em soluções associadas à política local de leitura pública E9 indicou o interesse de existir uma política escolar de promoção da leitura, e E10 afectação de recursos materiais e humanos preparados para promover a leitura:

Há outros serviços da câmara que têm, como estávamos a falar há pouco, clubes de leitura para os jovens. Eles fazem um trabalho, porque é um público que é difícil trazê-lo, de captar [...] têm os clubes das novas tecnologias e uso das novas tecnologias. [...] Faltam-nos recursos materiais

para enriquecer e diversificar práticas. E era preciso, também, recursos humanos mais informados [...] que tenham sensibilidade para distinguir e compreender as diferenças entre promoção da leitura e actividades lúdicas.

Nas soluções locais, em cinco bibliotecas referiram a necessidade de recursos humanos (BRH):

E15- Estou-me a referir às duas, recursos humanos em quantidade e formados [...].

V- E esta insuficiência de recursos humanos colocava-a onde?

E15- No mais [posição no quadro]. Depois esta, a visão política nada, nos deixa coxos permanentemente. Habitados a viver na adversidade, não é? Mas esta é gritante. [...] por muito que queiramos aproveitar os recursos durante a semana não podemos, eles fazem uma coisa ou outra; [...] para abrir ao sábado contamos com os recursos de todos os serviços que gravitam aqui à volta<sup>425</sup>. Ao sábado é escusado tentarmos fazer alguma coisa para além; quando temos as horas do conto etc. é impossível alocar uma das pessoas para fazer só uma das coisas, senão, a pessoa que está no atendimento é, literalmente, desviada.

Para a melhoria dos recursos de leitura indicaram: ampliação do fundo, E6 e aquisição de fundo, E10, o que não é sinónimo; reposição do investimento, E12. Em “recursos tecnológicos” houve uma menção: “dispor deles” a proposta isolada de E8. Em “recursos financeiros” a sua ampliação E4, E5 e ter “um bom orçamento” E18. Em “recursos vários” para melhorar as práticas: materiais para desenvolver várias actividades, E6; ter mais materiais de desgaste; recuperar a capacidade de ofertas às escolas, ambos por E8; recursos para enriquecer e diversificar as práticas, E10; E17 “tout court” exprimiu: ter “mais recursos”. Também indicaram melhorar a divulgação E12 e a comunicação das práticas E18, ainda que alguns já associem divulgação tradicional, digital e recurso a redes sociais:

Aproveitamos que o público se dirija à nossa biblioteca [...] para divulgar as nossas actividades. [...] Quando nos apercebemos do potencial do utente [...] [para] aquela actividade, falamos com ele [...] e convidamos a participar [...]. Temos a nossa programação a ser divulgada num LCD [...]. Depois, telefonicamente, contactamos [...] para além da newsletter, o Facebook da câmara, mas funciona melhor a pessoa ser contactada na biblioteca e explicando um pouco as actividades (E7).

Alguns não usam parte destes recursos por limitações técnicas ou por não poderem postar conteúdos no site da biblioteca e no Facebook (E6). Informaram que a divulgação é, por vezes, artesanal e circunstancial: “nós abordamo-los, sabe que vamos ter cá [um evento]. Não conhece? Então, venha, é

---

<sup>425</sup> Registaram-se casos do envolvimento de pessoas de outros serviços ser muito valorizado, não no sentido de elas se substituírem aos técnicos da biblioteca mas no de lhes proporcionarem recursos para o desenvolvimento das suas práticas: “Os nossos carpinteiros fizeram um fantocheiro fantástico, que tem uma carrinha que se transforma num castelo, porque eles fizeram duas peças amovíveis para podermos ter uma casa da carochinha ou termos um castelo de acordo com o topo que lhe colocamos, ou com a barra que lhe colocamos, o mar, ou um jardim” (E8a). “Os nossos carpinteiros são fantásticos. Nós pedimos uma coisinha assim e quando vem supera sempre as nossas expectativas. Eles são muito dedicados” (E8).



uma oportunidade que vai ter” (E17a). Neste âmbito parece existir elevada assimetria entre bibliotecas. Para a resolução local de problemas de divulgação referiram: a biblioteca estar autorizada a ter Facebook para divulgar as actividades (E6); o interesse de voltar a ter uma agenda impressa para complementar a electrónica (E7), duplicação que fundamentaram; melhorar a divulgação das actividades de promoção da leitura (E12); melhorar a divulgação e a comunicação das práticas (E18):

- E2- Infelizmente o nosso site não é nada apelativo, não se consegue chegar à informação com muita facilidade.
- E8- Há aqui sempre o problema da divulgação, não tanto para estas actividades para o público escolar, [...] [este] consegue-se articular directamente com os coordenadores [de turma] e estabelecimentos. Mas muitas vezes temos dificuldade em divulgar as actividades.  
E8b- O nosso serviço de comunicação e imagem funciona muito mal.  
E8- Só não nos prejudica mais porque articulamos directamente com os professores.
- E12- Há coisas que já estão disponíveis na nossa página, as histórias costumam ser colocadas na página da autarquia na parte das bibliotecas [e não na página desta].

Noutro ponto detectou-se que uma biblioteca não pode difundir os documentos que produz para apoiar as suas práticas, o que poderia beneficiar as escolas e as pessoas que a eles tivessem acesso:

E8- Preparávamos CDs com conteúdos de acordo com aquele tema e por acaso reparámos que os professores não usavam; às vezes o professor perguntava-nos alguma coisa e nós dizíamos, “mas nós deixamos lá um CD na escola”, e ninguém sabia do CD. Portanto, de alguma forma, ficámos um pouco desmoralizados.

V- Não colocam no vosso site?

E8b – Não. Não temos autorização.

E8- A própria escola teria maior acessibilidade às coisas. Era muito melhor. Nós na [prática] construímos em vez do CD de recursos um kit, um jogo de questões sobre o tema, também com graus de dificuldade, e claro que aquilo foi tudo muito utilizado.

E8b- O facto do não reconhecimento destas questões pelo próprio executivo é um problema.

E8- Isso é muito importante porque a nossa motivação é intrínseca, porque se dependesse da motivação que nos dessem...

A proposta de E7 para divulgar e dinamizar as práticas de promoção da leitura é ter um “grupo de leitores activistas” que informe e mobilize outros leitores.

Na categoria “outras limitações” enquadram-se soluções locais relacionadas com a reparação, regeneração e criação de novos espaços: um jardim interior para desenvolver actividades ao ar livre, E6; um “jardim de animação”, E8; requalificação do edifício da biblioteca para permitir ofertas

diferentes, E18; assegurar o acesso à biblioteca, dada a falta de vigilância condicionar as ofertas e fruição de práticas a partir de determinadas horas, E12.

Na Questão 8.2 instou-se a amostra a para além de possíveis resoluções de factores críticos a nível “doméstico” indicar eventuais soluções que pudessem não depender das bibliotecas, das suas administrações e do contexto local, mas de uma escala territorial supra-concelhia ou de um nível decisório e articulador superior. As propostas de 68,75% das bibliotecas para a melhoria das práticas a este nível (Ap. Qd. 75) foram desagregadas (Ap. Qd. 76) e reagrupadas em sete categorias (Grf. 52). As soluções articulam-se em torno de: i- ECS- Alterações no contexto societal, três menções (5,88%); ii- EOT- Alterações que envolvem organismos de tutela, como a DGLAB e PNL, 33 (64,70%) e falta de estratégia cooperativa na RNBP; iii- ERG- Alterações ao nível de política regional de leitura pública; iv- BRF- Necessidade de mais dinheiro, ambas com uma menção (1,96%); v- BRH- Disponibilidade de recursos humanos qualificados, sete (13,72%); vi- BRV- Dispor de mais recursos, duas (3,92%); vii- BAP- Alterações procedimentais e de ofertas, quatro (7,84%).

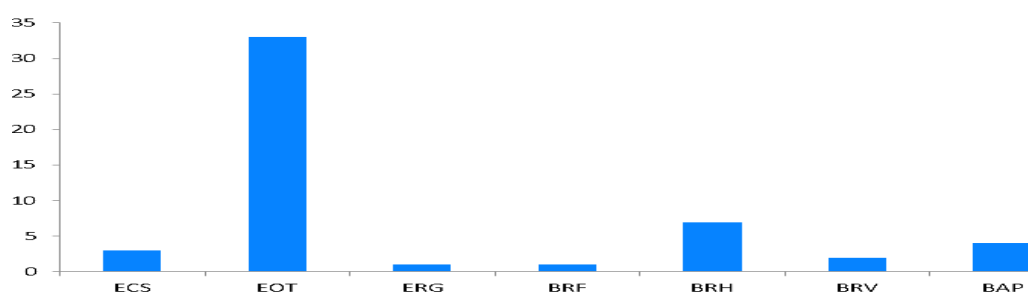


Gráfico 52 - Soluções a mobilizar a nível supra concelhio para a melhoria das práticas. ECS- Alterações no contexto societal; EOT- Alterações que envolvem a DGLAB e o PNL; ERG- Alterações ao nível de política regional de leitura pública; BRF- Necessidade de mais dinheiro; BRH- Disponibilidade de recursos humanos qualificados; BRV- Dispor de mais recursos; BAP- Alterações procedimentais e de ofertas. Fonte: produção própria

Apesar de a questão indagar soluções a níveis superiores de decisão a amostra também apontou alterações a procedimentos internos, às próprias práticas e à sua oferta. Nos problemas mais complexos e cuja solução transcenderia o âmbito local e a maioria da amostra, ao contrário do que é habitual nos discursos correntes, não se centrou no baixo financiamento governamental directo. As propostas focalizam-se em duas categorias com o valor conjunto de 78,42% (vd. Grf. 52): EOT, alterações que envolvem organismos de tutela e BRH, recursos humanos suficientes e habilitados para conceber, mediar e explorar as práticas. Nesta sinalizam: necessidade de recursos humanos, E1; formação de técnicos da biblioteca para promover a leitura, E2; contratação de especialistas, E2; equipas meta-disciplinares, E5; meios para contratações externas, E7; mais técnicos especializados em promoção da leitura, E8; existir formação em promoção da leitura, E10 (vd. 7.4.1).

A categoria “alterações procedimentais e de ofertas”, ainda que seja um factor crítico com resolução local, teve quatro menções, todas de E7: capacidade de mobilização; possibilidades de divulgação;

ofertas com interesse; ofertas qualificadas para diversos públicos. Na categoria “recursos vários” surgiram duas menções mas não detalharam: E10 indicou mais recursos para promover a leitura e E2 foi mais lacónico: “mais recursos”. Na categoria “recursos financeiros” E1a limitou-se a referir a necessidade de mais dinheiro, ainda que depois explicitasse para o que o desejava usar (vd. adiante). Na do “contexto regional”, uma menção, E9 apontou a necessidade de existir perspectivas inter municipais para promover a leitura. Na do “contexto societal”, três indicaram: ser preciso maior sensibilidade social para a importância da promoção da leitura, E10; investimento das escolas na promoção da leitura, E5; “necessidade de tempo”, E1a, um recurso algo raro numa sociedade que, focada no momento (Soriano,2002; Castells,2007), estará menos disponível para deferir a gratificação. E1a valorizou o tempo como “grande escultor” (Yourcenar, 1994) para promover a leitura e, ainda que imbuído de uma visão algo onírica, vê-o como meio de induzir transformação nos participantes das práticas de promoção da leitura:

E1a- Diríamos que precisávamos de dinheiro, recursos humanos e tempo.

E1- E o que é que fazias com isso?

E1a - Imagina que tinhas uma quantidade tão grande que poderias fazer montes de coisas durante o ano.

E1- Mas eles não vinham cá na mesma.

E1a- Mas se tu insistisses tanto, anos de uma insistência brutal, claro que é ridículo e inexecutável, mas quando as famílias não funcionam e as escolas mal funcionam, tinha que ser a biblioteca a ter um poder extraordinário, conseguir inserir alguma transformação num maior segmento.

V- Quando diz o tempo...?

E1a- O tempo é para essa insistência, é o tempo.

Esta investigação não pretendia, conforme se informou a amostra, efectuar qualquer avaliação, apenas conhecer a realidade das suas práticas. Mas a partir da informação apurada pode tecer-se observações sobre significados e expressão da presença/ausência, de alguns adjuvantes e oponentes. Não se projectam avaliações, mas isso não obsta a que se coloque em perspectiva os resultados e se faça uma reflexão não avaliativa das sinalizações fornecidas e que, se acolhidas, poderão contribuir, para revitalizar a função sociocultural da promoção da leitura e a das bibliotecas públicas.

As respostas – a: i- factores críticos com maior impacto nas práticas de promoção da leitura, ii- soluções locais, iii- soluções supra concelhias a mobilizar para as melhorar – permitiram descortinar possíveis oponentes e adjuvantes. Apesar de a indagação ser colocada em três questões, parte da amostra fez alguma transitoriedade e reiteração entre elas e as respostas. Consideraram como factores mais críticos: as realidades locais pouco propiciatórias; carência ou inexistência de reforço e

qualificação de recursos humanos; a falta de cooperação e de um espaço regular de informação, reflexão e debate profissional; políticas de promoção da leitura; recursos documentais, materiais e financeiros; a fraca divulgação e comunicação das práticas ; dificuldades organizacionais. Sobressaiu a falta/ impreparação de recursos humanos (vd. Grf. 49-50), o que pode associar-se: ao seu reduzido número; à visão dominante sobre promoção da leitura (vd. Cap. II, 1) e sua operacionalização (vd. Cap. II, 1.1-1.1.1); ao panorama formativo em promoção da leitura, literacias e bibliotecas públicas (vd. 7.4.1); a quadros de pessoal pouco diversificado (vd. Cap. II, 5). A acuidade destas questões justificará a frequência com que a amostra as reiterou. Já a baixa sinalização de falta de recursos TIC poderá surpreender dado o conhecimento empírico desta realidade em várias bibliotecas e, como se detectou na investigação, ela poderá estar associada a outros resultados e com eles relacionada.

Algumas dificuldades passíveis de resolução local (vd. Ap. Qd. 73-74) podem ultrapassar as próprias bibliotecas: alteração na oferta de práticas; limitações relacionadas com administrações; melhoria dos recursos humanos e de divulgação; reabilitação dos espaços; falta de investigação, de recursos financeiros e documentais; inexistência de política local de promoção da leitura; dispor de recursos TIC; ter um “grupo de leitores activistas”. Já alteração de procedimentos internos e de parte das ofertas, atendendo à margem decisória das bibliotecas na selecção das práticas (vd. 1.4), elas poderão ter alguma latitude interventiva. O mesmo não sucederá com disporem de mais recursos e a inexistência de políticas locais de promoção da leitura, apesar de as bibliotecas poderem contribuir para alterar procedimentos internos, mudanças de ofertas, métodos, estratégias de abordagem e de mediação na promoção da leitura e influenciar as suas comunidades.

Foi sinalizada falta de investigação sobre: o impacto local das práticas nos hábitos e no gosto pela leitura; promoção das literacias e competências leitoras; as necessidades dos públicos das bibliotecas. Estes estudos são-lhes necessários, bem como sobre: conhecimento da comunidade, avaliação das práticas e outros (vd. Anx. Sugestões para possíveis investigações). Cada município poderia diligenciar a sua produção por contratação ou acordos e parcerias com unidades de investigação, o que aportaria maior conhecimento sobre promoção da leitura e bases para fundear as estratégias e avaliar as práticas das bibliotecas: “Gestió en avaluació contínua per tal de millorar els procediments i [...] la inversió dels recursos públics i els resultats de les actuacions; la cooperació i la cerca de finançaments alternatius [...] són aspectes com possibilitats a explorar” (Baró et al., 2010, 20).

Ultrapassar limitações com as administrações dependerá de características locais, de visões partilhadas e subjectivas, da cultura organizacional e da vontade de a transformar. As limitações apontadas podem continuar a ter recorte casuístico e, à falta de uma lei das bibliotecas (vd. Parreira & Calixto, 2015), elas podem prevalecer e a depender: dos actores em presença; das características de

cada instituição; da massa crítica e da opinião cívica informada de cada concelho; da organização e activismo informado para influenciar a modelação de realidades locais.

Sobre necessidades de reabilitação e de funcionamento dos espaços das bibliotecas 1/4 da amostra pensa que eles carecerão de melhorias. Afigura-se que remetem as soluções para os municípios, apesar da vinculação destes ser difusa (vd. Oleiro & Heitor, 2010), porventura por os contratos-programa entre o governo e autarquias não preverem posterior comparticipação para obras, actualização do fundo documental e equipamentos, o que não sucede em redes de bibliotecas de outros países. E em Portugal existe impotência para levar as autarquias faltosas a cumprir os protocolos para dotar as bibliotecas com pessoal especializado, fundo documental actualizado (vd. Oleiro & Heitor, 2010)). Nas remodelações não referiram áreas e recursos para oficinas tipo “library labs” (vd. secção 1.3.6) e só E15 mencionou tornar o espaço mais flexível para, com alguma autonomia, ele ser apropriado pelo público em actividades comunitárias relacionadas com práticas de ampliação, e aplicação, de competências leitoras e literácitas.

A divulgação e comunicação das práticas apresentam assimetrias entre bibliotecas. Nalgumas elas são artesanais, circunstanciais, e parte delas não terão meios para consolidar abordagens personalizadas e garantir às práticas maior divulgação e alcance para além dos públicos que já as frequentam, o que, apesar das vantagens da comunicação directa entre as bibliotecas e os seus públicos reais e potenciais impede-as de atingirem outros públicos:

Aquestes actuacions han de ser conegudes i reconegudes pel públic a través d’una bona comunicació. Recursos entesos en el sentit ampli de suport a través d’assessorament, de dotació d’eines de gestió, de finançament, etc. que ajudin a innovar, a executar, a consolidar actuacions i engregar-ne de noves (Baró et al., 2010, 20)

Segundo a amostra a persistência destas limitações deve-se a decisões e inércias das administrações municipais. A sua resolução encontra-se numa fase recuada, como numa biblioteca que não está autorizada a usar o Facebook<sup>426</sup> para divulgar as práticas, nem o pode fazer no seu site. Portugal ainda fará parte dos países em transição para a sociedade em rede (Castells & Cardoso, 2006, 8), mas surpreende que nas suas bibliotecas persista a não resolução de alguns problemas críticos à divulgação das práticas e materiais de apoio. A superação destas situações e recurso a procedimentos de CRM (vd. nota 296) não implicam elevado investimento: nas áreas de informática e comunicação

---

<sup>426</sup> Facebook e outras redes sociais online permitem partilha/divulgação de informação e acesso a conteúdos. Podem ajudar as bibliotecas na sua missão, pois cf. Margaix-Arnal (2008, 593) expandem a informação em rede e, se bem geridas, têm capacidade de captar utilizadores e contribuir para os fidelizar. Estas potencialidades não excluem outros recursos, dada a utilidade da sua complementaridade e haver leitores afastados das redes sociais, seja por decisão própria, falta de acesso e/ou conhecimento para manipular estes recursos. Nestes casos, que conformam limitações sociais, as bibliotecas poderiam continuar a garantir a sua função social, ao providenciar acesso a recursos promover práticas em literacia digital e conferir competências críticas informadas sobre conteúdos informativos (vd. Silva, 2018).

social das autarquias existe tecnologia, plataformas e recursos humanos, pelo que. poderá estar-se perante o não reconhecimento destas dificuldades ou desinteresse em resolvê-las.

Não referiram, excepto em dois casos, planos de marketing e comunicação, instrumentos que prevêm a difusão selectiva de informação para distintos perfis de públicos e podem articular/potenciar o acesso à informação das bibliotecas e suas actividades cruzando canais tradicionais, digitais e redes sociais. Não assinalaram o interesse de criar estes planos explorando recursos das bibliotecas ou de outros serviços municipais. Um plano de comunicação de marketing social, tradicional ou digital, é uma ferramenta de gestão que melhoraria a: estratégia de comunicação; divulgação mais eficaz e eficiente de serviços, recursos, práticas de promoção da leitura e outras actividades; proximidade a leitores e utilizadores ao adaptar e aplicar procedimentos de CRM a finalidades socioculturais. Estes são usados em empresas para captar e garantir reconhecimento e facilitar a concretização de objectivos. O marketing digital, mais dinâmico e com funcionalidades do ambiente online, permitiria: ajustar e divulgar as práticas e outras ofertas; enriquecer o interesse de conteúdos informativos e educativos; estabelecer relações interactivas, colaborativas e informativas instantâneas com os leitores; dispor de um meio simples e barato para divulgar e avaliar aquisições, programação, agendas de actividades, reportagens de iniciativas, disponibilizar conteúdos e práticas das bibliotecas. Para explorar estas potencialidades elas precisam de técnicos habilitados, motivados e de autonomia para o fazer, pois a velocidade do ambiente digital não se conforma com a morosidade de procedimentos decisórios analógicos ou quando veiculados digitalmente os emulam.

Não se evidenciou que a amostra tenha ponderado o interesse da criação de um serviço que assegure relações comunitárias e envolvimento dos públicos na programação e sua mobilização para as práticas, apoio a que bibliotecas de outros países já recorrem (vd. p. 60). Ele poderia aportar resultados positivos à promoção da leitura, ao processo de construção individual e colectiva dos participantes, à adaptação de bibliotecas e práticas a novas necessidades sociais, ao reforço do papel físico e virtual da biblioteca pública na sua comunidade. O desejo de E7 ter um “grupo de leitores activistas” é algo relativamente inédito no panorama nacional. Mas ele poderia ser de valia na promoção, dinamização e divulgação das práticas. Será algo a testar, ainda que para institucionalizar-se – a menos que se afirme como grupo informal alimentado pela vontade e dinamismo que mova um conjunto de pessoas a ter papel no espaço público das bibliotecas – ele dependerá da própria cultura institucional e social dos municípios. Mas para além do reconhecimento que administrações e bibliotecas lhes confirmam, organizações de base podem contribuir para reforçar o papel das bibliotecas no espaço público da cidadania, o que Ventura (2002) destaca e E17 almeja.

Na categoria “contexto societal” indicaram necessidade de: maior sensibilidade social para a importância da promoção da leitura, E10; investimento nela nas escolas, E5; dinheiro para ter tempo e induzir transformação nos participantes (E1a). Este desígnio de E1a não será impertinente face ao imediatismo da sociedade da informação e seu funcionamento em rede (vd. McLuhan, 1995; Castells, 1999b) num contexto saturado por ofertas acrílicas que alguns julgam adverso à promoção da leitura e não isento de riscos sociais e civilizacionais (vd. Parte II, Cap. III) para a transmissão de informação e apropriação de conhecimento da “cultura de informação”, uma cultura tecnológica, científica, das humanidades e criações humanas (vd. Le Deuff, 2009). Mas para a qualificação dos participantes as práticas precisam de recursos humanos com: formação, capacidade e oportunidades para uma permanente actualização de informação e conteúdos; conhecimento e informação para colocar/lançar à discussão temas e conteúdos actuais ou de interesse; aptidão/agilidade de comunicação e dar resposta directa aos utilizadores; percepção do que pode ser necessário/de interesse nas ofertas. Algumas soluções poderiam beneficiar de redes sociais e cívicas geradas e focadas na vida real (vd. Silva, 2013) e apostadas em resgatar o papel político dos cidadãos nas decisões e actuações que também contribuam para assegurar o interesse colectivo da promoção da leitura numa sociedade que se confronta com novos paradigmas e comportamentos e com inéditos impactos da inovação.

Nas reflexões e soluções a nível supra concelhio para a melhoria das práticas a amostra terá considerado a resolução de alguns problemas que podem carecer de decisões que transcendam a dimensão local e precisem de concertação a um nível superior para articular políticas, estratégias e orientações. A amostra sinalizou insuficiências e deficiências nas práticas de promoção da leitura e na acção das bibliotecas da AML. É um conjunto de problemas transversais às bibliotecas portuguesas. Nas suas respostas terão projectado alguma perspectiva sistémica sobre a mútua interacção entre diversas estruturas e factores, e partilhado opiniões pois, como alguns referiram, sentem falta de um espaço regular de informação, de reflexão e debate, razão porque terão considerado a entrevista uma oportunidade para exprimirem as suas preocupações.

Propostas de soluções a nível supra-concelhio (vd. Ap. Qd. 75-76) focalizam-se, sobremaneira, em duas categorias: EOT, alterações que envolvem organismos de tutela; BRH, ter pessoal qualificado. Estes problemas (Grf. 52) reportam-se a alterações que envolvem inércia de políticas e falta de orientações da tutela (64,70%) e necessidade de recursos humanos suficientes e qualificados (13,72%). Ao assumirem o valor conjunto de 78,42% serão estruturantes. Nesta e outras respostas referiram a falta de uma estratégia cooperativa na RNBP<sup>427</sup>, o que apesar de poder ser um factor de qualificação

---

<sup>427</sup> Nunes, Portilheiro e Cabral sinalizavam, já há bastante tempo, a importância de ser “difundida a ideia de “geminção” de bibliotecas públicas, quer dentro do país quer com bibliotecas estrangeiras, com vista ao intercâmbio de exposições e outras actividades, e à cooperação bilateral como uma das formas de desenvolvimento” (1985, I, 98).

e convergência para os resultados das bibliotecas é inusual nas portuguesas, mas não é norma nas redes de outros países (vd. Bosc, 2008; Casas & Ventura, 2012). Se parte da insuficiência em recursos humanos pode apontar atonia das administrações municipais, também sinalizará o alheamento/demissão de instâncias políticas, académicas e profissionais. O mesmo sucederá com instâncias locais, regionais e nacionais em relação a insuficiências identificadas em EOT “alterações que envolvem DGLAB e PNL”, 64,70% de menções (vd. Grf. 52). Estas reportam-se a problemas críticos a enquadrar a nível nacional, ainda que os municípios, directamente ou por capacidade de influenciar, não devam alhear-se deles. Envolvem organismos governamentais aos quais, não obstante a autonomia municipal, compete apoiar bibliotecas municipais e escolares, e a responsabilidade por assegurar a redução de desequilíbrios e divergências territoriais na leitura pública.

Parte de outras soluções – estratégias de articulação entre bibliotecas, cooperação, trabalho em rede, formação, perspectivas intermunicipais para a promoção da leitura, descentralização de práticas – não serão de exclusivo âmbito local. Mas dada a natureza de 30,30% das “sugestões supra concelhias” relacionarem-se com a capacidade das próprias bibliotecas as operacionalizarem, elas poderão, com a maior ou menor margem de decisão local que possam ter, co-responsabilizar-se na resolução de parte destes problemas, ainda que a visão do que as mova sobre o seu papel social precise de ser enquadrado nas políticas nacionais e locais de leitura pública. O que sinalizará a necessidade de as convocar, e de elas assumirem um papel mais activo na alteração de procedimentos para solucionar/minorar parte do que consideram ser factores críticos para promover a leitura.

A generalidade dos factores críticos identificados, e sua superação, poderão enquadrar-se no que na rede de bibliotecas da Catalunha são soluções acauteladas pelos três eixos interdependentes para promover a leitura: “1) formació adreçada al personal de les biblioteques, 2) creació i gestió d’un banc de bones pràctiques i recursos sobre i per a la promoció de la lectura, i 3) subvencions als municipis per a la realització de projectes de qualitat de promoció lectora” (Baró et al 2010, 1). A inexistência ou debilidade destes eixos nas bibliotecas portuguesas validará a pertinência das sinalizações da amostra, pois eles contribuiriam para desenvolver reflexão sobre a qualificação, e resultados, das práticas oferecidas nas bibliotecas da AML e nas de outros territórios:

“Reflexió, per evitar l’actuació per inèrcia. Es la manca d’un bon coneixement de la realitat per detectar necessitats actuals i futures [...] i per planificar actuacions de foment lector dins les polítiques culturals, que superin plans locals i/o campanyes puntuals i que contribueixin a incrementar el desenvolupament i l’impacte de les accions de les biblioteques” (idem, 19).

Nos resultados de factores menos valorizados poderá ponderar-se se algumas bibliotecas não permanecerão presas ao que Butlen (2008) disse ser o “fim de uma ilusão”: a da ideia de os



problemas da leitura pública resumirem-se ao acesso a materiais analógicos de leitura, apesar de o formato digital os ter tornado mais acessíveis, e práticas de promoção da leitura poderem ser ofertas algo improvisadas. Ainda que a disponibilidade pública de acesso ao digital permaneça como problema social (Silva, 2015), as bibliotecas poderão não estar a considerar suficientemente o seu contributo para minorar o problema da distância social e cultural à leitura impressa, digital e outras. E apoio a processos de aprendizagem ao longo da vida e à promoção de leitura crítica competente que são essenciais num mundo tecnológico e conectado. As directrizes da IFLA dizem existir “grande variedade de formas através das quais a biblioteca pública pode apoiar a educação, quer formal, quer informal. O modo de alcançar este objectivo irá depender do contexto local e do nível de recursos disponíveis” (Koontz & Gubbin, 2010, 14). Relembre-se E12: “o que eu posso dizer é que neste momento fazemos o que é possível com os meios que temos disponíveis”.

Do contexto local faz parte a visão das bibliotecas sobre o seu papel social e este deve de ser enquadrado em políticas locais e nacionais de leitura pública. Face ao quadro de impasse identificado, algumas poderão, como Leitão (2014) referiu, ter ficado ancoradas à realidade de há 30 anos que, rapidamente, tem-se distanciado da actual, fixação que é não invulgar: “La imagen que tenemos de nosotros mismos, desde el punto de vista colectivo, en el mundo occidental pertenece a ese período [séc. XIX] [...] en la actualidad los cambios se producen tan rápidamente que el espejo retrovisor ya no funciona [...]. Se debe tener la forma de anticipar el futuro” (McLuhan & Powers, 1995, 14).

Perante os dados reunidos podem ponderar-se razões para: o quadro encontrado nas práticas de promoção da leitura da amostra; a indecisão face a fenómenos novos e emergentes que se colocam à sociedade e à leitura pública; incertezas num tempo de mudança em que alguns fenómenos ainda se apresentam numa imprecisa fase de maiêutica. Mas “a mudança é a essência do impacto” (Markless & Streatfield, 2006, cf. Ochôa & Pinto, 2012) e parte das bibliotecas da AML estarão espartilhadas entre forças opostas de imobilismo e mudança. Ainda que parte desta possa ser questionada e careça de ajustamentos, ela também precisa do contributo activo de cidadãos informados, o que releva o papel social de competências leitoras e literacia cívica.(vd. Glossário).

Encerra-se esta secção sobre os oponentes e os adjuvantes identificados para melhorar as práticas de promoção da leitura com uma nota sobre o enforme dos contributos aportados pela amostra. A eles terão associado auto-análise e mobilização de visão prospectiva. Verificou-se: alguma reafirmação de ocorrências, situações e propostas; reiteraões de questões já referidas na entrevista; casos de entrosamento entre propostas para melhorar as práticas e propostas que, lateralmente, melhorariam outros serviços da biblioteca. Tal poderá ter sucedido por projectarem nas respostas uma perspectiva sistémica sobre a mútua interacção entre níveis estruturantes e situações com que as bibliotecas e as

práticas de promoção da leitura se deparam. E por sentirem, como alguns afirmaram, falta de um espaço regular de informação, reflexão e debate, o que os terá levado a considerarem esta e outras partes da entrevista uma oportunidade de abordarem e sistematizarem as suas reflexões e preocupações. Algumas propostas de soluções internas e externas para ultrapassar situações críticas e melhorar as práticas de promoção da leitura são marcadas por convicções dos entrevistados (vd. Ap. Qd. 73-76), o que não significa que elas sejam impertinentes ou vazias de potencial<sup>428</sup>.

#### **7.4.1 O cenário formativo em promoção da leitura**

“Falta de formação em promoção da leitura (PL)” é o factor crítico com maior impacto nos recursos humanos relacionado com as práticas (vd. supra Grf. 49-50). Eles são, em regra, insuficientes mas existem assimetrias entre as bibliotecas da AML (Ap. Qd. 71), um panorama pouco ajustado à coesão da RNBP. Nunes, já constatava: “A inexistência de pessoal especializado neste sector causa alguns problemas às bibliotecas de leitura pública. Na verdade não existe uma formação específica para técnicos superiores [...]. É urgente que essa formação surja para que [...] não falhem uma das suas missões primordiais (1996, 167). E Prole, há anos, observava:

“Existe um problema grave em Portugal, que é o dos bibliotecários públicos. Eles pertencem a uma rede importante de bibliotecas com grande qualidade do ponto de vista de seus acervos, de sua arquitectura e espaços. Mas continuam a ser aquilo que denomino "Docti": entendem muito de documentação e das tecnologias da informação, mas não têm nenhuma cadeira na sua formação sobre literatura infantil, sobre processos cognitivos de leitura e recepção leitora. Não possuem formação adequada para exercer a mediação de leitura” (Prole & Mendes, 2009, [s. p.]).

O cruzamento destas observações com o valor do factor “Falta de formação em PL (promoção da leitura)” e os comentários anteriores em que a amostra referiu fragilidades formativas (vd. Cap. II, 5-5.1), gerou uma imprevista pesquisa sobre oferta formativa nos cursos de licenciatura, especialização, pós-graduação e mestrado em Ciências da Informação e Comunicação (CID)<sup>429</sup> para detectar a expressão curricular que neles era dada à promoção da leitura (Silva, 2018b) para enquadrar esta informação e a das habilitações académicas da amostra (vd. secção 8) na análise das respostas sobre a avaliação dos entrevistados aos resultados atingidos pelas práticas destacadas.

Identificaram-se as unidades curriculares (UCR) dos planos de estudo (PE) de quatro licenciaturas, nove cursos de especialização/pós-graduação, e nove mestrados no ano lectivo de 2017-2018 (Ap. Qd. 48-50). Não foi possível aceder ao PE de um curso de especialização/pós-graduação e de dois

---

<sup>428</sup> “Le plus important dans la Terre promise ce n’est pas la terre, c’est la promesse” (Guenassia, 2011).

<sup>429</sup> Para identificar instituições com oferta formativa para bibliotecas usou-se informação disponibilizada nos sites da BAD e DGLAB em [http://www.apbad.pt/Formacao/formacao\\_cdisp.htm](http://www.apbad.pt/Formacao/formacao_cdisp.htm) e <http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/ServProf/Formacao/Paginas/default.aspx> a 21-23 Fev.2018.

mestrados mencionados nas fontes (nota 429), que terão sido descontinuados. As UCR dos PE dispersam-se, com diversa concentração e extensão, por vários domínios científicos e técnicos. As unidades curriculares obrigatórias, opcionais, anuais ou semestrais de algumas licenciaturas podem ir de 22 a 62 e, em duas, de 30 a 40, um total de 156. Algumas espelham hiperespecialização e apresentam alguma redundância na diversidade de designações: catalogação, descrição de recursos bibliográficos; descrição de informação, indexação, representação do conhecimento.

As unidades curriculares (UCR) concentram-se em biblioteconomia, documentação e TIC. O peso das primeiras e o das poucas com expressa associação a leitores, utilizadores e promoção da leitura (vd. Ap. idem) pode prefigurar uma continuidade do “paradigma custodial” (vd. Silva & Ribeiro, 2002). Observou-se nas UCR pouca diversidade em domínios relacionados com promoção da leitura e mediação, o que associado ao limitado número de recursos humanos e de meios das bibliotecas públicas (vd. Oleiro & Heitor, 2010), poderá levar a ponderar, para além do que sejam influências sociais de fascínio pelo lúdico e pelo “conectismo” digital (D’Ancona, 2017), se a impreparação formativa para conceber, operacionalizar e mediar práticas de promoção da leitura não contribuirá para os valores detectados na: reiteração de práticas; baixa abrangência de públicos; presença de finalidades lúdicas ou próximas do entretenimento. Estas, perante o quadro formativo identificado, poderão não ser, apenas, uma escolha das bibliotecas mas um refúgio possível.

Enquanto utensilagem técnica e informativa haverá utilidade directa e complementar das diversas UCR dos PE para a promoção da leitura. Mas a formação em CID poderá não estar a contribuir suficientemente para habilitar os alunos em promoção da leitura e superar a falta de directrizes para concepção, condução e avaliação das suas práticas e influir na mudança dos seus resultados. Nalguns planos de estudo há prevalências, subalternidades e ausências que não contribuirão para a melhoria, transformação, actualização e inovação das práticas para os seus actuais e novos públicos. Pode colocar-se a necessidade de reflectir e considerar a ampliação ou a segmentação formativa em CID, de complementar os quadros profissionais das bibliotecas com contributos técnicos de outras áreas formativas. Yepes é claro ao afirmar que a promoção da leitura “requiere de una persona con ciertas actitudes y aptitudes, de destrezas y conocimientos comúnmente usados en el ejercicio de la pedagogía” (2013, 40). Umhas e outros acrescentariam competências teóricas e práticas às adquiridas nas disciplinas teóricas, técnicas e tecnológicas de documentação e informação. E significariam uma abertura de foco que aportaria às bibliotecas e a CID: contributos inter e transdisciplinares, oportunidades de um comum exame operacional, crítico, científico, e este projectar-se nas práticas das bibliotecas que poderão estar perante o dilema de gerir o crepúsculo das suas actuais práticas ou de planear a sua regeneração face a novas necessidades socioculturais e tecnológicas.

Nos PE há várias unidades curriculares sobre literacias e literacia da informação (vd. Ap. Qd. 48-50). Ainda que teorizadas com distintas perspectivas (vd. Cap.I, 1.1.1-1.1.2) elas são uma valia e sustentáculo sociocultural na sociedade informacional em rede. Mas considerando as novas oportunidades e riscos sociais (vd. Soriano, 2002; Melman, 2012; Schmidt & Cohen, 2013) poderá estar-se perante insuficiente transmissão de conhecimento validado, de competências críticas informadas sobre o contexto societal e forças que impulsionam a inovação tecnológica e enformam o seu desenvolvimento e aplicação. Promoção de competências de leitura e literácitas não são geradas espontaneamente, nem por mera exposição a efeitos do ambiente digital mediático (vd. Lopes, 2015). Elas também interessam ao processo produtivo da economia informacional como ferramenta de construção individual, cívica e social, mas nas unidades curriculares a presença de alguns âmbitos técnico-científicos é baixa. Transformação e sustentabilidade social passam, também, pelo ensino, aprendizagem, acesso e transmissão de conhecimento. E as bibliotecas ainda representarão um segmento apreciável de empregabilidade na área das CID. Convirá reflectir – social, profissional e politicamente – sobre: o investimento em promoção da leitura, a ampliação e qualificação dos recursos humanos das bibliotecas, na sua formação profissional e eventual diversificação. A alteração do quadro maioritário detectado, e que não será exclusivo às bibliotecas da AML, será de particular importância para a qualificação, diversidade, sustentabilidade e transformação de procedimentos, de rotinas internas e de ofertas, incluindo as relacionadas com a promoção da leitura.

Haverá necessidade de reassociar política de leitura pública e investimento em promoção da leitura, bibliotecas públicas e oferta formativa em CID. E interesse em: i- alterar/complementar os conteúdos dos cursos; ii- actualizar a formação dos recursos humanos em promoção da leitura e diversas literacias sem marginalizar as “literacias de sobrevivência” para o século XXI (vd. UNESCO, 2007); iii- abrir os quadro de pessoal a técnicos com competências em domínios não contemplados na formação em CID. Maior segmentação de especialidades permitiria às bibliotecas: disporem de equipas multidisciplinares; trabalho interdisciplinar na promoção da leitura; enquadrar permutas de práticas e processos cooperativos, presenciais e virtuais. O que não dispensará o interesse dos seus recursos humanos empreenderem actualização de competências que os capacitem melhor para alterar procedimentos de concepção, operacionalização e mediação de práticas diversificadas para distintos públicos: “Formació, en tant és imprescindible per millorar la qualitat de les accions en tots els sentits, inclosa l’eficiència, a través de la millora de les habilitats i competències dels professionals encarregats d’executar les actuacions de foment lector” (Baró et al., 2010, 20).

Limitações de recursos materiais e humanos, e na oferta formativa em CID, influirão no quadro encontrado nas práticas das bibliotecas da AML, e porventura noutras, um quadro pautado por

práticas pouco diversificadas, por vezes improvisadas, centradas em públicos socioculturais e etários restritos, o que limita: i- o âmbito e alcance das bibliotecas enquanto serviço público, ii- as possibilidades de diversificarem e oferecerem práticas em diversas literacias e em distintos suportes, iii- a qualificação das práticas, o que seria conforme com a relevância que a leitura assume no actual quadro societal e o seu valor permanente para a construção individual.

Apresentou-se o panorama dos recursos humanos alocados à promoção da leitura nas bibliotecas da AML complementando-o com uma abordagem da oferta formativa e discutiu-se as suas possíveis implicações nas práticas oferecidas. Serão problemas críticos o número dos recursos humanos e a sua formação, com frequência baseada em autodidactismo, aprendizagem por observação e empirismo. Apesar de as habilitações académicas dos responsáveis pela promoção da leitura não serem baixas (vd. 8) a maioria não será suficientemente habilitada para que as práticas das suas bibliotecas possam: promover hábitos de leitura; estimular leitura competente; incentivar o uso de diversas literacias e de transliteracias. O que leva a reflectir nas vantagens e desvantagens da internalização e externalização de serviços (vd. Mota, 2012) e possíveis modelos mistos e cooperativos, cujos potenciais contributos não dispensam informação e formação em promoção da leitura para qualificação das práticas internas e facultar bases para seleccionar e avaliar propostas de serviços contratualizados e de ofertas partilhadas. A não melhoria da formação dos recursos humanos das bibliotecas em promoção da leitura comporta risco de descaracterização, desqualificação e cristalização das práticas internas e externas oferecidas, e poderá contribuir para acantonar as bibliotecas públicas na disponibilização de práticas de promoção da leitura redutoras, estagnadas ou estereotipadas.

## **8 Caracterização do perfil dos entrevistados**

O perfil dos entrevistados (vd. Guião, Ap. Img. 2) permitiria incluir na investigação as características dos envolvidos na selecção, concepção ou operacionalização das práticas. Indagou-se a amostra<sup>430</sup> sobre: a sua função na orgânica da biblioteca a nível da promoção da leitura; o seu tipo de responsabilidade a este nível; funções nele desempenhadas; duração da permanência nessa função; habilitações académicas (Grf. 53-59); formação específica para a concepção e operacionalização das práticas; experiências relevantes no âmbito da promoção da leitura. E recolheu-se informação sobre as suas idades e género. A função na organização a nível de promoção da leitura registou 24 ocorrências, pois um dos 23 respondentes acumula funções. Deles 17 são responsáveis pela biblioteca e seis são directamente responsáveis pelas suas práticas de promoção da leitura (Grf. 53).

---

<sup>430</sup> Foram incluídos todos os entrevistados, 23, ao ter havido bibliotecas que, na entrevista, desejaram associar ao bibliotecário responsável técnicos superiores e outros técnicos incumbidos da selecção, concepção e/ou operacionalização das práticas.

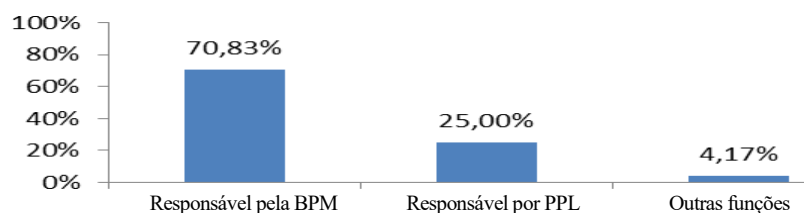


Gráfico 53- Função da amostra na orgânica da biblioteca a nível da promoção da leitura. Fonte: produção própria

Na responsabilidade nas práticas a amostra acumula funções. As 42 menções geraram quatro categorias (Grf. 54): i- Gestão, 14 (33,33%); ii- Planeamento e iii- Organização, ambas com 11 menções (26,19%); iv- Operacionalização, seis (14,29%). Estes valores poderão ter contribuído para as respostas positivas da amostra à solicitação prévia para participarem na investigação.

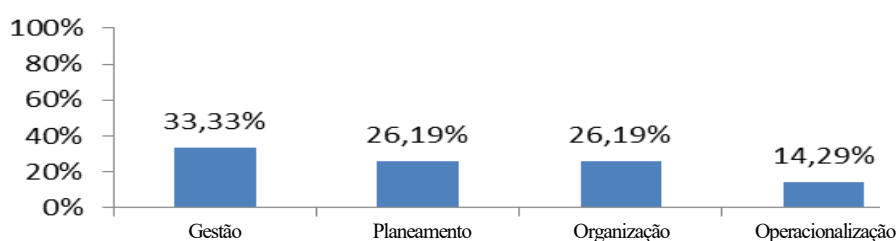


Gráfico 54 – Tipo de responsabilidade da amostra a nível das PPL. Fonte: produção própria

Os dados evidenciam alguma polivalência. Nos desempenhos ocorre alguma concentração de responsabilidades, o que não sucederá noutros serviços culturais municipais, como auditórios e espaços expositivos em que a função de gestão da programação não é, geralmente, acumulada com as de planeamento de logístico e operacional. Usaram seis vezes o termo coordenador(a) da biblioteca dada a progressiva extinção da Divisão de Biblioteca na estrutura orgânica dos municípios. Coordenador do Serviço Educativo e do SABE colheu cinco menções. “Outras funções” duas menções, uma delas a responsabilidade pelo banco de imagens e sector de Banda Desenhada. Outras designações com uma menção são: bibliotecária, Chefe da Divisão, Chefia do Serviço, responsável pelas práticas, responsável pelo seu acompanhamento, responsável pela área de animação e promoção da leitura. No único caso onde a gestão do seu planeamento não coube a nenhum entrevistado averiguou-se que ele competia à Directora do Departamento da Cultura.

No tipo de desempenho concreto a nível das práticas as 27 menções geraram cinco categorias: i- Coordenação, 8 menções (29,63%); ii- Selecção e programação, 5 (18,52%); iii- Concepção e operacionalização, 8 (29,65%); iv- Colaborações, sugestões e v- Contributos vários às práticas recolheram, cada uma, três menções (11,11%) (Grf. 55 infra). Voltou a verificar-se acumulação de responsabilidade a nível do desempenho nas práticas, o que também não é habitual noutros serviços culturais. Os valores destas categorias podem indiciar concentração e rotação destas tarefas nas bibliotecas e baixa especialização, o que será conforme com as dificuldades que a amostra apontara em ter equipas especializadas e dedicadas à promoção da leitura.

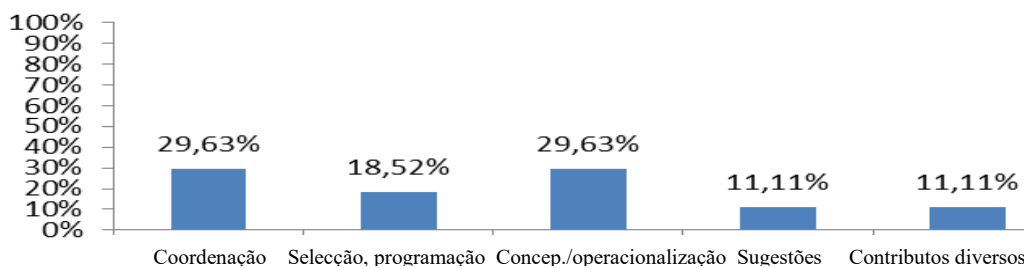


Gráfico 55 – Funções da amostra em práticas de promoção da leitura. Fonte: produção própria

Os valores das funções neste âmbito levam a concluir que a maioria da amostra estava informada ou directamente envolvida na realidade das práticas nas suas bibliotecas, o que poderá acrescentar fiabilidade às respostas recolhidas na investigação.

Sobre a duração da permanência nas funções dos 23 entrevistados, ainda que possa haver casos de acumulação, 18 afirmaram que ela durava há mais de cinco anos, 78,26%. Quatro deles, 17,39%, entre três-cinco anos, e um entre um-dois anos. Nenhum indicou menos de um ano (Grf.56). Ao cruzar a informação da responsabilidade na biblioteca e a fornecida sobre a selecção das práticas, dado que os dirigentes e equipas terão um papel decisivo na escolha e na programação das ofertas, poderão traçar-se ilações entre as práticas disponibilizadas e o tempo de permanência nas funções.

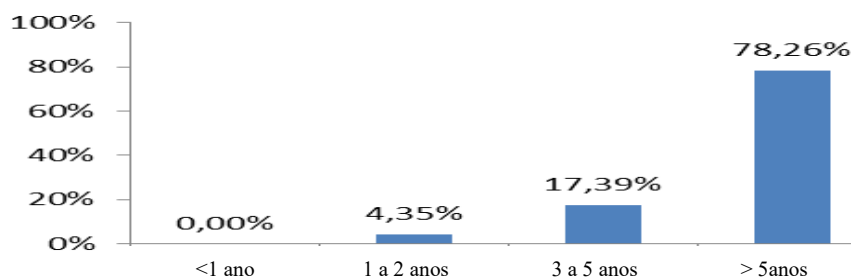


Gráfico 56- Duração da permanência da amostra em funções de promoção da leitura. Fonte: produção própria

A permanência no desempenho de funções (Grf. 56), marcada pela continuidade, poderá decorrer pouca rotatividade e terá vantagens e desvantagens. Se terá a vantagem de reunir maior capital de experiência e continuado conhecimento de públicos assíduos, poderá comportar a desvantagem de poder influir num potencial maior acomodamento e menor inovação nas práticas. Como se identificou na Questão 2-2.1 existe significativo número de práticas repetidas de anos anteriores, o que poderá estar associado à permanência, à reduzida dimensão das equipas e à indisponibilidade de recursos para renovar e inovar as práticas oferecidas.

Nas habilitações académicas (Grf.57) a amostra reúne: 23 licenciaturas; 17 pós-graduação em CID; quatro outras pós-graduações, e quatro mestrados. Das 23 licenciaturas 14 são em História, 60,86%, e duas em Sociologia, 8,69 %. Em todas as outras – Psicologia Social e das Organizações, CID, Ciências da Educação, História da Comunicação Social, Línguas e Literaturas Modernas e Curso Superior de Teatro – ocorreu uma menção, 4,34 % cada e com o total de 30,43%. Um entrevistado

tinha como habilitação o Curso de técnicos de BAD. Nas 21 pós-graduações predomina a de CID, 17 (80,95%). As outras quatro, 19,04%, são em Arte e Educação, Gestão Cultural das Cidades, Livro Infantil, Educação e Leitura, 4,76% cada. Os quatro mestrados são em Arte e Educação; Sociologia, Ciências da Comunicação e da Informação, Bibliotecas Digitais. Há duas frequências da parte curricular de mestrados de Ciências Documentais e de Comunicação, e de Cultura e Tecnologias da Informação. A nível formal não poderá considerar-se que exista um baixo nível de certificações.

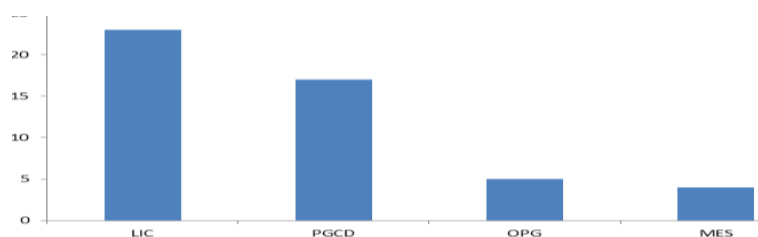


Gráfico 57 - Habilitações académicas da amostra. LIC- Licenciatura; PGCD- Pós-graduação em Ciências Documentais; OPG- Outras pós-graduações; MÊS- Mestrados. Fonte: produção própria.

Do conjunto de cursos em que obtiveram certificações apenas três deles terão conteúdos curriculares que, afigura-se, podem conferir algumas habilitações para promover a leitura e mediar as práticas. O que poderá significar que só em 16,66% das bibliotecas os recursos humanos terão certificações académicas superiores associáveis a estas competências, número que se afigura insuficiente. Dado o currículo inicial da pós-graduação em CID não contemplar estes domínios<sup>431</sup>, compreende-se melhor as dificuldades referidas pela amostra sobre a falta de recursos humanos habilitados para conceber, operacionalizar e desenvolver as práticas de promoção da leitura.

À pergunta se tinham outro tipo de formação no domínio da promoção da leitura a maioria respondeu negativamente. Três mencionaram informação colhida em encontros; um referiu ter participado em formações de curta duração; um outro, em ateliês de formação, nos Contos Andarilhos<sup>432</sup> e em encontros de livro infantil promovidos pela Câmara Municipal do Porto. Um entrevistado disse ter recolhido útil experiência num estágio na biblioteca de Newcastle e outro disse que tinha o curso do Programa de Estágios na Administração Local, PEPAL. Dois entrevistados mencionaram, um deles conhecimentos obtidos por autodidactismo, e outro a experiência adquirida no seu trabalho devido ao seu continuado envolvimento em promoção da leitura. Sobre experiências que considerassem relevantes, dois referiram a elaboração de projectos candidatos à bolsa da FCG, um deles vencedor, dois apontaram a sua participação nos Encontros de Leitura, e outros dois em Encontros de

<sup>431</sup> Henrique Barreto Nunes constatou: “A inexistência de pessoal especializado neste sector [leitura pública] causa alguns problemas às BLP. Na verdade, não existe uma formação específica para técnicos superiores, ou adjuntos, para as sessões infantis, a qual deveria aliar conhecimentos de psicologia, de literatura infantil e biblioteconomia. É urgente que essa formação surja para que as BLP não falhem uma das suas missões primordiais. É vulgar, por exemplo, estas bibliotecas recorrerem a educadoras de infância, alunos das ESSE’S ou dos CEFOPE’S para as actividades de animação, nomeadamente a hora do conto” (1996, 167).

<sup>432</sup> A Biblioteca de Beja realiza, desde 2001, o encontro anual Palavras Andarilhas para promover a narração oral e a leitura. Como o seu bibliotecário Joaquim Mestre dizia, havia “numa cidade acordada uma biblioteca sem sono”.



Professores. Mencionaram, com uma referência por entrevistado: uma acção com um grupo de animação sociocultural espanhol; um curso de leitura em voz alta; participação na organização de uma bienal literária; informação em educação como docente; participação em teatro amador; uma formação de curta duração em concepção e gestão de projectos culturais.

Ao cruzar as evidências sobre o quadro de competências técnicas afectadas às práticas destas bibliotecas com o panorama das UCR nos cursos de CID poderá inferir-se que ocorra alguma interacção entre ambos, e que os seus efeitos possam projectar-se: nos processos de selecção, concepção, operacionalização e mediação das práticas identificadas (vd. 1.3-1.4; 2-2.4; 4-5.1.4); nos segmentos de público por elas focados; no que estes retirarão das práticas (vd. 6 e 7.3).

No que concerne à idade, (vd. Grf. 58 infra), a maioria, 11 entrevistados (47,82%), tem entre 40-50 anos; seis têm mais de 50 (26,08%) e outros seis entre 30-40 anos (26,08%). As idades são elevadas e, se representativas do quadro etário dos recursos humanos, as equipas destas bibliotecas estarão pouco rejuvenescidas e em natural processo de envelhecimento. A formação, desempenhos e permanência no cargo e a idade posicionarão a amostra em contextos epocais da promoção da leitura, da RNLP e do panorama formativo em CID. Não dispondo de informação sobre uma eventual correlação entre idades e factores de experiência/imobilismo, acomodação/interesses desafiantes e inovadores, não se retiram outras ilações. Uns e outros não decorrerão mecanicamente da idade, ainda que esta, e contextos sociais de vivências não sejam factores indiferentes.

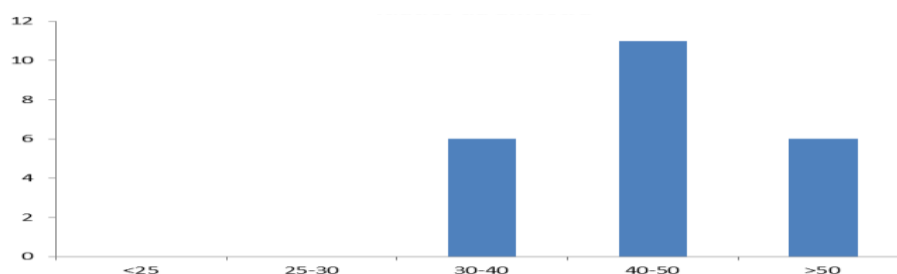


Gráfico 58- Idades da amostra. Fonte: produção própria

A maioria da amostra é do género feminino, 16 (69,56%), e sete (30,43%) do masculino (Grf. 59), o que é conforme com o conhecimento empírico do quadro geral dos recursos humanos das bibliotecas municipais portuguesas. Não se retiram ilações deste predomínio, nem houve oportunidade de pesquisar estudos sociológicos que iluminem esta constatação, nem eventuais assimetrias territoriais e socioculturais que ela possa ter.

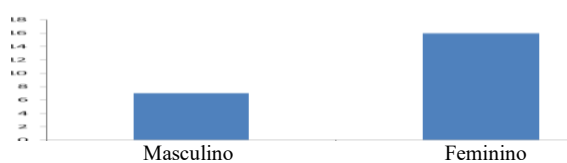


Gráfico 59- Géneros da amostra. Fonte: produção própria

Se houver investigação que o confirme, poderá compreender-se melhor em que medida este perfil dos recursos humanos possa influir na oferta das práticas. A partir do da amostra, poderá inferir-se existir em parte dela falta de preparação em promoção da leitura. O que, associado ao limitado número de técnicos habilitados, pode levar a reflectir sobre vantagens/desvantagens de: práticas internalizadas; externalização para as conceber, operacionalizar e desenvolver; modelos mistos e cooperativos. Estas opções não dispensam informação e formação em promoção da leitura.

Verificou-se serem pouco numerosas as habilitações da amostra em ciências, tecnologia, literatura, artes e ciências sociais, o que contrasta com o número de habilitações em História. Todas podem ser mobilizadas para promover a leitura, mas perante as poucas relacionadas com ela e a sua mediação poderá reflectir-se em que medida a maioritária impreparação específica não contribuirá para modelar os objectivos, as tipologias, a mediação das práticas e isso reflectir-se no tipo públicos por elas visados. A verificar-se esta situação ela poderá ajudar a explicar a constatação de Prole:

“Há um excesso na tónica do prazer da leitura e na animação: a leitura como um êxtase, algo que nos transporta para um mundo ideal, que nos dá felicidade, enfim, como uma festa. É essa falta de sustentabilidade teórica que transforma muitos projectos num amontoado de actividades pontuais, mais ou menos lúdicas, em que sobra animação e falta actividade leitora” (2009).

Ele considera o desligamento profissional das problemáticas de promoção da leitura um dos principais erros cometidos nos projectos de incentivo à leitura: “A problemática da aprendizagem leitora, da formação de públicos, das estratégias e metodologias de promoção da leitura, nunca foi abordada em nenhum Congresso da BAD ou nos Encontros dos bibliotecários da RNB, organizados pelo IPLB” (2009). Estas observações, cruzadas com as idades da amostra, permanência no desempenho, pouca oferta nos cursos de CID, relativa estabilidade das suas qualificações, pouco investimento público na sua formação e actualização, contribuirão para a compreensão da elevada sinalização de recursos humanos pouco habilitados para conceber e desenvolver as práticas. Documentos referenciais (Kontz & Gubbin, 2010; Lau, 2007) não expressam ou sinalizam orientações sobre práticas de promoção da leitura, nem o que as distingue de acções de animação, culturais, lúdicas, educativas e de “edutainment”. Estas matérias são, segundo Prole (2009), pouco abordadas na formação e em encontros de bibliotecários e enformarão os principais e duradouros erros cometidos nos projectos de incentivo à leitura, apesar de hábitos, práticas e usos de leitura por leitores competentes terem ganho acrescida relevância social, quadro que confere consistência à necessidade, também sinalizada pela amostra, de aquisição e reactualização de conhecimentos que possam reabilitar e reposicionar a promoção da leitura e as bibliotecas públicas perante os novos desafios, potencialidades e riscos que se desenham no panorama societal.

## 9 A promoção da leitura em fontes documentais institucionais

A espantosa realidade das coisas / É a minha descoberta de todos os dias  
(in *Poemas de Alberto Caeiro*)

Concluído o tratamento, análise e interpretação da informação das entrevistas foi-nos indicada a conveniência de efectuar uma pesquisa em fontes documentais, concretamente nos regulamentos das bibliotecas e nos relatórios online das bibliotecas municipais da AML, para neles procurar encontrar mais informação relativa à promoção da leitura. Esta pesquisa poderia ampliar e permitir confrontar a informação coligida no trabalho de campo, o que seria de interesse numa investigação baseada em entrevistas presenciais. Esta útil sugestão alertou-nos para o potencial destas fontes, pois na revisão da literatura não se identificaram estudos sobre regulamentos e planos de actividade das bibliotecas municipais. Realizou-se uma pesquisa documental suplementar entre 19 e 29 de Setembro de 2019. Constatou-se que estes documentos não destacam a promoção da leitura, o que indicará a diferença existente entre a valorização que lhe é conferida nos discurso municipais e a pouca relevância que ela tem nestes documentos institucionais. Nem sempre foi fácil localizar os regulamentos das 18 bibliotecas. Na internet não se encontrou os de seis delas (33,33%) – Alcochete, Almada, Barreiro, Lisboa, Montijo, Sesimbra – cerca de 1/3, mesmo após a pesquisa realizada nos seus catálogos OPAC e nos sites destas câmaras municipais, em particular nos separadores relativos a legislação e regulamentos (vd. 9.1.). Já no que concerne aos relatórios anuais municipais a presença online de séries anuais não é uniforme entre os municípios da AML (vd. 9.1.1).

Perante as poucas referências nos regulamentos à promoção da leitura, e as poucas menções que surgem nos relatórios municipais sobre esta e as bibliotecas, foi-nos utilmente sugerido o interesse de uma segunda pesquisa, efectuada entre 10 e 20 de Novembro de 2019, focada nos planos de actividades e orçamentos municipais de 2008-2013 (vd. 9.2). Com esta nova pesquisa nos documentos provisionais procurava-se “esgotar” a cobertura de fontes institucionais municipais disponíveis online que tivessem possível relação com o tema. Esta pesquisa também foi proveitosa pois facultou informação sobre o financiamento das bibliotecas e das práticas de promoção da leitura, assunto omissos nos documentos consultados na revisão da literatura, apesar de umas e outras sustentarem-se em recursos públicos e importar conhecer o investimento que lhes é consignado e como ele é executado. Ao longo desta pesquisa encontrou-se dificuldade, como sucedera com os regulamentos das bibliotecas e os relatórios anuais das Câmaras, em localizar e aceder a alguns documentos provisionais municipais. Nalguns separadores a busca foi frutuosa, mas a necessidade de efectuar pesquisas indirectas indicará alguma desatenção em facilitar um acesso público mais directo a estes documentos, o que terá implicações cívicas e investigativas (vd. 9.2 – 9.2.4).

## 9.1 Promoção da leitura nos regulamentos das bibliotecas

Um regulamento é um corpo sistematizado de normas e regras para ajustar condutas e actividades. Estas podem ser jurídicas, comportamentais e técnicas. Na pesquisa sobre os regulamentos das bibliotecas da amostra encontraram-se os de 12 delas (66.66% das bibliotecas da AML, vd. Qd. 26), pelo que ou eles não estarão disponíveis na internet por opção ou, porventura, por alguns poderem estar desactualizados, pois é um tipo de documento legal cuja inexistência é improvável.

Bibliotecas da AML	Regulamentos disponíveis na Internet
Alcochete	—
Almada	—
Amadora	<a href="https://dre.pt/application/conteudo/105384953">https://dre.pt/application/conteudo/105384953</a>
Barreiro	—
Cascais	<a href="https://www.cascais.pt/sites/default/sites/anexos/gerais/regulamento_da_rede_de_bibliotecas_municipais_de_cascais_1.pdf">https://www.cascais.pt/sites/default/sites/anexos/gerais/regulamento_da_rede_de_bibliotecas_municipais_de_cascais_1.pdf</a>
Lisboa	—
Loures	<a href="https://www.cm-loures.pt/media/PDF20160603102126581.pdf">https://www.cm-loures.pt/media/PDF20160603102126581.pdf</a>
Mafra	<a href="https://www.cm-mafra.pt/uploads/writer_file/document/1187/regulamento_de_funcionamento_das_bibliotecas_municipais_arquivo_e_centro_de_estudos_de_historia_local.pdf">https://www.cm-mafra.pt/uploads/writer_file/document/1187/regulamento_de_funcionamento_das_bibliotecas_municipais_arquivo_e_centro_de_estudos_de_historia_local.pdf</a>
Moita	<a href="https://www.cm-moita.pt/cmmoita/uploads/document/file/579/Regulamento_das_Bibliotecas_Municipais.pdf">https://www.cm-moita.pt/cmmoita/uploads/document/file/579/Regulamento_das_Bibliotecas_Municipais.pdf</a>
Montijo	—
Odivelas	<a href="https://www.cm-odivelas/uploads/document/file/81/Regulamento_da_biblioteca_municipal_d_dinis.pdf">https://www.cm-odivelas/uploads/document/file/81/Regulamento_da_biblioteca_municipal_d_dinis.pdf</a>
Oeiras	<a href="https://dre.pt/application/conteudo/2932175">https://dre.pt/application/conteudo/2932175</a>
Palmela	<a href="https://www.cm-palmela.pt/cmpalmela/uploads/document/file/9034/regulamentombp.pdf">https://www.cm-palmela.pt/cmpalmela/uploads/document/file/9034/regulamentombp.pdf</a>
Seixal	<a href="http://biblioteca.cm-seixal.pt/Documentao/Biblioteca%20Municipal%20do%Seixal%regulamento%20da%Biblioteca%20Municipal%do%Seixal.pdf">http://biblioteca.cm-seixal.pt/Documentao/Biblioteca%20Municipal%20do%Seixal%regulamento%20da%Biblioteca%20Municipal%do%Seixal.pdf</a>
Sesimbra	—
Setúbal	<a href="https://www.mun-setubal.pt/wp-content/uploads/2018/07/RegulamentoDaBiblioteca.pdf">https://www.mun-setubal.pt/wp-content/uploads/2018/07/RegulamentoDaBiblioteca.pdf</a>
Sintra	<a href="https://www.cm-sintra.pt/institucional/regulamentos/regulamentos-de-cultura">https://www.cm-sintra.pt/institucional/regulamentos/regulamentos-de-cultura</a>
Vila Franca de Xira	<a href="https://dre.pt/application/conteudo/106989213">https://dre.pt/application/conteudo/106989213</a>

Quadro 26 - Regulamentos das bibliotecas públicas municipais da AML disponíveis na internet. Fonte: produção própria.

Observou-se menor disponibilidade online dos regulamentos das bibliotecas do que dos regulamentos de serviços de saneamento, energia, mercados, feiras, estacionamento, recolha de animais, veículos abandonados e regulamentos de outros serviços educativos e culturais, como auditórios, equipamentos desportivos e espaços de exposições. Esta disparidade confirmará a pertinência das sinalizações feitas por alguns entrevistados sobre situações de desigualdade entre as bibliotecas e outros serviços municipais. Ela também reforça a pertinência dos seus comentários sobre as bibliotecas não terem sites, o que concorrerá para as limitações a que aludiram sobre a falta de meios para divulgar as práticas de promoção da leitura, e dificultará a munícipes e investigadores encontrarem estes e outros documentos sobre as bibliotecas ou produzidos por elas. Convirá apresentar uma breve nota sobre os regulamentos em falta, dado que a ausência online de alguns reforça a pertinência dos comentários da amostra sobre carecer de ser atribuído às bibliotecas, e à política municipal de leitura pública, um investimento e tratamento similares ao de noutros serviços.

O site da biblioteca de Lisboa informa que o regulamento encontra-se em fase de revisão (vd. <https://blx.cm-lisboa.pt/gca/?id=1063>), o que contrasta com situações em que surge um link “consulte o regulamento” e depois surge a informação “ficheiro não encontrado”. No site da Câmara de Almada (vd. <https://www.m-almada.pt/portal//page/portal/BIBLIOTECAS/>) não consta o regulamento da biblioteca. Encontrou-se, mas no OPAC da biblioteca do Barreiro, uma referência a um extenso documento histórico da biblioteca de Almada, com 137 páginas e editado em 1976 pela Comissão Administrativa da Câmara Municipal, *Biblioteca Municipal de Almada: notas breves por ocasião da sua abertura ao público: regulamento, catálogo*. A biblioteca do Barreiro não tem site, apenas existe no da Câmara informação genérica sobre ela (vd. <https://www.cm-barreiro.pt/pages/817>) e o acesso ao seu OPAC (vd. <https://www.cm-barreiro.pt/pages/1059>) mas o regulamento não consta no separador legislação e regulamentos municipais (vd. <https://www.cm-barreiro.pt/pages/783>). O mesmo sucede na biblioteca de Alcochete (vd. <https://www.cm-alcochete.pt/pages/202> e <https://www.cm-alcochete.pt/pages/802>), ela não tem site, mas em <https://www.cm-alcochete.pt/pages204> apresenta-se a sua missão, objectivos, caracterização do equipamento, áreas funcionais, serviços. E informação sobre: a história da biblioteca; o catálogo colectivo de bibliotecas institucionais do concelho; o serviço educativo<sup>433</sup> da biblioteca municipal. Situação similar ocorre na biblioteca do Montijo cujo regulamento também não se encontra online. O site da Câmara (vd. <https://www.mun-montijo.pt/pages/591>) apresenta a biblioteca e destaca os serviços: de leitura; de apoio à orientação bibliográfica ao disponibilizar o catálogo online; para crianças até aos 14 anos; de extensão bibliotecária, através do “bibliobus”; de extensão cultural, na forma de exposições e debates “para atrair a este espaço [da biblioteca] todos aqueles que não o fazem de uma forma espontânea, com o objectivo de desenvolver a criatividade, a capacidade crítica, a aprendizagem contínua do leitor e a promoção da leitura” (site supra). No site da Câmara de Sesimbra (vd. <https://www.sesimbra.pt/pages/452>) localizaram-se as normas de funcionamento do Museu Marítimo de Sesimbra, o regulamento do Arquivo Municipal, o regulamento da cedência e utilização dos espaços da fortaleza de Santiago, mas entre estes não consta o regulamento da biblioteca municipal. Os regulamentos online expressam directa ou indirectamente ter como horizonte teórico e social as recomendações do *Manifesto da UNESCO para as bibliotecas públicas* ([1994]). Dos regulamentos encontrados, 10 têm data de produção ou publicação. O mais antigo, de 1999<sup>434</sup>, é o da biblioteca do Seixal, e o mais recente, de 2017, é o de Vila Franca de Xira. Neste intervalo o da Moita é de 2002; o

---

<sup>433</sup> Sobre este serviço, o site do município informa que ele apresenta um programa de actividades de natureza educativa para, através da animação, promoção e mediação do livro e da leitura, criar, sustentar e consolidar hábitos de leitura e desenvolver capacidade de utilizar informação, aceder ao conhecimento, e gerar dinâmicas capazes de conduzir a uma melhor integração dos conhecimentos e literacias (vd. <https://www.cm-alcochete.pt/pages204>).

<sup>434</sup> Data da edição do regulamento policopiado dos anos 80. Tem-se conhecimento da proposta de um novo regulamento por, desde 1999, terem surgido novos serviços e ofertas, e de esta proposta estar, há mais de uma década, para ser aprovada. Do conteúdo de outros regulamentos, com lacunas similares, poderá inferir-se que a sua desactualização possam não ser casos singulares.

de Loures de 2006; o de Mafra de 2009; o de Sintra, de 2010; os de Cascais e Oeiras de 2012; o de Odivelas, de 2015; o da Amadora, de 2016. A maioria deles é relativamente recente, mas parte dos conteúdos parecem algo datados, constatação conforme com a situação encontrada sobre a vinculação da amostra a conceitos históricos de promoção da leitura que se conservam intemporalidade, carecerão de ser actualizados e ampliados (vd. Parte III, II, 1-1.1).

Nos títulos dos regulamentos surgem menções a: biblioteca; bibliotecas; biblioteca pública; biblioteca municipal; rede; redes de bibliotecas; pólos; normas de funcionamento. Alguns associam à designação da biblioteca a do seu patrono, ainda que, nas que o têm, o nome deste nem sempre surja. Um dos regulamentos comporta o do arquivo, o do centro de documentação e o do centro de estudos de história local. A designação dos regulamentos não espelha uniformidade, e a sua diversidade tem similitudes com a detectada junto da amostra quando se indagou os entrevistados sobre o que consideravam ser uma prática de promoção da leitura (vd., Cap. II, 1):

- *Regulamento da Biblioteca Municipal Fernando Piteira Santos* [Amadora];
- *Regulamento da Rede de Bibliotecas Municipais de Cascais*;
- *Normas de funcionamento da Rede de Bibliotecas Municipais* [Loures];
- *Regulamento de funcionamento das Bibliotecas Municipais Arquivo Municipal e Centro de Estudos de Historia Local* [Mafra];
- *Regulamento das Bibliotecas Municipais* [Moita];
- *Regulamento da Biblioteca Municipal D. Dinis e pólos* [Odivelas];
- *Regulamento da Rede de Bibliotecas Municipais de Oeiras*;
- *Regulamento da Rede Municipal de Bibliotecas Públicas do Concelho de Palmela*;
- *Regulamento da Biblioteca Municipal do Seixal*;
- *Regulamento da Biblioteca Pública Municipal de Setúbal*;
- *Regulamento da organização, funcionamento e utilização da Rede de Bibliotecas Municipais de Sintra*;
- *Regulamento das Bibliotecas Municipais* [Vila Franca de Xira].

Alguns títulos, ao incluírem referências à organização e ao funcionamento procurarão englobar ou enunciar dimensões normativas jurídicas e técnicas. Os regulamentos seguem os critérios gerais destes documentos para regular procedimentos e gerir serviços, mas não apresentam normalização formal e de conteúdo nos itens que destacam capítulos e artigos, nem entre as matérias nestes mais desenvolvidas (vd. Qd.27 infra). A morfologia da sequência dos conteúdos é algo aleatória, excepto nas partes da definição e âmbito – alguns aludem a preceitos constitucionais<sup>435</sup> – orientações e

---

<sup>435</sup> Aos artigos constitucionais 112.º, que se reporta a actos normativos, regulamentar e definir a competência para o fazer e determinar indicar os preceitos que regulam, e 241.º, sobre o poder regulamentar: “As autarquias locais dispõem de poder

objectivos que surgem no início, e omissões, parte que encerra os que as comportam. Todos os 12 regulamentos enquadram a definição e âmbito, um conteúdo formal próprio deste tipo de documentos. Só três referem a missão da biblioteca, o que pode resultar de algumas delas terem optado por editar em documentos autónomos a sua missão, finalidades, objectivos (vd. Qd. 27).

Bibliotecas; ano do regulamento	AM	CC	LR	MF	MT	OD	OE	PL	SX	ST	SR	VF	Total
Conteúdo dos regulamentos	2016	2012	2006	2009	2002	2015	2012	(?)	1999	(?)	2010	2017	
Definição e âmbito	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
Missão			X		X						X		3
Conceito de biblioteca											X		1
Estratégias e orientações globais	X				X					X			3
Estrutura e organização										X			1
Funcionários		X											1
Horário	X		X		X	X		X	X	X			7
Recursos										X			1
Áreas funcionais					X	X		X	X		X		5
Serviços e seu funcionamento					X	X		X	X	X			5
Objectivos	X	X	X			X		X	X	X	X	X	9
Actividades			X		X	X		X	X			X	6
Utilizadores, leitores	X	X	X	X	X		X		X	X			8
Direitos dos utilizadores leitores	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	11
Deveres dos utilizadores leitores	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	11
Inscrição, cartão de utilizador leitor	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
Regras de acesso e utilização	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	10
Empréstimo domiciliário	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	11
Empréstimo colectivo, institucional										X	X		2
Empréstimo e devolução	X	X							X		X		4
Consulta local			X	X	X				X	X	X		6
Empréstimo local de equipamentos portáteis de leitura		X			X								2
Reprografia; impressões	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	10
Digitalizações			X										1
Reserva de documentos	X	X					X						3
Renovação de empréstimos		X					X						2
Utilização de computadores	X	X	X	X	X		X			X			7
Uso de TIC	X	X			X				X		X	X	6
Serviço de auto-aprendizagem									X				1
Ludoteca									X				1
Bebéteca									X				1
Restrições e interdições	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	10
Iniciativas e espaços de divulgação cultural e informativa									X				1
Serviço de inf. à comunidade									X	X			2
Pontos de acesso à biblioteca									X				1
Bibliotecas sazonais					X								1
Centro Oeiras a ler								X					1
Serviço de apoio a Bib. escolares					X				X				2
Empréstimo interbibliotecas		X	X		X		X					X	5
Empréstimo a serviços municipais		X										X	2
Serviços técnicos									X				1
Avaliação da biblioteca											X		1
Doações de documentos			X				X			X	X	X	5
Cedência de espaços		X	X			X			X		X		5
Venda de produtos										X			1
Cafetaria									X				1
Acidentes pessoais						X							1
Infracções, danos e penalidades	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	10
Omissões	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	10

Quadro 27 - Itens e matérias destacados dos regulamentos das bibliotecas da AML (AM- Amadora; CC-Cascais; LR- Loures; MF-Mafra; MT- Moita; OD- Odivelas; OE- Oeiras; PL- Palmela; SX- Sousel; ST- Setúbal; SR- Sintra; VF- Vila Franca de Xira). Fonte: produção própria.

regulamentar próprio nos limites da Constituição, das leis e dos regulamentos emanados das autarquias de grau superior ou das autoridades com poder de tutelar”(Portugal, leis, decretos, etc., 2015, 87,132).

Os regulamentos são instrumentos de tipologia jurídica, procedimental e técnica, que podem ser alvo de regulamentos singulares. Quando a descrição destas dimensões não implique elevado grau de complexidade elas podem surgir aglutinadas num único regulamento. Os das bibliotecas da AML enquadram as duas primeiras tipologias, a jurídica – por via do poder regulamentar que os municípios estão investidos para promulgar algumas normas – e a procedimental – o seu mandato para estabelecer regras imperativas de conduta e utilização da “res publica” no seu território e os meios coercivos a aplicar por incumprimentos. O conteúdo dos capítulos e artigos nem sempre é sistematizado, há assuntos reiterados, a terminologia é diversa, caso de interdições e proibições. Há maior concentração de menções nalguns itens normativos (vd. Qd.27), pois são documentos para orientar e reger a organização do serviço prestado pelas bibliotecas, expor as disposições gerais do seu funcionamento, enunciar as regras de acesso e uso colectivo destes serviços públicos.

A dimensão procedimental – a exposição dos princípios que fundamentam e norteiam a fixação dos critérios gerais e da observância de regras – constitui o conteúdo dominante destes regulamentos, ainda que os de Sintra, Amadora, Setúbal e Seixal façam alguma referência à dimensão regulamentar técnica. Esta estabelece a disposição dos processos, métodos e técnicas a aplicar em conformidade com as características de produção de um produto, no caso das bibliotecas o tratamento da informação física, dos conteúdos documentais, e sua organização.

Quando nos regulamentos surgem referências à dimensão técnica limitam-se a aludir à incumbência de as bibliotecas assegurarem o tratamento e organização dos fundos documentais. No da Amadora não a explicitam num capítulo ou artigo, mas nos objectivos específicos surge: “organizar de forma adequada e permanentemente os fundos bibliográficos de acordo com a Classificação Decimal Universal (CDU)”. O art. 5.º do da biblioteca de Setúbal também alude a procedimentos técnicos: “a Biblioteca disporá de um conjunto de recursos adequados, em quantidades suficientes, organizados de acordo com os princípios das Ciências Documentais e tendo em atenção padrões nacional e internacionalmente aceites” ([?]), 2). O do Seixal, no art. 18, incorpora informação sobre procedimentos dos serviços técnicos da biblioteca relacionados com o acesso ao acervo e que importa serem do conhecimento dos leitores.

O cariz essencialmente procedimental destes regulamentos leva a maior concentração em itens relacionados com a inscrição, cartão de utilizador/leitor, empréstimo domiciliário, direitos e deveres dos utilizadores/leitores, todos com 11 referências (vd. Qd.27 supra). Itens relacionados com reprografia, impressões, restrições e interdições; infracções, danos e penalidades, têm 10 menções cada. Neste conjunto de itens o primeiro reporta-se a serviços que, em regra, são objecto de cobrança. Esta elevada ocorrência, e de itens sobre empréstimo domiciliário e, em parte, sobre disponibilização



de equipamentos e recursos TIC, contrasta com as baixas menções a outros serviços, o que pode indicar que estes regulamentos espelharão um elevado enfoque das bibliotecas em serviços tradicionais de acesso – algo à semelhança do que já se constatara na investigação em relação a procedimentos mobilizados para a promoção da leitura (vd.1.3) – e na visão de a preservação dos acervos continuar a ser uma das principais funções das bibliotecas públicas:

“O presente regulamento estabelece as regras que subjazem aos princípios e funções da rede de bibliotecas, bem como às boas práticas de biblioteconomia aplicáveis às BMS.[bibliotecas municipais de Sintra], tendo em vista a preservação, a defesa, a divulgação e a valorização das suas colecções e uma permanente optimização da qualidade do serviço prestado aos utilizadores” (Câmara Municipal de Sintra, 2010).

O preâmbulo é a parte que mais se relaciona com a leitura. Noutras partes fazem-lhe referências desiguais, algumas avulsas, outras que expressam o propósito de a promover e identificam algumas actividades que podem estar associadas à sua promoção, como no da Amadora: “As bibliotecas são, no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, importantes equipamentos de interesse na vida social, cultural e educativa da sua comunidade”. Nos “objectivos estratégicos” refere: “Fomentar e consolidar o gosto pela leitura e contribuir para o desenvolvimento cultural da população”. No artigo dos “objectivos específicos” indica “Promover exposições, colóquios, conferências, sessões de leitura, e outras actividades de extensão cultural”.

O da biblioteca de Cascais, no art. 1.º, afirma que os seus objectivos são os consignados no Manifesto da UNESCO: promover o acesso à informação, educação, cultura e lazer, “mediante a disponibilização pública de fontes de informação e referência de qualidade, de colecções de documentos que correspondam às necessidades da comunidade, o apoio à autoformação e à aprendizagem ao longo da vida e pela promoção de actividades de cultura e lazer”.

A regulamentação de Loures, *Normas de funcionamento*, no art. 6.º, “Objectivos gerais” indica: “Criar e fortalecer hábitos de leitura nas crianças desde a primeira infância [...]. Proporcionar condições que permitam a reflexão, o debate e a crítica, nomeadamente através de actividades de âmbito cultural”. No art. 7.º, “Actividades”: “Promover e acolher exposições, colóquios, conferências, sessões de leitura, encontros com escritores e outras actividades de âmbito cultural”.

O regulamento da biblioteca de Mafra nada diz sobre a promoção da leitura mas no preâmbulo refere “a emergência da Sociedade da Informação e a evolução das novas tecnologias de informação e comunicação levam a que as Bibliotecas públicas, a nível local, se transformem em peças fundamentais no acesso aos novos produtos informativos e culturais”. Poderá associar-se a esta mutação a finalidade de a biblioteca promover o acesso à leitura de documentos digitais.

O da Moita, no art. 3.º, diz fazer parte da sua missão a “promoção da cidadania, da literacia, da educação, da cultura e de hábitos de leitura”. E no art. 4.º, “Estratégias e orientações globais”:

“Estimular o gosto pela leitura desde a primeira infância e pelo hábito de ler regularmente ao longo da vida promovendo actividades de animação e divulgação cultural em torno do livro e da leitura de forma continuada e inserida em projectos plurianuais [...]. Contribuir para aumentar a capacidade de literacia e de competências relacionadas com a utilização da informação e das novas tecnologias; Fomentar as condições que permitam o debate e a crítica, nomeadamente através de actividades de intervenção cultural”.

No art. 5.º, entre o que considera serem as actividades para prosseguir as estratégias e orientações globais, indica: “Implementar projectos próprios de animação e promoção da leitura e outros eventos culturais, com carácter plurianual”. O da biblioteca de Odivelas no art. 3.º refere “Actividades”: “Realização de actividades de animação e divulgação cultural e outras iniciativas para a promoção do livro e da leitura”. No regulamento da rede de biblioteca municipal de Oeiras (RBMO) ocorrem mais referências associáveis à promoção da leitura. Na “Definição e âmbito” estabelece:

“1- A RBMO tem funções de carácter informativo, educativo e cultural, e tem por finalidade facilitar o acesso à informação, promover o livro, a leitura e a literacia, e dar cumprimento aos princípios expressos no Manifesto da UNESCO [...]. 2 - São princípios fundamentais da RBMO: a) Facilitar o acesso da população aos diversos suportes de informação (impressos, audiovisuais, multimédia e electrónicos), através da consulta local ou do empréstimo domiciliário, contribuindo deste modo para dar resposta às necessidades de informação, lazer, educação permanente e pesquisa da população no pleno respeito pela diversidade de gostos e escolhas; b) Fomentar o gosto pela leitura e contribuir para o desenvolvimento cultural da população do Município; c) Adquirir, organizar e disponibilizar colecções com o objectivo de fornecer resposta adequada às necessidades de informação, educação e cultura, contribuindo para a descentralização dos serviços de leitura pública no espaço concelhio; d) Promover actividades de animação e divulgação cultural, contribuindo para a ocupação dos tempos livres [...]; e) Proporcionar condições que permitam a reflexão, o debate, a crítica, o convívio entre autores e o público em geral; f) Valorizar e divulgar o património cultural do concelho, da região e do país, através da criação e manutenção de um fundo local”.

Adiante indica: “O Centro Oeiras a Ler, sedado na Biblioteca Municipal de Algés, tem como função fomentar uma rede de promotores e mediadores de leitura no concelho”. O regulamento da biblioteca de Palmela, no art. 2.º “Objectivos”, declara: “Fomentar o gosto pela leitura e contribuir para o desenvolvimento cultural da população do concelho” e no art. 3.º- “Actividades” refere: “Promoção

de exposições, concursos, colóquios, conferências, sessões de leitura, acções de dinamização e outras actividades de animação cultural”. O do Seixal, no art. 2.º “Objectivos gerais”, aponta:

”Fomentar o gosto pela leitura e contribuir para o desenvolvimento cultural da população do concelho; [...] promover acções de divulgação e animação cultural, formativa e informativa; proporcionar condições que permitam a reflexão, o debate, a crítica e o convívio entre autores, outros criadores e pensadores e os seus públicos [...]. Facilitar o desenvolvimento das capacidades de utilizar a informação e as tecnologias de informação e comunicação”.

O da biblioteca de Setúbal no Capítulo II- Objectivos, para os concretizar estipula:

"a) Possibilitar o acesso e utilização continuada de um conjunto variado e actualizado de recursos de informação; b) Disponibilizar recursos que apoiem a educação em termos formais e informais, permitindo a auto-aprendizagem generalizada e estimulando a curiosidade científica e o espírito crítico; c) Permitir o contacto e fruição das criações literárias, artísticas e científicas da humanidade, numa ocupação enriquecedora e gratificante dos tempos livres dos munícipes; d) Recolher, tratar e divulgar o património documental, especialmente o património bibliográfico nacional e [...] o que tiver origem e ou for relevante para o conhecimento de Setúbal e da sua região” ([?], 3-4).

No art. 17.º, dedicado aos serviços, menciona o “Sector de Animação (SANI), responsável pelas actividades de animação cultural” ([?], 6). O preâmbulo do de Sintra informa que as funções básicas da biblioteca são a promoção do livro, da leitura e acesso à informação em serviços tradicionais, ou que “equacionem respostas inovadoras recorrendo a outros tipos de suporte e às novas tecnologias”.

No art. 4.º, “Missão genérica da BMS”, indica: “Criar e fortalecer hábitos de leitura desde a primeira infância [...]. Promover e difundir hábitos de leitura e de utilização dos novos suportes de informação junto da comunidade [...] promover actividades de animação e difusão do livro e da leitura”. No art.º 46, “Finalidades dos espaços de animação” estabelece que “As áreas de exposição, salas polivalentes e outros espaços destinam-se, prioritariamente: a) ao desenvolvimento de actividades inseridas na programação de promoção da leitura das BMS”. O regulamento de Vila Franca de Xira, no art. 3.º, “Objectivos gerais”, refere: “Incentivar o gosto pela leitura e contribuir para o desenvolvimento cultural da população; [...] Criar condições propícias à reflexão, ao debate e à crítica, nomeadamente através de actividades de intervenção cultural das bibliotecas”. No art. 4.º, “Actividades”, diz que nelas podem ser implementadas a “Promoção de exposições, colóquios, conferências, sessões de leitura, encontros com escritores e outras actividades de animação cultural”.

O Quadro 28 (vd. infra) sistematiza as ocorrências que nos regulamentos terão maior associação a finalidades de promoção da leitura e a práticas formais para a enquadrar (vd. 1.3, 1.33).

Regulamentos das bibliotecas	AM	CC	LR	MF	MT	OD	OE	PL	SX	SR	VF	Total
Finalidades associadas à promoção da leitura												
Gosto pela leitura	X				X		X	X	X		X	6
Hábitos de leitura			X		X					X		3
Desenvolvimento cultural da população	X						X	X	X		X	5
Autoformação		X										1
Aprendizagem ao longo da vida		X										1
Permitir reflexão, o debate e a crítica			X		X		X		X		X	5
Ampliar competências de literacia					X		X					2
Ampliar competências informação e uso de TIC					X				X	X		3
Permitir encontro com escritores e participantes							X		X			2
Permitir encontro com criadores e pensadores									X			1
Finalidades relacionáveis com a promoção da leitura												
Acesso a fontes de informação e cultura		X		X			X			X		4
Acesso às colecções		X					X					2
Promoção do livro					X	X	X			X		4
Rede de promotores e mediadores de leitura							X					1
Tipologia de eventos formais mencionados												
Exposições	X		X					X				3
Colóquios	X		X					X				3
Conferências	X		X					X				3
Sessões de leitura	X		X					X				3
Encontros com escritores							X					1
Concursos								X				1
Actividades de animação cultural					X	X	X		X	X	X	6
Actividades de extensão cultural	X											1
Actividades de promoção do livro										X		1
Actividades de âmbito/divulgação cultural			X		X	X	X		X			5
Actividades informativas e formativas									X			1
Actividades de dinamização /intervenção cultural					X			X			X	3
Actividades de cultura e lazer		X										1
“Centro Oeiras a Ler”							X					1

Quadro 28- Referências associáveis à promoção da leitura nos regulamentos das bibliotecas da AML- Amadora; CC- Cascais; LR- Loures; MF- Mafra; MT-Moita; OD- Odivelas; OE- Oeiras; PL- Palmela; SX- Seixal; ST- Setúbal; SR- Sintra; VF- Vila Franca de Xira).. Fonte: produção própria.

Nas finalidades associadas ou relacionadas com a promoção da leitura e tipologias de práticas, e à imagem do já verificado na cartografia da investigação (vd. Parte III), existe elevada dispersão e fraca concentração de ocorrências. Em termos formais observa-se que alguns comportam maior número de capítulos ou artigos sobre procedimentos a regular – como empréstimo local de equipamento portátil audiovisual, multimédia – enquanto outros não o fazem, ainda que os aludem noutros artigos. Constataram-se casos em que sabe-se serem disponibilizados serviços e equipamentos que não são referidos nos regulamentos, o que pode resultar da sua desactualização face à ampliação de serviços e recursos que as Bibliotecas passaram a disponibilizar.

Nos regulamentos em que foi possível sinalizar finalidades relacionadas com a leitura domina: promover o gosto pela leitura, seis menções; desenvolvimento cultural da população e permitir a reflexão, o debate e a crítica, com cinco menções (Qd. 28 infra), e elas poderão estar associadas a

práticas que alguns entrevistados haviam relacionado com ampliação de competências leitoras e cívicas. Em finalidades relacionáveis com promoção da leitura as mais referidas são o acesso a fontes de informação e cultura, e a promoção do livro, ambas com quatro menções.

Este quadro é conforme com o obtido na investigação: detectara-se elevada correlação entre práticas de promoção da leitura e acesso a materiais de leitura e alguma indefinição entre promoção da leitura e do livro. Nos regulamentos que mencionam tipologias de práticas, as mais referidas, como sucedeu nas entrevistas, são actividades de animação cultural, seis menções, e actividades de âmbito/divulgação cultural, cinco (Qd.28 infra). Sem questionar o interesse informativo, educativo e cultural de ambas lembre-se que, nas entrevistas, nem sempre fora possível aferir a associação entre algumas destas práticas a promoção activa da leitura e de competências leitoras.

Na enunciação de objectivos e actividades previstas alguns regulamentos instituem a valorização e divulgação do património cultural concelhio. Ressalvam que, para além das actividades neles previstas, as bibliotecas podem realizar ou acolher outras que possam enquadrar-se nos seus objectivos, o que não deixa de salvaguardar a possibilidade de nelas ocorrerem actividades imprevistas, incluindo as que possam surgir no âmbito da promoção da leitura. Também neste aspecto nem sempre se verifica concordância entre o que os regulamentos estipulam e a visão detectada nalgumas entrevistas sobre a apropriação pública dos espaços da biblioteca (vd. 1.3.4, 4 e 6.2), o papel dos participantes na programação das práticas de promoção da leitura (vd. II, 7.1).

O mesmo sucede com perspectivas colaborativas. Ainda que alguns regulamentos as enunciem não lhes conferem enquadramento, o que também é conforme com o aferido nas entrevistas. Referências associáveis a este assunto parecem esgotar-se nos empréstimos interinstitucionais, mas mesmo estes não surgem com enforme que lhes confira um enquadramento normativo, ou que remeta para este, de forma a serem geridos como procedimentos regulares: “Os empréstimos entre entidades exteriores [...] carecem de análise e autorização casuística” (Câmara Municipal de Oeiras, 2012).

A baixa expressão nos regulamentos de referências à avaliação – sendo o de Sintra excepção: “As BMS incrementam uma política de avaliação permanente do seu desempenho, através de inquéritos regulares à satisfação dos utentes em relação aos serviços prestados conforme o anexo 10 [vd. regulamento] e às acções culturais desenvolvidas” – será conforme com algumas limitações detectadas entre a amostra (vd. Cap. II, 7) no uso de instrumentos e fontes de avaliação. Também nem todos os regulamentos destacam a obrigação de as bibliotecas observarem políticas de privacidade e de reserva dos dados e imagens dos utilizadores, aspecto a que, nas entrevistas, poucos respondentes haviam aludido, ainda que se desconheçam casos de inobservância destes direitos, o que indicará a existência de boas práticas neste âmbito nas bibliotecas públicas nacionais.

### 9.1.1 Promoção da leitura nos relatórios municipais anuais

Sobre a pesquisa desenvolvida nos relatórios – documentos que reúnem informação considerada necessária para: reportar os resultados do trabalho e a actividade prestada por um serviço; relatar uma dada acção; expor o que foi desenvolvido e apurado no âmbito de projectos e pesquisas – importará esclarecer que os relatórios anuais de actividades das bibliotecas municipais da AML, e outros com menor periodicidade, são considerados documentos internos, não surgem na internet e tem-se conhecimento de a sua consulta pública não estar em livre acesso nas bibliotecas. A informação online sobre a actividade das bibliotecas e as suas práticas de promoção da leitura é a que consta nos relatórios anuais das câmaras municipais. Esta situação não ocorre, por exemplo, na Biblioteca do Congresso (vd. <https://www.loc.gov/about/reports-and-budgets/annual>), na London Public Library do Canadá (vd. <https://www.londonpubliclibrary.ca/page/annual.reports-archives>), na de Lyon (vd. <https://www.bm-lyon.fr/rappports-d-activite>) nas da rede de Cardiff (vd. <https://gov.walles/public-library-service-annual-reports-2018-2019-cardiff>).

Na busca de relatórios relativos ao arco temporal da investigação – primeiro numa pesquisa geral na internet e depois nos sites das câmaras municipais da AML – constatou-se que a disponibilização para acesso público a estes documentos é desigual e que a designação dos relatórios, como sucede com a dos regulamentos das bibliotecas, também não é uniforme. Só em seis municípios (33,33%) foi possível encontrar online séries completas sobre o período investigado, 2008-2013. Em sete (38,88%) só se encontram relatórios reportados a parte<sup>436</sup> ou ao período final da investigação. Cinco municípios (27,77%) limitam-se a facultar relatórios posteriores a 2013 (vd. Qd. 29 infra).

Esta heterogeneidade indicará que coexistirão entre os executivos municipais distintas perspectivas sobre o acesso público online a estes documentos, ainda que não se tenha aferido se tal possa dever-se a opções de algumas Câmaras Municipais em dar acesso, apenas, a relatórios recentes ou se, em parte delas, é este procedimento que será novo. Seja por uma ou outra razão estes casos não deixam de representar uma limitação na facilitação de acesso dos cidadãos à informação. E estes terão dificuldade em conhecer, com alguma abrangência temporal, a evolução do panorama das actividades e a aplicação de recursos públicos nas autarquias, o que pode prefigurar um quadro que indique uma baixa incorporação de práticas de “accountability” (vd. Mota, 2012), que implicam responsabilidade ética e transparência na prestação de informação sobre contas e opções de gestão. A opção de não divulgar amplamente esta informação limita, também, a participação cívica activa e informada dos munícipes, bem como o acesso de investigadores a estas fontes de informação (vd. 9.2.3). Em relação a estes relatórios como material documental de arquivo este quadro poderá

---

<sup>436</sup> No caso dos relatórios de Alcochete, apenas surge na internet um relatório intercalar, o de 2009, que centra-se na análise e execução orçamental, nas grandes opções do plano e orçamento, e na dotação e execução orçamental.

prefigurar uma situação que alimentará a prevalência de paradigmas custodiais (vd. Silva & Ribeiro, 2002) no acesso analógico ou presencial a estes documentos, e eventual imposição de exigências de tramitação burocrática ao seu acesso, o que obstaculiza a consulta desta informação.

Relatórios anuais disponíveis na internet relativos ao período investigado		
Municípios	Designação e anos	Localização
Alcochete	Relatórios de gestão, 2009-2013	<a href="https://www.cm-alcochete.pt/pages/140?folders_list_5_folder_id=19">https://www.cm-alcochete.pt/pages/140?folders_list_5_folder_id=19</a>
Almada	Relatório de gestão e conta de gerência, de 2008-2013	<a href="http://www.m-almada.pt/xportal/xmain?xpid=cmav2&amp;xpgid=genericPage&amp;genericContentPage_qry=BOUI=7300538&amp;actualmenu=18122161">www.m-almada.pt/xportal/xmain?xpid=cmav2&amp;xpgid=genericPage&amp;genericContentPage_qry=BOUI=7300538&amp;actualmenu=18122161</a>
Amadora	Relatórios de 2013	<a href="http://www.cm-amadora.pt/images/artigos/municipio/camara_municipal/pdf/relatorio_gestao_2013.pdf">www.cm-amadora.pt/images/artigos/municipio/camara_municipal/pdf/relatorio_gestao_2013.pdf</a>
Barreiro	(Prestação de contas, 2014)	—
Cascais	Relatório de gestão; prestação de contas, 2008-2013	<a href="https://www.cascais.pt/gestao-financieira?page=1">https://www.cascais.pt/gestao-financieira?page=1</a>
Lisboa	Relatórios de gestão, 2008-2013	<a href="http://www.cm-lisboa.pt/municipio/camara-municipal/financas/prestacao-de-contas/relatorios-de-gestao">www.cm-lisboa.pt/municipio/camara-municipal/financas/prestacao-de-contas/relatorios-de-gestao</a>
Loures	Relatório de gestão, demonstração financeira e outros doc. de 2008-2013	<a href="https://www.cm-loures.pt/Ligacao.aspx?displayid=707">https://www.cm-loures.pt/Ligacao.aspx?displayid=707</a>
Mafra	Relatório de gestão 2013	<a href="https://www.cm-mafra.pt/pages/553?folders_list_32_folder_id=178">https://www.cm-mafra.pt/pages/553?folders_list_32_folder_id=178</a>
Moita	Relatório e contas, 2013	<a href="https://www.cm-moita.pt/pages/442?folders_list_33_folder_id=54">https://www.cm-moita.pt/pages/442?folders_list_33_folder_id=54</a>
Montijo	(Relatórios de gestão e prestação de contas, de 2016-2018)	—
Odivelas	(Relatórios de actividades, desde 2015)	—
Oeiras	Relatórios e contas 2013	<a href="https://oeirasviva.pt/empresa/planos-relatorios/id_38&amp;title=relatorio-econtas">https://oeirasviva.pt/empresa/planos-relatorios/id_38&amp;title=relatorio-econtas</a>
Palmela	Prestação de contas, 2012-2013	<a href="https://www.cm-palmela.pt/pages/450">https://www.cm-palmela.pt/pages/450</a>
Seixal	Relatório anual de actividades 2011 Relatório e contas, 2013	<a href="http://www.cm-seixal.pt/search/resultados/relatorio?page=1">www.cm-seixal.pt/search/resultados/relatorio?page=1</a>
Sesimbra	Prestação de contas e relatório de gestão, 2008-2013	<a href="https://www.sesimbra.pt/pages/435">https://www.sesimbra.pt/pages/435</a>
Setúbal	(Relatórios de prestação de contas, e de actividades, desde 2016 e 2015)	—
Sintra	(Relatórios mensais de actividade desde 2014, e relatórios financeiros interpolados desde 2015)	—
Vila F. Xira	Relatório de gestão e demonstrações financeiras, de 2008-2013	<a href="https://www.cm-vfxira.pt/pages/870">https://www.cm-vfxira.pt/pages/870</a>

Quadro 29 - Relatórios anuais dos municípios da AML disponíveis na internet relativos ao período investigado. Fonte: Produção própria.

A designação dos relatórios administrativos anuais não é uniforme: relatórios de actividades; de gestão; de gestão e demonstrações financeiras; de gestão e conta de gerência; de prestação de contas, designação que procurará integrar, ou mencionar, a desejável generalização de princípios de “accountability” na administração pública (vd. Qd. 29 supra). Alguns municípios apresentam num documento único os conteúdos de relatórios de gestão, de execução do Plano Plurianual de Investimento (PPI), as Grandes Opções do Plano e Orçamento (GOPO), prestação de contas, contas consolidadas e controlo orçamental. Outros associam parte destes conteúdos ou fazem-no em volumes autónomos. A maioria enquadra-se na tipologia “relatório síntese”, mas alguns comportam perspectivas de “relatório crítico” pois neles opinam sobre as condições em que a actividade anual foi desenvolvida. Numa primeira leitura observou-se, nas partes relativas às bibliotecas, que alguns relatórios apresentam a designação “Divisão de Biblioteca”, apesar de quase todas as da AML terem deixado de o ser, pelo que esta designação não se reflecte na realidade da estrutura orgânica destes municípios nem, por vezes, na funcional, pois há organogramas onde elas nem são referidas.

Nos textos, gráficos e quadros dos relatórios municipais que reportam a actividade anual não existe informação para se saber mais sobre o que são e como se processam as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas da amostra do que a que fora coligida nas entrevistas (vd. Img.8).

- Rede Municipal de Bibliotecas:
  - Inscrições novos utilizadores – 1.389:
    - Biblioteca do Fórum Municipal Romeu Correia – 726;
    - Biblioteca Municipal José Saramago – 495;
    - Biblioteca Municipal Maria Lamas – 148;
    - Polo da Cova da Piedade – 17;
  - Empréstimo domiciliário – 62.527 documentos (livros, DVD, CD):
    - Biblioteca do Fórum Municipal Romeu Correia – 35.342 documentos;
    - Biblioteca Municipal José Saramago – 24.729 documentos;
    - Biblioteca Municipal Maria Lamas – 2.192;
    - Polo da Cova da Piedade: 264 documentos;
  - Reservas no catálogo na internet – 1.405:
    - Biblioteca do Fórum Municipal Romeu Correia – 683 reservas;
    - Biblioteca Municipal José Saramago – 590 reservas;
    - Biblioteca Municipal Maria Lamas – 118;
    - Polo da Cova da Piedade – 14 reservas;
  - Consulta local de documentos – 8.369:
    - Biblioteca do Fórum Municipal Romeu Correia – 5.333 documentos;
    - Biblioteca Municipal José Saramago – 1.392 documentos;
    - Biblioteca Municipal Maria Lamas – 2.098 documentos;
    - Polo da Cova da Piedade – 8 documentos;
  - Utilização de computadores – 33.508 (acesso e consulta de conteúdos na internet e utilização das diversas utilizações do Office):
    - Biblioteca do Fórum Municipal Romeu Correia – 14.105 utilizações;
    - Biblioteca Municipal José Saramago – 13.722 utilizações;
    - Biblioteca Municipal Maria Lamas – 3.817;
    - Polo da Cova da Piedade – 1.864 utilizações.
- Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE):
  - Realização das reuniões mensais do serviço de apoio às bibliotecas escolares SABE;
  - Conclusão do programa de formação técnica BAD para professores bibliotecários;
  - Preparação do 1º Encontro de Bibliotecas Escolares do Concelho de Almada;
  - Tratamento técnico documental das coleções das Bibliotecas Escolares:
    - Escola Básica do 1º Ciclo dos Caranguejais (Cova da Piedade);
    - Escola Básica do 1º Ciclo da Cova da Piedade nº 1;
    - Escola Básica do 1º Ciclo da Cova da Piedade nº 2;
    - Escola Básica do 1º Ciclo do Laranjeiro nº 1;
    - Escola Básica do 1º Ciclo do Laranjeiro nº 2;
    - Escola Básica do 1º Ciclo da Cova da Piedade;
    - Escola Básica do 1º Ciclo do Feijó nº 1.

Imagem 8 – Excerto do relatório municipal relativo à biblioteca de Almada. Fonte: Câmara Municipal de Almada ([2014],73-74).

Pode aferir-se esta afirmação nos documentos disponibilizados online (vd. Qd.29 supra) e excertos de textos, gráficos e quadros que adiante se apresentam, na totalidade ou parcialmente quando a sua extensão assim obriga. Uns e outros são evidências que sustentam a afirmação anterior, pois a informação textual que facultam a associável a práticas de promoção da leitura é genérica e nos quadros consta, apenas, a designação da actividade, local de realização e número de participantes. Como se observa nestes excertos textuais e infográficos a informação não supera a que se tinha detectado na revisão da literatura e que levava a considerar que o conhecimento produzido era insuficiente para se saber o que é a promoção da leitura nas bibliotecas públicas municipais da AML e em que consistem as práticas para a desenvolver (vd. Introdução; Parte I, 1).

Os relatórios anuais dos municípios visam facultar macro informação sobre a sua acção e a execução orçamental. Mas apresenta-se, a título de exemplo, uma síntese sobre os das câmaras municipais de Loures, Sintra e Oeiras, para que se possa ter uma perspectiva sobre o seu conteúdo e constatar que eles não disponibilizam expressiva informação complementar à das respostas da amostra e não servem particularmente os objectivos da investigação.



Os relatórios de gestão de 2008-2010 de Loures reportam-se à análise económica e financeira anual; gestão de recursos humanos; execução orçamental; contabilidade e custos. Enunciam projectos sociais com funções transversais – na educação, saúde, integração social, segurança – que podem ter envolvido a biblioteca municipal. Mas nem esta é referida, nem o conteúdo apresentado permite inferir se, ou como, estes projectos sociais, ou parte deles, terão focado a promoção da leitura. No relatório de 2011, o volume II apresenta na secção 2.5- Serviços culturais a subsecção 2.5.1.2- Leitura pública (74-175). Neste relatório, e nos seguintes (vd. Qd. 29), também não surge informação sobre actividades específicas para a promoção da leitura, antes referências a intervenções articuladas com outros serviços, mas a biblioteca não é mencionada, apesar de, atendendo ao âmbito e designações das actividades, ela poder ter participado nalgumas, o que, na linha dos receios expressos por alguns entrevistados, leva a considerar que possa existir alguma desvalorização das bibliotecas em relação a outros serviços municipais.

A Câmara Municipal de Sintra disponibiliza relatórios periódicos de actividades municipais produzidos para as sessões da Assembleia Municipal. Pesquisou-se, à falta de outros relatórios, os quatro de 2014, dois relatórios bimestrais e dois trimestrais. Eles articulam-se por: sector empresarial do município; estrutura orgânica da câmara municipal; situação financeira do município; sustentabilidade ambiental e económica do concelho. Não se encontrou qualquer referência à biblioteca municipal (vd. relatórios mensais de actividade 2014, em <https://www.cm-sintra.pt/institucional/camara-municipal/actividade-municipal> e relatórios financeiros interpolados desde 2015 em <https://www.cm-sintra.pt/institucional/camara-municipal/relatorios-financeiros>).

O de 2013 da Câmara de Oeiras também não fornece informação sobre a biblioteca. O município perspectiva o relatório como prestação de contas e centra-o nos serviços municipais enquadráveis na lógica de empresas (vd. [https://oeirasviva.pt/assets/media/planos-relatorios-s2/original/20170907\\_100859sEv.pdf](https://oeirasviva.pt/assets/media/planos-relatorios-s2/original/20170907_100859sEv.pdf) e Mota, 2012), o que pode justificar que a biblioteca municipal, organização não lucrativa (vd. Jeffri, 1983; Connors, 1988), não conste neste documento.

À semelhança do que sucedera com os regulamentos das bibliotecas, o acesso online e o conteúdo dos relatórios municipais entre 2008-2013 não apresentam constância (vd. Qd.29 supra) o que dificulta uma análise comparativa. Por exemplo, nos de Almada, apesar de o site sinalizar a disponibilidade de relatórios desde 2005-2018, nos que se reportam ao período da investigação só estão acessíveis os de 2011-2013. A Câmara de Sintra apenas disponibiliza, e desde 2014, os relatórios bimestrais e trimestrais dos serviços para facultar esta informação à Assembleia Municipal. Dadas as lacunas temporais, para assegurar uniformidade na informação a apurar sobre a expressão que a promoção da leitura pudesse ter nos relatórios municipais centrou-se a análise, apenas, nos do

ano de 2013. A fixação de foco neste período, ainda que restrito, permitiria efectuar uma abordagem exploratória para confirmar se os relatórios anuais municipais seriam fontes de informação para se poder saber mais sobre as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas da amostra, ou se a informação que eles comportavam não seria particularmente expressiva em quantidade nem significativa em conteúdo de forma a permitir considerar estes documentos como fontes de informação relevantes para o que se pretendia saber com esta investigação.

Na pesquisa desenvolvida sobre estes relatórios começou por observou-se que, nuns casos, a informação apresenta-se de forma textual sinalética ou descritiva, por vezes quantificada, noutros casos surge na forma de infografia em gráficos, grelhas e quadros. Há ainda casos mistos em que a informação textual e a visual infográfica surgem cruzadas (vd. Qd. 30).

Relatórios de 2013		
Bibliotecas	Informação textual	Informação infográfica
Alcochete	—	Quadros orçamentais
Almada	Sinalética quantificada	—
Amadora	Descritiva quantificada	—
Barreiro	—	—
Cascais	—	Quadros orçamentais
Lisboa	—	Quadros com informação quantificada
Loures	Descritiva	—
Mafra	Descritiva quantificada	Grelhas e gráficos
Moita	Descritiva	—
Montijo	—	—
Odivelas	—	—
Oeiras	—	—
Palmela	Descritiva quantificada	Quadros com informação quantificada
Seixal	Descritiva quantificada	—
Sesimbra	—	Grelhas com informação orçamental
Setúbal	—	—
Sintra	—	—
Vila F. Xira	Descritiva quantificada	Gráficos

Quadro 30 - Tipo de informação sobre as bibliotecas nos relatórios anuais dos municípios. Fonte: Produção própria.

Dado que as múltiplas referências ao longo dos relatórios sobre despesas previstas – obras de construção, reabilitação e melhoria de espaços internos e externos das bibliotecas, mobiliário e outro tipo de recursos – são relativamente laterais aos objectivos desta investigação, não se consideraram estes itens, ainda que eles, a serem alvo de uma investigação extensiva e comparativa, possam contribuir para um maior e mais preciso conhecimento sobre o quadro do investimento global das câmaras municipais na leitura pública. A síntese informativa do que consta nos relatórios sobre as suas bibliotecas, e do que mais pode associar-se à promoção da leitura, é a seguinte:

— Alcochete: não surgem menções às actividades da biblioteca municipal, nem nas partes de prestação de contas, nem na do relatório de gestão Ela é referida, apenas, em itens de controlo orçamental que concernem a obras de intervenção e melhorias no espaço exterior confinante (vd. [https://www.cm-alcochete.pt/pages/140?folders\\_list\\_5\\_folder\\_id=24](https://www.cm-alcochete.pt/pages/140?folders_list_5_folder_id=24));

— Almada: apresenta uma listagem (vd. *Img. 8 supra*) sobre as bibliotecas da sua rede municipal com informação do número de inscrições; documentos emprestados para consulta domiciliária; reservas através do catálogo OPAC; consulta local de documentos; utilização de computadores da biblioteca; informação genérica sobre a actividade do SABE. Não consta informação sobre práticas de promoção da leitura.

— Amadora: (vd. [www.cm-amadora.pt/images/artigos/municipio/camara\\_municipal/pdf/relatorio\\_gestao\\_2013.pdf](http://www.cm-amadora.pt/images/artigos/municipio/camara_municipal/pdf/relatorio_gestao_2013.pdf)) na parte sobre cultura refere que foi realizado “um conjunto de projectos e iniciativas [...] levadas a cabo nos diversos equipamentos culturais, designadamente, exposições, animações, visitas, espectáculos de teatro e cinema, espectáculos musicais e actividades recreativas e comemorativas” ([2014], 39). Nas fichas de execução relativas a “Serviços culturais, recreativos e religiosos” (*idem*, 92-135) – estruturadas em código de projecto, número de eventos, designação de projectos/acções, data de realização, fases/indicadores – sobre o realizado e em curso, número de visitantes e quantitativos do trabalho técnico, elencam as actividades e projectos desenvolvidos pelos vários serviços da biblioteca municipal e pólos (101-114). Nelas é omissa a colaboração da biblioteca a parte das actividades de outros sectores da câmara, apesar de nas entrevistas a terem referido. É mencionado o apoio do SABE à rede de bibliotecas escolares do concelho e à organização do prémio literário Cidade da Amadora, e indicadas as actividades ocorridas no auditório da biblioteca, bem como os quantitativos dos utilizadores da biblioteca, de empréstimos documentais, uso de recursos e do projecto “biblioteca vai a casa”. São identificadas as 18 exposições apresentadas e referidos 60 destaques temáticos sobre as aquisições e o acervo, e as sessões da tertúlia “Sempre acontece poesia”. É dada informação sobre aquisições documentais e 27 acções formativas em TIC, teatro e ilustração. São mencionadas 160 sessões, com 2.216 participantes de “Actividades de animação”, não dando sobre estas mais informação, e visitas guiadas à biblioteca e à exposição documental “Tráfico de mulheres: escravatura dos tempos modernos”. É indicado o número de sessões e participantes: na Hora do conto/dramatização teatral; na iniciativa “Histórias ao fim do dia... para pais, avós, filhos e netos”; nos ateliês “Reciclar e criar” e “Sábados na biblioteca”, estes com enfoque informativo, educativo e desenvolvimento de capacidades manipulativas e de expressão em torno dos direitos das crianças; escrita criativa; pintura, origamis, e marionetas. São ainda mencionados os projectos: “Bibliotecário por um dia”; “Conto contigo”, para a promoção da leitura e da escrita para famílias; “Projecto Gularte”, no âmbito do orçamento participativo 2013; “Projecto bebéteca”; “Clube de leitura”; “Revelar Shakespeare aos mais novos”; “Serão na biblioteca”; passagens de filmes; realização de eventos associados a efemérides celebrativas.

— Barreiro: não se encontrou online o relatório de 2013 (vd. <https://www.cm-barreiro.pt/pages/1376>)

— Cascais: no capítulo sobre cultura (in <https://www.cascais.pt/gestao-financeira?page=1>) informa que a “Gestão das Redes de Equipamentos Culturais (Museus, Bibliotecas, Auditórios e Centro Cultural de Cascais” ([2014], 48) é uma das cinco linhas estratégicas da actividade municipal e indica: “No âmbito da cultura, foram gastos em 2013 cerca de 1,7 milhões de euros” (idem, 49). Destaca algumas actividades mas nenhuma parece estar relacionada com a biblioteca. Ao longo dos extensos quadros as referências à biblioteca central e pólos surgem associadas a despesas de funcionamento, manutenção e conservação.

— Lisboa: o *Relatório de gestão 2013* faculta ao longo das grelhas informação sobre despesas de intervenção, adaptação e conservação dos espaços, e dotação e execução orçamental na rede de bibliotecas. No separador Eixo C, C3 Cultura, Rede de Bibliotecas Municipais”, apresenta informação, sinóptica, sobre: o quantitativo de utilizadores com cartão; visitantes; actividades de animação; participantes; dimensão da colecção; horas de funcionamento da biblioteca (Img. 9):

C3.02 PROGRAMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E DIVULGAÇÃO	Itinerários de Lisboa / Visitas Comentadas / Noites de Teatro	230 visitas. 150 actividades. 8.256 participantes	DMC
	Rede de Bibliotecas Municipais	60.178 utilizadores com cartão. 625.963 visitantes. 2.488 actividades de animação; 45.217 participantes. Coleção 395.228 exemplares. 28.367 horas funcionamento	DMC
	Arquivo Municipal de Lisboa	1.434m.l. massa documental avaliada. 70.313 Operações em X-arq. Incorporação 1.839.26m.l. de doc. 11.145 pedidos acesso a inf. Actividades paralelas 215.517 participantes	DMC
	Galerias Municipais	29 exposições temporárias. 285 actividades paralelas. 40 visitas guiadas. 766 participantes. 36.241 visitantes. 3 Exp extra GM	DMC
	GEO - Gabinete de Estudos Oisiponenses	2.271 utilizadores. 27 actividades (exposições/conferências/visitas). 6.703 participantes	DMC
	GAU - Galeria de Arte Urbana	1 exposição. 74 projetos e intervenções organizados/apoiados. 11 palestras. 3 visitas. 4 workshops. Edição de 2 nºs revista GAU. Facebook 15.192 gostos	DMC

Imagem 9 – Excerto do relatório municipal relativo à rede de bibliotecas de Lisboa. Fonte: Câmara Municipal de Lisboa([2014],165).

— Loures: no que diz respeito à biblioteca, o volume II do *Relatório de Gestão 2013* (vd. <https://www.cm-loures.pt/media/Documentos/gestao/RGestao2013V2.pdf>), na parte funções sociais, destaca três projectos – Eu vou à biblioteca; 10.<sup>a</sup> edição do Prémio Literário Maria Amália Vaz de Carvalho; Projecto Pais, Partners in Adult learning – faz a sua breve apresentação e informa que todos foram apoiados por parcerias nacionais e internacionais. Sinaliza ainda as parcerias para o projecto Palavra do ano 2013 e a colaboração de técnicos da biblioteca na Comunidade de Leitores. Menciona como actividade de promoção da leitura no exterior Livros no Parque, que “registou um aumento do número de utilizadores e empréstimos” ([2014], 134). Destaca a aceitação pública registada na prestação de serviços de empréstimos, apoio à pesquisa e a relevância de actividades de formação em TIC para a promoção da literacia digital. Refere que, apesar das contingências da baixa taxa de actualização do fundo documental, “o incentivo à leitura sempre presente nos objectivos da biblioteca foi promovido através de mostras documentais permanentemente renovadas [...]. Integradas nestas mostras surgiram propostas que ampliaram [...] o nível de impacto das iniciativas, como é o caso das

comunidades de leitores ou da apresentação de livros” ([2014], 134). Dá conta: da continuidade do projecto-piloto catálogo colectivo; do apoio à Rede de Bibliotecas Escolares na inauguração de quatro novas bibliotecas; do apoio técnico prestado a estas e à Rede Concelhia de Bibliotecas e diz ser este o único contributo que lhes podem facultar “face à ausência de apoios financeiros por parte da Câmara Municipal”) (idem). Conclui indicando ter-se registado um aumento dos documentos emprestados a que não terá sido alheio “o projecto Eu vou à biblioteca”, a carrinha itinerante do DCDJ [Departamento da Cultura, Educação e Juventude] e os restantes projectos de animação e promoção da leitura e as mostras documentais” ([2014], 135).

— Mafra: (vd. [https://www.cm-mafra.pt/cmmafra/uploads/document/file/3288/relatorio\\_de\\_gestao\\_2013.pdf](https://www.cm-mafra.pt/cmmafra/uploads/document/file/3288/relatorio_de_gestao_2013.pdf)), na parte do Departamento Sociocultural informa ter-se apostado “na oferta de actividades de carácter pedagógico, nas mais diversas áreas de intervenção cultural, na óptica da formação dos cidadãos” ([2014], 78). Destaca a “entrada em funcionamento da Biblioteca Municipal da Póvoa da Galega” (idem). Indica que a rede de bibliotecas entre Outubro e Dezembro, ela registou 15.729 utilizações (128-133), dominando os públicos adultos (61%) e crianças (18%). Informa o número de inscritos, novos inscritos e serviços mais usados: empréstimo domiciliário (42%); sectores audiovisual e multimédia (29%); leitura presencial (29%). Apresenta gráficos sobre: acervos; utilizações da rede de bibliotecas; “visitas e participações”; relação entre utilizações, escalão etário e serviços de leitura presencial, empréstimos domiciliários. E utilizações de audiovisuais, computadores e acessos à internet. Em “actividades de extensão cultural” (Img.10) faculta informação sobre cinco projectos não identificados da programação anual; número de sessões que estes projectos geraram, 56, e de pessoas que participaram, 1.580, sobretudo na biblioteca central, 629 ([2014], 132):



Imagem 10 – Excerto do relatório relativo à biblioteca municipal de Mafra. Fonte: Câmara Municipal de Mafra” ([2014], 132)

— Moita: na parte Divisão de Bibliotecas e Arquivo o relatório começa por focar o trabalho desenvolvido na missão das bibliotecas, opção tributária do manifesto da UNESCO, e destaca o contributo dado pela disponibilização online do catálogo à prossecução dos objectivos visados (vd.

[https://www.cm-moita.pt/cmmoita/uploads/document/file\(1920/RC\\_2013.pdf\)](https://www.cm-moita.pt/cmmoita/uploads/document/file(1920/RC_2013.pdf)). Faculta informação quantitativa sobre utilizadores, documentos usados localmente e emprestados e o projecto intermunicipal Dar de Volta Sinaliza a realização de Bibliotecas Estivais para aproximar os documentos das pessoas, iniciativa que com outros projectos para a divulgação do fundo documental enquadra no conjunto de acções para formação de cidadãos informados e activos – caso de mostras bibliográficas, catálogo online e acções que “visam a promoção e a animação do livro da leitura e de outras literacias [...] [e] utilização da informação e das novas tecnologias, destinadas a vários públicos” ([2014], 16). Informa que a “promoção de iniciativas diversificadas e plurais [são] tendentes à criação de hábitos permanentes de leitura” (idem) e enuncia as iniciativas desenvolvidas: Encontros com Escritores; Apresentações /lançamentos de livros; Liga dos Livros; Biblioteca Viva e Hora do Conto, estas com ateliês para crianças e famílias; projectos associados ao SABE: plataforma Pé Direito<sup>437</sup> e Escolas a Ler. Em 2013 resultaram destas actividades 757 acções que envolveram 14.468 participantes” ([2014],16). Conclui referindo o programa das comemorações do centenário do nascimento de Álvaro Cunhal, ao qual a biblioteca se associou com actividades “no âmbito da promoção do livro e da leitura, caso da conferência por Domingos Lobo, exposições, mostras bibliográficas e encontros com escritores que, no contexto deste evento, foram levados às escolas”.

— Montijo: não se encontrou disponível online o relatório municipal de 2013 (confirme-se em <https://www.mun-montijo.pt/pages/462>).

— Odivelas: não se encontrou disponível online o relatório municipal de 2013 (vd. em [https://www.cm-odivelas.pt/pages/512?folders\\_list\\_9\\_folder\\_id=27](https://www.cm-odivelas.pt/pages/512?folders_list_9_folder_id=27)).

— Oeiras: o relatório e contas não dá informação da biblioteca (vd. [https://ocirasviva.pt/assets/media/planos-relatorios-s2/original/20170907\\_100859sEv.pdf](https://ocirasviva.pt/assets/media/planos-relatorios-s2/original/20170907_100859sEv.pdf)). A parte relativa à cultura centra-se na gestão de equipamentos municipais, culturais e desportivos que geram receitas e apresenta-os por unidades na parte relativa a estratégias de negócios. Nesta constam: o auditório municipal Ruy de Carvalho; piscina municipal; pavilhões desportivos; piscina oceânica; porto de recreio e escola de vela.

— Palmela: a *Prestação de contas 2013* faculta informação descritiva em texto e extensos quadros (vd. [https://www.cm-palmela.pt/cmpalmela/uploads/writer\\_file/document/45/ParteIII.pdf](https://www.cm-palmela.pt/cmpalmela/uploads/writer_file/document/45/ParteIII.pdf)) sobre: “Seleção e aquisição de fundos documentais; Atendimento e apoio ao utilizador; Centro de documentação; Animação infantil/Juvenil; Animação Juvenil/Adultos; Cooperação biblioteca/ escola; Outras actividades”. Na parte do atendimento e apoio ao utilizador fornece, no texto e nos quadros, informação sobre o seu número e sobre o empréstimo, domiciliário e local, e acesso a TIC (vd. Img. 11 infra). E sublinha a valia deste no que concerne à “utilização dos espaços para acesso à rede

---

<sup>437</sup> Não se encontrou na internet informação sobre a plataforma Pé Direito.

wireless (utilizadores com computadores portáteis) contribuiu para este aumento” ([2014], 318), para o acréscimo de utilizações dos serviços. Destaca também – ao indicar as utilizações da Galeria de Exposições Temporárias, Sala Polivalente, Sala de Reuniões – a importância destes espaços para “a manutenção da ligação da Biblioteca com outras entidades exteriores à Autarquia, assim como com outros serviços da Câmara Municipal” (idem). Apresenta, nas páginas 319-321, as actividades desenvolvidas segmentadas em Animação juvenil/infantil, “Programa de animação do livro e da leitura – 2012-2013, datação de que se infere tratar-se de um programa plurianual – Um Mar de Histórias” ([2014].318), e em Animação Juvenil/Adultos (vd. Img.12 e infra 13, 14).

Biblioteca	Empréstimo Domiciliário	Utilizadores	Inscritos	TIC	Consulta Local
Biblioteca Municipal de Palmela	7.439	52.952	154	7.051	9.439
Biblioteca Municipal em Pinhal Novo	10.501	47.440	211	8.640	8.099
Biblioteca Municipal em Quinta do Anjo	1.856	5.290	32	1.790	227
Pólo de Marateca	443	3.918	9	1.591	2.377
Total	20.239	109.600	406	19.072	20.142

**QUADRO SÍNTESE POR SETORES (TOTAIS)**

Setor Adultos / Infanto-Juvenil	
Empréstimo domiciliário	20.239
Utilizadores	109.608
Inscrição de novos leitores	409
TIC	19.072
Consulta local	20.142

Imagem 11 – Excertos da *Prestação de contas 2013* relativas à biblioteca de Palmela. Fonte: Município de Palmela [(2014),318]

Atividades	Local	Participantes
Exposição “Uma Túlipa para Anne Frank”	Biblioteca Municipal de Palmela	
Apresentação do livro “Mirabilia” de Maria Teresa Meireles	Biblioteca Municipal de Pinhal Novo	46
Recepção à comunidade Educativa – Exposição / Ação de Formação “Audacity e Storybird: relato de uma experiência / Ação de Formação “Aprender Matemática aprendendo a programar com Scratch”	Biblioteca Municipal de Palmela / Escola Secundária de Palmela / Centro de Formação Luis Sá	39
Feira do Livro	Biblioteca Municipal de Pinhal Novo e Palmela	
Passatempo Literário “Conto sobre o Verão”		8
Sessão de entrega dos Prémios Passatempo Literário “Conto sobre o Verão”	Biblioteca Municipal de Palmela	19

No conjunto as atividades desenvolvidas nas áreas infantil, juvenil e adultos, mobilizaram um total aproximado de 8.167 (contra os 9.021 em 2012) de todos os escalões etários, sendo este número por defeito, pois em algumas atividades não foi possível a recolha de dados estatísticos.

Imagem 12 – Excerto de quadros da *Prestação de contas 2013* de Palmela sobre actividades de animação nas áreas para crianças, jovens e /adultos e quantitativos globais de participantes. Fonte: Município de Palmela [(2014),319-321].

Animação Infantil/Juvenil		
Programa de Animação Infantil do Livro e da Leitura – 2012/2013 – “Um Mar de Histórias”		
Actividades	Local	Participantes
Hora do Conto – “O Recife de mil cores”	Bibliotecas Municipais de Palmela e de Pinhal Novo	1.930
O conto vai às escolas	Bibliotecas escolares	340
Atividades	Local	Participantes
“Programa de actividades de tempos livres “Verão de 2013”: hora do conto /ateliers	Bibliotecas Municipais de Palmela, Pinhal Novo, Quinta do Anjo	310
Comemorações da Semana da Mobilidade – Hora do Conto	Biblioteca Municipal de Palmela	46
Encontro com escritores infanto-juvenis no âmbito da Feira do Livro	Bibliotecas Municipais de Pinhal Novo	240
Animação de Natal – “O Natal das Bruxas Vendaval”	Audatório Municipal de Pinhal Novo, Cine-teatro S. João, Centro Cultural do Poceirão	3.912

Imagem 13 – Excertos de quadros da *Prestação de contas 2013* de Palmela relativos a actividades de animação infantil/juvenil e número de participantes. Fonte: Município de Palmela [(2014),319-321].

Atividades			Local			Participantes		
Exposição “Os Africanos em Portugal: História e Memória (séc. XV – séc. XXI)			Biblioteca Municipal de Palmela					
“Contos Connosco” – Serão de Contos Literários			Biblioteca Municipal de Pinhal Novo					18
Apresentação do livro “Melodia de Água” de Américo Morgado			Biblioteca Municipal de Palmela					7
“Aromas do Tacho” – workshop sobre ervas aromáticas			Biblioteca Municipal de Palmela					47
“Viva melhor, adopte uma postura saudável” – workshop sobre correção da postura			Biblioteca Municipal de Palmela					20
Exposição /Mostra Bibliográfica sobre a Vida e Obra de Álvares Cunhal			Biblioteca Municipal de Palmela					
“Vida Sá, Alimentos Saudáveis” – workshop sobre efeitos terapêuticos dos alimentos			Biblioteca Municipal de Pinhal Novo					40
“Hábitos Saudáveis – prevenir é o melhor remédio”			Biblioteca Municipal de Pinhal Novo					45
Apresentação do livro “Fotopoesia” de Isabel Ruth			Biblioteca Municipal de Palmela					16
Atelier de Lavaores – “Vamos Bordar um Lenço dos Namorados”			Biblioteca Municipal de Palmela					13
“Comer corretamente sem por isso gastar mais” – workshop sobre alimentação			Biblioteca Municipal de Palmela					37
“Benefícios do Yoga no nosso dia a dia” – workshop de yoga			Biblioteca Municipal de Palmela					35
Exposição “Seres Diferentes” de José Afoito			Biblioteca Municipal de Pinhal Novo					
Apresentação do livro “Arrábida Meu Amor, Meu Poema” de Alexandrina Pereira			Biblioteca Municipal de Palmela					50
“Ateliers de Contos Literários para Público Sénior”			Biblioteca Municipal de Palmela, Junta de Freguesia do Poceirão					60
Workshop “Bonecas em espuma vinilica acetinada”			Biblioteca Municipal de Pinhal Novo					13
Atividades			Local			Participantes		
Exposição “Uma Túlipa para Anne Frank”			Biblioteca Municipal de Palmela					
Apresentação do livro “Mirabilia” de Maria Teresa Meireles			Biblioteca Municipal de Pinhal Novo					46
Recepção à comunidade Educativa – Exposição / Ação de Formação “Audacity e Storybird: relato de uma experiência / Ação de Formação “Aprender Matemática aprendendo a programar com Scratch”			Biblioteca Municipal de Palmela / Escola Secundária de Palmela / Centro de Formação Luis Sá					39
Feira do Livro			Biblioteca Municipal de Pinhal Novo e Palmela					
Passatempo Literário “Conto sobre o Verão”								8
Sessão de entrega dos Prémios Passatempo Literário “Conto sobre o Verão”			Biblioteca Municipal de Palmela					19

No conjunto as atividades desenvolvidas nas áreas infantil, juvenil e adultos, mobilizaram um total aproximado de 8.167 (contra os 9.021 em 2012) de todos os escalões etários, sendo este número por defeito, pois em algumas atividades não foi possível a recolha de dados estatísticos.

Imagem 14 – Excertos de quadros da *Prestação de contas 2013* de Palmela relativos a atividades de animação juvenil/adultos e número de participantes. Fonte: Município de Palmela [(2014),319-321].

Inclui ainda informação descritiva sobre a cooperação entre a biblioteca municipal e as escolas, destacando o trabalho do SABE e o seu contributo para a IV Feira do Livro na organização de sessões de autógrafos com escritores e sua presença de escolas. O relatório encerra com informação sobre “Outras actividades”, e enuncia os resultados de 2013 do projecto “Dar de Volta; a continuidade do trabalho técnico documental sobre um fundo doado à biblioteca de Palmela; a “Formação para a Comunidade”, que resultou na oferta de oito cursos, não identificados, realizados com a colaboração do IEFP–Instituto do Emprego e Formação Profissional.

— Seixal: a parte do relatório sobre a biblioteca é descritiva e informa que ela (vd. [https://www.cm-seixal.pt/sites/default/files/politica-orcamento/2013/03rel\\_contas\\_rel\\_actividades.pdf](https://www.cm-seixal.pt/sites/default/files/politica-orcamento/2013/03rel_contas_rel_actividades.pdf) ) “desenvolveu toda a sua



actividade com vista à prossecução da sua missão e objectivos, proporcionando o livre acesso à cultura e à informação” ([2014], 182). Na síntese das actividades de gestão e organização destaca: “o planeamento, programação, proposta e operacionalização e avaliação das iniciativas aprovadas [...] exposições, ateliers, animações de leitura, sessões para pais, acções de sensibilização [...] interacções e parcerias internas [...] no que respeita à promoção do livro e da leitura” ([2014], 182). Dá informação descritiva e quantitativa sobre: atendimento público; frequência de utilizadores e empréstimo local e domiciliário; tratamento técnico documental; promoção informativa e documental. Em relação a esta identifica: sete exposições; 70 mostras documentais; continuidade do “Painel dos pais”. Em eventos, programas e projectos a 8ª edição de “O livro em festa” e a sua programação para enquadrar diversos públicos. Indica os resultados quantitativos dos projectos “Dar de Volta” e “Aprender numa tarde”, este em parceria com a R@to-Associação para a divulgação Cultural e Científica, e do evento “Internet segura”. Menciona duas sessões de apresentação de livros, e seis do programa “Autores da nossa terra”. No Serviço Educativo destaca a programação e quantitativos das actividades da Bebeteca, Ludoteca, Espaço Júnior, Espaço Jovem, informa sobre o número de frequentadores destes espaços e de participantes nas suas actividades educativas locais e externas. Indica ainda o número de sessões e participações no projecto “Saber mais em movimento”, que comportou a itinerância pelas escolas de maletas pedagógicas produzidas pela biblioteca e de exposições; no programa anual “Estação do Livro” e no novo projecto “Saber mais juntos”, este para “estímulo da leitura e do saber” ([2014], 187). Refere ainda as iniciativas realizadas no âmbito do calendário de efemérides celebrativas e dá conta do trabalho do SABE, onde inclui a realização de seis reuniões plenárias e das duas Jornadas de Cooperação Bibliotecária.

— Sesimbra: nos 40 documentos ([https://www.sesimbra.pt/pages/435?folders\\_list\\_6\\_folder\\_id=40](https://www.sesimbra.pt/pages/435?folders_list_6_folder_id=40)) da prestação de contas a informação mais relevante consta no da *Análise das Grandes Opções do Plano: objectivos, programas, acções* (<https://www.sesimbra.pt/cmsesimbra/uploads/document/file/254/analise-GOPs.pdf>), onde apresenta o balanço, demonstração de resultados, e controlo orçamental de despesa/ receita e execução do plano plurianual. Sobre a biblioteca faculta informação da aquisição de equipamento mobiliário, informático e software e bibliografia. Duas rubricas indicam o orçamento atribuído a Bibliotecas de Praia, e a actividades de incentivo à leitura e sua promoção: Feiras do livro; Hora do Conto; Acções de Formação/Cursos Breves de Literatura; Noite Mistério ([2014], 12-15).

— Setúbal: o relatório de 2013 não está online. Apresenta os de contas desde 2016 e de actividades desde 2015 (<https://www.mun-setubal.pt/prestacao-de-contas/> e <https://www.mun-setubal.pt/relatorio-de-actividades>).

— Sintra: não se encontra online o relatório de 2013. Só disponibilizam online relatórios desde 2014 (vd. em <https://www.cm-sintra.pt/institucional/camara-municipal/actividade-municipal>)

— Vila Franca de Xira: o que o relatório reporta sobre a biblioteca consta nas Imagens 15 e 16 infra. A informação textual da primeira imagem enuncia algumas actividades culturais, informativas, indica o quantitativo total de presenças na rede de bibliotecas, destaca as registadas na biblioteca central e no gráfico dá conta das que ocorreram em cada pólo.



Imagem 15 - Excerto do relatório municipal sobre o número de presenças nas bibliotecas de Vila Franca de Xira. Fonte: Câmara Municipal de Vila Franca de Xira. ( 2013,319-51)

A segunda imagem informa que as actividades realizadas visaram abranger diversos públicos-alvo compreendidos entre o pré-escolar e o público em geral – formulação pouco esclarecedora sobre as suas reais tipologias e perfis – e faculta informação global sobre o número de presenças e de actividades realizadas, das quais apenas identificam as que consideraram ser sessões e formações, o que não permite saber muito sobre elas.

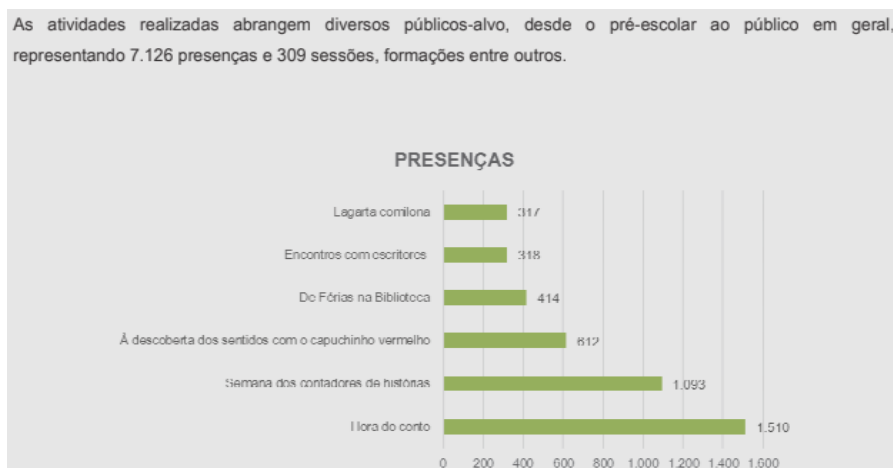


Imagem 16 - Excerto do relatório municipal sobre o número de presenças nas actividades das bibliotecas de Vila Franca de Xira. Fonte: Câmara Municipal de Vila Franca de Xira. ( 2013,319-52)

O gráfico que apresenta o número de presenças em seis actividades informa que estas são: Lagarta comilona – presume-se que seja uma actividade de promoção da leitura sobre o livro para crianças de Sheridan Cain e Jack Tickle; Encontros com escritores; De férias na biblioteca; À descoberta dos sentidos com o Capuchinho vermelho, Semana dos contadores de histórias; Hora do Conto, esta a

actividade mais participada (vd. Img.16 supra). Apesar de esta informação enformar da natural limitação de sínteses informativas condensadas, ao facultar no gráfico a designação da actividade, uma identificação que não ocorre em todos os relatórios municipais, ela permite considerar que todas estas actividades da biblioteca de Vila Franca de Xira poderão, directa ou indirectamente, ter estado associadas à promoção da leitura. Da sua designação infere-se que algumas visavam atingir públicos etários específicos e uma delas o público geral.

### **9.1.2 Inferências e reflexões extraídas dos regulamentos e relatórios**

Verificou-se que alguns itens dos regulamentos remetem para questões abordadas no guião da investigação e que nestes documentos constam aspectos que não foram destacados nas entrevistas e apareceram nalguns regulamentos e vice-versa. E casos em que alguns aspectos regulamentares foram positiva ou negativamente aludidos nos discursos de alguns entrevistados, (vd. Anx. excertos de unidades de registo). Estas situações podem, nuns casos, indiciar desactualização dos regulamentos e noutros indiciar a existência de diferenças entre o que eles estipulam e os serviços e práticas das bibliotecas. Uma e outra podem remeter para disparidades entre visões e deliberações institucionais e perspectivas da amostra em relação a uma realidade sociocultural cambiante e que precisa de encontrar o seu espaço nas bibliotecas da AML.

Da informação dos regulamentos mais relacionável com questões colocadas à amostra poderá inferir-se que esta pesquisa documental não contribuiu para superar lacunas identificadas no início da investigação sobre o que são e como se processam as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas da AML, ainda que se tenham aferido possíveis linhas de relação e convergência entre itens dos regulamentos e dados obtidos nas entrevistas sobre selecção, finalidades, mediação, descentralização e avaliação das práticas. Parte destas matérias poderia ter melhor enquadramento em regulamentos técnicos e manuais de procedimentos, mas é incerta a sua generalizada existência entre a amostra, o que sinaliza o interesse de vir a fazer-se um levantamento sobre documentação normativa, orientadora e procedimental produzida para e pelas bibliotecas da AML e, porventura, noutras.

Apresentam-se, seguidamente, algumas inferências extraídas da análise dos relatórios municipais anuais. Relembre-se que, dadas as lacunas temporais entre estes documentos, procurou-se obter alguma consistência na informação a apurar sobre a expressão que a promoção da leitura neles tivesse, centrando a análise, apenas, nos relatórios do ano de 2013. Este enfoque não superaria todavia as lacunas e limitações da falta de uniformidade neles encontrada.

Os relatórios são, na generalidade, poucos em informação sobre as bibliotecas municipais e mais poucos ainda sobre o trabalho nelas desenvolvido para promover a leitura, como pode constatar-se

numa consulta online destes documentos e nos excertos ilustrativos da infografia e textos anteriormente apresentados. A informação quantitativa e descritiva que disponibilizam não contribui para clarificar o que são e como se processam as práticas de promoção da leitura. Os dados que apresentam são semelhantes ao de anteriores estudos sobre promoção da leitura nas bibliotecas públicas (vd. Neves & Lima, 2009; Santos, 2007) que, como se referiu (vd. I-1), são úteis mas insuficientes para responder à questão da investigação.

Do processo hermenêutico desenvolvido sobre os relatórios anuais de 2013, em relação a conteúdos que mais se podiam associar às práticas de promoção da leitura das bibliotecas da AML, extraíram-se algumas inferências gerais e estas também induziram algumas reflexões:

— No que concerne a diferenças entre Câmaras Municipais na continuidade e descontinuidade da disponibilidade de séries completas de relatórios anuais, elas apresentam similitudes com o aferido na cartografia da investigação sobre o investimento municipal em práticas de promoção da leitura ser diverso. No caso dos relatórios anuais, também não se pode estabelecer relações explicativas genéricas entre a informação disponibilizada e níveis populacionais e económicos dos municípios (vd. Carvalho; Fernandes & Camões, 2014), nem com visões/opções políticas associáveis a características económicas, socioculturais e demográficas dos concelhos da AML<sup>438</sup> (vd. Anx. Img. 4-7 e Grf. 3) ou às forças partidárias que os administram. Veja-se o caso do *Relatório de gestão 2013* de Lisboa – que faculta a informação anual sobre a actividade da sua rede de bibliotecas em 3,5 linhas de uma coluna (vd. Img.9). Esta opção pode estar associada à elevada e complexa informação inerente a serviços municipais deste concelho com a dimensão territorial e humana, cerca de 802.000 habitantes. Mas noutros de menor dimensão a informação também é condensada, caso do relatório de Cascais de 2012 (<https://www.cascais.pt/anexo//cascais-proximo-relatorio-de-gestao-e-contas-2012>). Sobre a biblioteca e pólos constam três itens: arranjos exteriores, obras e equipamentos com a respectiva codificação orçamental. Cascais tem cerca de 206.000 habitantes, mas a informação sobre a biblioteca é mais escassa do que no de Almada (vd. Img. 8), cerca de 174.000 habitantes (in <https://www.pordata.pt/Municipios>). Apesar de ambos terem elevados índices económicos, socioculturais, educativos (vd. Carvalho; Fernandes & Camões, 2014), o primeiro faculta menos informação sobre a biblioteca .

— Existem critérios diversos entre municípios para designar e organizar os relatórios e há casos em que isso sucede nos relatórios de um mesmo município. Os de Cascais são exemplo. O de 2008 (vd. este e de anos seguintes in <https://www.cascais.pt/contas-2008>) está organizado em três partes: a primeira, a

---

<sup>438</sup> Reveja-se o Quadro 29, e cruze-se a sua informação com o mapa oficial dos resultados das eleições gerais para os órgãos das autarquias locais de 11 de Outubro de 2009, disponível no suplemento do *Diário da República* (p. 726-(2), in [www.cne.pt/sites/default/files/dl/resultados\\_al\\_2009.pdf](http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/resultados_al_2009.pdf) e com a informação apresentada no *Anuário financeiro dos municípios portugueses: 2013* (Carvalho; Fernandes & Camões, 2014).

análise orçamental, onde apresenta a receita, despesa e actividades mais relevantes; a segunda, sobre a análise patrimonial; a terceira, relativa a documentação das contas individuais e consolidadas. A partir de 2011 o relatório estrutura-se em execução das grandes opções do plano e do plano plurianual de investimentos. Este tipo de ocorrências pode indiciar que estes documentos não estarão formalmente estabilizados e que possa ter-se estado, ou estar-se, a procurar um modelo. Esta ou outras explicações podem justificar a diversidade encontrada, mas dificultam análises comparativas de conteúdo e, no que interessava a esta investigação, a informação sobre as bibliotecas não é apresentada de forma uniforme entre concelhos, e nalguns deles o mesmo sucede ao longo dos relatórios que se reportam a distintos anos.

— Ao cruzar a informação dos relatórios com a coligida nalgumas entrevistas que facultaram informação sobre a colaboração das bibliotecas em projectos e actividades culturais educativas e informativas municipais que podiam contribuir para a promoção da leitura – por exemplo, em Loures, Mafra e Lisboa, Odivelas, Palmela – nalguns relatórios surgiram indicações relacionadas com o assunto. Mas não identificam, ou evidenciam pouco, o que terá sido o contributo das bibliotecas, como nos da Amadora, Loures e Moita, apesar de, conforme as entrevistas, elas terem cooperado e participado em diversos projectos municipais. O que sinaliza limitações nos conteúdos destes relatórios anuais para aferir o trabalho destas na concretização de planos e actividades que envolvem vários serviços municipais, apesar de algumas dessas actividades poderem, directa ou indirectamente, contribuir para finalidades de promoção da leitura. Só se identificaram alguns contributos por ter-se retido a informação dada nas entrevistas, pois referências nos relatórios a estas actividades surgiram, em regra, associadas a acções indicadas noutros serviços. Os relatórios municipais não dão, portanto, suficiente visibilidade ao trabalho colaborativo das bibliotecas, assunto que poderia vir a ser objecto de investigação e contribuiria para se conhecer o papel das bibliotecas nas ofertas públicas produzidas e desenvolvidas por vários serviços municipais.

— Vários relatórios, à semelhança do que se observara nalguns regulamentos e em respostas da amostra, aludem ou referem o Manifesto da UNESCO. Este destaca o papel sociocultural das bibliotecas e a reiteração da sua citação leva a considerar que os seus enunciados conservam-se enformadores da missão e objectivos das bibliotecas municipais da AML, apesar de a investigação ter evidenciado que algumas delas podem carecer de ampliar os seus objectivos e de actualizar as suas práticas de promoção da leitura em conformidade com novas realidades sociais e de leitura.

— Os públicos das bibliotecas são pouco mencionados e tipificados nos relatórios, à semelhança do que se inferira na investigação. Os que a eles aludem limitam-se a informar o número de leitores, de utilizadores dos recursos das bibliotecas, de frequentadores e participantes nas actividades. Poucos

relatórios – como por exemplo os de Mafra, Moita, Palmela, Seixal – fornecem informação, ainda que genérica, sobre os participantes em práticas de promoção da leitura. O de Mafra apresenta um gráfico sobre o número de visitas grupais à biblioteca e aos pólos (vd. [2014], 132) e outro sobre “Número mensal de actividades de extensão cultural realizadas e respectivas participações” (vd. Img. 10), e é dos que facultam mais informação quantitativa sobre os públicos das práticas de promoção da leitura e informa que, entre Outubro e Dezembro, “registaram-se 15.720 utilizações [...] verificou-se que o grupo dos adultos prevalece, (9.611- 61%), sendo seguido pelo das crianças (3.303 - 18%) e este pelo dos adolescentes (2.806 - 18%)” ([2014], 128). Estes dados, cruzados com os da investigação, corroboraram as anteriores ilações sobre: i- o número de práticas destinadas às crianças, as principais visadas por elas, não encontrar correspondência explicativa neste público ser a maioria dos utilizadores das bibliotecas, o que não sucede (vd. Nunes, 2008a); ii- os públicos adulto, e jovem adulto, apesar de maioritários, são pouco visados nas ofertas de práticas de promoção da leitura disponibilizadas nas bibliotecas da amostra.

— Nos relatórios municipais a Hora do Conto foi dos poucos itens relacionados com actividades das bibliotecas a surgir com rubrica financeira autónoma (vd. os vários relatórios). Este destaque é conforme com o que se observara no tratamento dos dados. Pode inferir-se que existirá uma particular valorização deste formato não só pelas bibliotecas como pelas suas administrações. Esta ocorrência pode ter diversas explicações, mas a presença da Hora do Conto na parte da execução orçamental dos relatórios não deixará de evidenciar que ela ganhou um estatuto destacado nas práticas de promoção da leitura. Ou que, ao ser alvo de rubricas de dotação orçamental nos planos anuais de actividades, esteja investida de um estatuto legitimador, o que poderá significar que ela, indirectamente, possa contribuir para assegurar alguma “margem de vida” a outras actividades e para os resultados das bibliotecas no número de inscritos e de empréstimos documentais.

— Alguns relatórios aludem a limitações orçamentais para intervenções prioritárias nos espaços das bibliotecas, no seu mobiliário e equipamentos, e para a aquisição de fundos documentais, como no de Palmela, onde se afirma que a verba disponibilizada para aquisições “foi praticamente nula” ([2014], 318), o que corrobora a informação reiteradamente referida pela maioria da amostra.

— Apurou-se na investigação que: a maioria das bibliotecas destinava a larga maioria das suas práticas de promoção da leitura ao espaço da biblioteca; havia poucas referências a actividades previstas para itinerar ou originalmente concebidas para outros espaços públicos da comunidade; eram poucas as actividades cooperativas desenvolvidas com outras bibliotecas e, à excepção de escolas, com outras entidades externas (vd. Cap. II. 4). Esta rarefacção foi confirmada nos relatórios, pois estes aspectos são neles quase omissos. O de Palmela sobressai deste padrão ao destacar o

atendimento descentralizado “com recurso à VAM – viatura de atendimento municipal” ([2014], 317) e referir a importância da utilização pela biblioteca de outros espaços culturais para ampliar a sua ligação com entidades exteriores. Poderá associar-se a esta ocorrência a possível afirmação do interesse da biblioteca como espaço de sociabilização e de trabalho cooperativo no concelho. Ao destacar que ela oferece recursos gratuitos, também se estará a afirmar o interesse de, no caso do acesso à internet, ela continuar a assegurar o acesso público a este recurso. Esta referência à gratuitidade, seja por a biblioteca permitir economizar o preço das ligações, ou por haver pessoas que não as podem custear, recoloca a questão do acesso a recursos materiais e digitais de leitura, bem como a valia de manter a leitura pública no âmbito da “gratia” social. Esta é: algo de grato que se desfruta sem carecer de ser justificado; fruição desobrigada que não precisa ser solvida ou retribuída; apresentar-se como dom gratuito de um bem social que não precisa ser fundamentado por decorrer de necessidades ancestrais para garantir direitos essenciais à vida em comum (vd. Silva, 2018a). Ora o direito à leitura terá sido considerado um direito essencial e, ao longo da História, as bibliotecas públicas têm acautelado a sua gratuitidade, em particular desde o séc. XVIII, e a sua progressiva e mais plena universalidade. No quadro vigente dos valores civilizacionais um direito essencial não é relativizado, o que confere actualidade a problemáticas contemporâneas que se colocam perante novas restrições ao direito de acesso público à leitura, e ao investimento social necessário para o continuar a assegurar (vd. Parte II, cap. III).

— Os relatórios de 2013 de Almada, Amadora, Lisboa, Mafra, Palmela e Seixal facultam, no texto ou nos quadros, informação sobre o número de empréstimos domiciliários e do acesso a TIC. Os de Almada, Amadora, Lisboa, Mafra e Seixal fornecem informação quantitativa sobre o acervo documental das bibliotecas, o que pode reflectir a centralidade dada ao livro, o que é conforme com a associação que a maioria da amostra fez entre o que considerava ser uma prática de promoção da leitura e o acesso ao livro, e este ser o suporte, quase exclusivo, de muitas práticas, apesar da diversidade de formatos e novas realidade de práticas e usos da leitura. A informação identificada nos relatórios é relacionável com o acesso ao livro, e também é conforme com a investigação sobre a associação da promoção da leitura à superação de diferenças sociais no acesso a materiais de leitura, ainda que, tal como na investigação (vd. Cap. II, 5), os relatórios sejam parcos, ou omissos, em relação à planificação e financiamento para superar diferenças socioculturais no acesso à leitura.

— O relatório de Palmela, no quadro Animação Infantil/Juvenil dá-lhe o subtítulo Programa de Animação do Livro e da Leitura - 2012-2013, “Um Mar de Histórias”. Este foi o único exemplo encontrado que aponta explicitamente para a inscrição de uma prática de promoção da leitura num relatório sobre um programa plurianual, ainda que a continuidade e regularidade das práticas tenha

sido considerada, por parte significativa da amostra, como factor caracterizador para uma prática ser de promoção da leitura (vd. II, 1-1.3).

Tinha-se noção das possíveis limitações informativas que fontes documentais, como regulamentos e relatórios, teriam para fornecer informação substantiva sobre práticas de promoção da leitura. Quando surge, limita-se a enunciá-las e não é dada indicação dos seus objectivos específicos e conteúdo. Outras fontes – como relatórios de bibliotecas e documentação produzida para projectos de promoção da leitura – poderão ser fontes mais frutíferas, perspectiva fundamentada no conhecimento que se tem de alguns destes documentos. Apesar de a sua organização e conteúdo também ser variável, eles poderão facultar alguma informação descritiva sobre práticas de promoção da leitura, o que não surge, nem é suposto constar, em relatórios anuais dos municípios. Alguns relatórios internos de actividades das bibliotecas fornecem informação detalhada sobre os utilizadores e apresentam informação descritiva sobre as práticas. Mesmo que venha a ser obtida autorização para a consulta destes documentos, e eles possam fornecer informação suplementar sobre as actividades, com base nos relatórios anuais que se conhecem delas, poderá afirmar-se que eles, por si, não supririam o desconhecimento existente sobre as práticas de promoção da leitura oferecidas nas bibliotecas municipais da AML. Melhor resultado poderia ser obtido na consulta a: documentos produzidos para a concepção e submissão dos programas, projectos e acções para práticas de promoção da leitura; documentação complementar e materiais produzidos para os projectos e os gerados nas próprias práticas; relatórios de avaliação; relatórios finais das práticas de promoção da leitura. Mas estes documentos e materiais, como se constatou na investigação, nem sempre são produzidos e, quando o são, também, eles nem sempre serão elaborados por técnicos com competências para os fazer (vd. 2.2-2.3; 5.1.3-5.1.4; 7).

Na pesquisa exploratória sobre os regulamentos das bibliotecas e relatórios anuais das Câmaras Municipais da AML emergiu informação que pode ser objecto de discussão. Destacam-se alguns tópicos, particularmente os que possam cruzar-se mais com inferências resultantes do processo hermenêutico desenvolvido sobre a informação e os dados gerados pelas entrevistas.

Nos regulamentos das bibliotecas observou-se que a promoção da leitura não é objecto de qualquer capítulo ou artigo específico. Ela apenas é abordada de forma sinalética, sobretudo nos capítulos e artigos sobre objectivos e actividades. Um resultado que era expectável em documentos normativos deste tipo, e previsível perante o panorama encontrado no trabalho de campo quando se indagou o entendimento da amostra sobre o que era uma prática de promoção da leitura. Ainda assim não deixou de se pesquisar estas fontes documentais, o que permitiu concluir que estes tipos de



documentos não são fontes muito frutuosas para se saber mais sobre o que são as práticas de promoção da leitura oferecidas nas bibliotecas da AML.

Na consulta dos relatórios municipais constatou-se que o tipo de informação que facultam é, em regra, semelhante à dos estudos quantitativos existentes sobre a promoção da leitura nas bibliotecas públicas, assunto que já houve oportunidade de referir. Os relatórios anuais disponíveis online forneceram informação que, se pode confirmar parte da que foi coligida nas entrevistas, não representa acréscimo à obtida nas entrevistas sobre o que são e como se processam as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas da amostra. Como se pode observar nalguns exemplos destacados ao longo desta secção e nas inferências apresentadas, encontrou-se nalguns relatórios informação que corrobora parte das enunciações produzidas por alguns entrevistados e os resultados da análise desenvolvida sobre os dados coligidos no trabalho de campo.

Da consulta dos valores orçamentais executados que constam nos relatórios inferiu-se que eles serão insuficientes para as bibliotecas qualificarem as suas ofertas de promoção da leitura. Sem menosprezar os indícios encontrados nos regulamentos, considera-se que não só os recursos das bibliotecas são limitados (vd.,7.4) como a visão existente sobre a promoção da leitura também será algo estrita. E que as perspectivas municipais, atendendo ao que foi possível inferir dos relatórios, não se distanciará da visão da maioria da amostra sobre promoção da leitura: práticas para ampliar o acesso ao livro, centradas no livro impresso de ficção para criar hábitos e gosto pela leitura, focadas nas crianças e desenvolvidas com base em modelos e formatos inspirados em ofertas que podem ter semelhanças com acções de animação (vd. 1.3).

Nos relatórios não se encontraram particulares referências à execução de verbas para aquisições de recursos e dispositivos de leitura, aplicação nas práticas, ou para formação neste e outros domínios aos que trabalham nas bibliotecas da AML. Sem pretender traçar “tratados de Tordesilhas” – que fixem possibilidades ou encerrem fronteiras de exploração em relação a áreas de intervenção, abordagem e operacionalização das práticas de promoção da leitura – afigura-se que entre algumas bibliotecas, além de a procurarem divulgar em contextos e formatos apelativos que contribuam para conquistar as pessoas para a leitura como prática quotidiana, que será preciso: qualificar as ofertas e acrescê-las de finalidades de promover o desenvolvimento dos leitores (vd. Eiras, 2010 e Glossário); superar diferenças sociais e culturais no interesse pela leitura; ampliar o panorama de leitores informados e competentes. Para atingir estas finalidades são precisos recursos para: ofertas de práticas, envolver potenciais participantes, ajustar objectivos e conteúdos das práticas, aplicar metodologias e abordagens apropriadas para alcançar as finalidades visadas. Estas condições, como se constatou nos relatórios e nas entrevistas, nem sempre serão asseguradas às bibliotecas da amostra.

## 9.2 Promoção da leitura nos planos de actividade e orçamentos dos municípios

Os documentos previsionais são instrumentos de gestão para traçar linhas orientadoras de actuação e determinar os recursos para concretizar decisões nas áreas de intervenção autárquica. Apesar do seu carácter probabilístico eles poderiam: i- facultar perspectivas sobre políticas concelhias para a leitura pública; ii- indicar o que as autarquias tencionavam fazer para promover a leitura; iii- fornecer informação sobre os meios que os executivos municipais da AML atribuíram a cada biblioteca, analisar o conjunto dos seus orçamentos e extrair dados com interesse para a investigação<sup>439</sup>. Estes aspectos são pertinentes, pois o investimento consignado às bibliotecas enquadra-se no que os *Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo* (2014) designam por “governança cultural”, conceito que exprime o nível de compromisso e actuação dos poderes públicos no domínio da cultura. Este é aferido: pela maneira como “formulan e implementan las políticas culturales y se reconocen y aplican los derechos culturales” (2014, 64); pelos procedimentos que aplicam para, de acordo com “[...] marcos normativos, políticos e institucionales”, disponibilizar “infraestructuras y mecanismos institucionales que favorezcan un desarrollo cultural participativo e inclusivo, implementen los derechos culturales, promuevan la diversidad y fomenten el potencial de la cultura en términos de desarrollo” (idem). Estes indicadores serão tributários dos *Manifesto da UNESCO sobre la Biblioteca Pública* ([1949; 1994]) que a consideraram “un requisito básico de la educación permanente, las decisiones autónomas y el progreso cultural de la persona y los grupos sociales” (2014, 73), e inscrevem-na no conjunto de “equipamientos culturales básicos a la hora de evaluar las infraestructuras culturales a disposición de los ciudadanos” (idem). Sendo um recurso básico, ela faz parte dos bens disponibilizados como “gratia” social, pelo que os meios para o seu funcionamento devem estar previstos nos planos de actividade e orçamentos municipais<sup>440</sup>.

Na pesquisa directa pelo termo “Orçamento Câmara Municipal de X” com frequência não surgiu o documento mas notícias gerais sobre ele<sup>441</sup>. Prosseguiu-se usando os termos “Plano de actividades e orçamento”, “Grandes opções do plano e orçamento”, “Documentos previsionais”, “Plano de actividades” e refinou-se a pesquisa adicionando-lhe o ano. Face a resultados nulos recorreu-se aos

<sup>439</sup> Como a informação destas fontes é, sobretudo, quantitativa apresentam-se dados numéricos para fundamentar ilações. Para evitar sobrecarregar a descrição e facilitar a leitura, dá-se também esta e outra informação em apêndices e notas.

<sup>440</sup> Funções sociais autárquicas: prestação de “serviços que atendem à satisfação de necessidades tais como a educação, a saúde, a segurança e acção social, a habitação, o ordenamento do território, o saneamento básico, abastecimento de água, resíduos sólidos e os serviços recreativos, culturais, religiosos e cívicos” (Decreto-Lei 54/1999 1018/57).

<sup>441</sup> Exemplo, a notícia “Município: Plano de Actividades e Orçamento” informa: “a autarquia espera concretizar [em 2012] um vasto conjunto de acções, sem descuidar os projectos nas áreas da educação, acção social, juventude, desporto, actividades económicas ou movimento associativo”. Nela destaca-se o investimento na Cultura, Desporto, Juventude, Tempos Livres: “1,7 milhões em matéria de objectivos e programas. Aqui, aos principais objectivos estão relacionados com a criação de núcleos museológicos”. Sobre a biblioteca indica “pretende-se melhorar a qualidade dos serviços, instalar um pólo nas instalações do Centro de Estudos Culturais e Acção Social Raio de Luz, e realizar acções de promoção da leitura” (vd. [https://www.sesimbra.pt/pages/1077?news\\_id=3964](https://www.sesimbra.pt/pages/1077?news_id=3964)).

sites das Câmaras (Qd. 31 infra). Estes foram uma fonte mais profícua (vd. Qd. 31), mas a sua consulta pode ser dificultada por surgirem em separadores com diferentes denominações e, na mesma Câmara, poderem ter designações diversas, o que obstaculiza o seu acesso a quem se limite a efectuar uma pesquisa automática pelos termos correntes “orçamento” e “plano de actividades”<sup>442</sup>. Nas capas e encabeçamentos existe diversidade no uso do termo câmara municipal, município e concelho, o que poderá reflectir referenciais administrativos de tradição medieval e liberal. A disponibilização de documentos previsionais sobre o período investigado é desigual. O Quadro 32 (vd. infra) ilustra a diversidade de situações no acesso retrospectivo a estes documentos.

Concelho	URL dos sites consultados
Alcochete	<a href="https://www.cm-alcochete.pt/pages/140">https://www.cm-alcochete.pt/pages/140</a>
Almada	<a href="http://www.m-almada.pt/xportal/xmain?xpid=cmav2&amp;xpgid=genericPage&amp;genericContentPage_qry=BOUI=11930266&amp;actualmenu=18122121">http://www.m-almada.pt/xportal/xmain?xpid=cmav2&amp;xpgid=genericPage&amp;genericContentPage_qry=BOUI=11930266&amp;actualmenu=18122121</a>
Amadora	<a href="http://www.cm-amadora.pt/municipio/gestao-financeira/grandes-opcoes-do-plano-e-orcamento.html">http://www.cm-amadora.pt/municipio/gestao-financeira/grandes-opcoes-do-plano-e-orcamento.html</a>
Barreiro	<a href="https://www.cm-barreiro.pt/pages/1376">https://www.cm-barreiro.pt/pages/1376</a> e <a href="https://www.cm-barreiro.pt/pages/1376?folders_list_27_folder_id=27">https://www.cm-barreiro.pt/pages/1376?folders_list_27_folder_id=27</a>
Cascais	<a href="https://www.cascais.pt/gestao-financeira">https://www.cascais.pt/gestao-financeira</a>
Lisboa	<a href="http://www.cm-lisboa.pt/en/city-council/city-council/finance/instrumentos-previsionais">http://www.cm-lisboa.pt/en/city-council/city-council/finance/instrumentos-previsionais</a> e <a href="http://www.cm-lisboa.pt/en/city-council/city-council/finance/instrumentos-previsionais/orcamento-2012-2015">http://www.cm-lisboa.pt/en/city-council/city-council/finance/instrumentos-previsionais/orcamento-2012-2015</a>
Loures	<a href="https://www.cm-loures.pt/Conteudo.aspx?DisplayId=305">https://www.cm-loures.pt/Conteudo.aspx?DisplayId=305</a>
Mafra	<a href="https://www.cm-mafra.pt/pages/96">https://www.cm-mafra.pt/pages/96</a> e <a href="https://www.cm-mafra.pt/pages/553?folders_list_32_folder_id=177">https://www.cm-mafra.pt/pages/553?folders_list_32_folder_id=177</a>
Moita	<a href="https://www.cm-moita.pt/pages/442?folders_list_33_folder_id=191">https://www.cm-moita.pt/pages/442?folders_list_33_folder_id=191</a>
Montijo	<a href="https://www.mun-montijo.pt/pages/461">https://www.mun-montijo.pt/pages/461</a>
Odivelas	<a href="https://www.cm-odivelas.pt/pages/512?folders_list_10_folder_id=34">https://www.cm-odivelas.pt/pages/512?folders_list_10_folder_id=34</a>
Oeiras	<a href="https://oeirasviva.pt/empresa/planos-relatorios/?id=37&amp;title=plano-e-orcamento">https://oeirasviva.pt/empresa/planos-relatorios/?id=37&amp;title=plano-e-orcamento</a>
Palmela	<a href="https://www.cm-palmela.pt/pages/449">https://www.cm-palmela.pt/pages/449</a>
Seixal	<a href="http://www.cm-seixal.pt/politica-e-orcamento-0/2013/2013">http://www.cm-seixal.pt/politica-e-orcamento-0/2013/2013</a>
Sesimbra	<a href="https://www.sesimbra.pt/pages/435">https://www.sesimbra.pt/pages/435</a>
Setúbal	<a href="https://www.mun-setubal.pt/orcamento">https://www.mun-setubal.pt/orcamento</a>
Sintra	<a href="https://cm-sintra.pt/institucional/camara-municipal/informacao-financeira">https://cm-sintra.pt/institucional/camara-municipal/informacao-financeira</a>
V.F. Xira	<a href="https://www.cm-vfxira.pt/pages/342">https://www.cm-vfxira.pt/pages/342</a>

Quadro 31 - Identificação dos URL municipais consultados. Fonte: produção própria

Dadas as lacunas identificadas na disponibilização dos documentos sobre o período investigado centrou-se a análise interna nos de 2013, ano em que registam maior frequência online (vd. infra Qd. 32), a fim de assegurar alguma base comparativa entre as bibliotecas de Alcochete, Almada, Mafra, Oeiras, Palmela, Seixal, Sesimbra, Sintra e Vila Franca, 50% da amostra. Esperava-se identificar o que neles pudesse associar-se à promoção de leitura e aferir também, pelo menos em relação a 2013, a pertinência das observações de alguns entrevistados sobre os problemas gerais de financiamento das suas bibliotecas e os poucos recursos que tinham para promover a leitura.

<sup>442</sup> A classificação destes documentos podia usar “tags” com estas designações para as indexar e simplificar o seu acesso público. Para facilitar a consulta destas fontes, e poupar tempo a investigadores e outros interessados, na sinopse apêndice no volume II dá-se informação da sua localização e da designação que em cada município lhes é atribuída

Planos e orçamentos	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Concelhos							
Alcochete	—	√	√	√	√	√	5
Almada	√	√	√	√	√	√	6
Amadora	—	—	—	—	—	—	0
Barreiro	—	—	—	—	—	—	0
Cascais	—	—	—	—	—	—	0
Lisboa	—	—	—	—	—	—	0
Loures	—	—	—	—	—	—	0
Mafra	—	—	—	—	—	√	1
Moita	—	—	—	—	—	—	0
Montijo	—	—	—	—	—	—	0
Odivelas	—	—	—	—	—	—	0
Oeiras	—	—	—	—	—	√	1
Palmela	—	—	—	—	—	√	1
Seixal	√	√	√	√	√	√	6
Sesimbra	√	√	√	√	√	√	6
Setúbal	—	—	—	—	—	—	0
Sintra	—	—	—	—	√	√	2
Vila Franca de Xira	—	√	√	√	√	√	5
Total	3	5	5	5	6	9	33

Quadro 32 – “Check list” de planos e orçamentos municipais disponíveis e indisponíveis online em relação ao período investigado. Fonte: produção própria.

Na pesquisa interna nos documentos previsionais procurou-se informação para identificar:

- i- O valor global dos orçamentos municipais; o orçamento geral dos serviços culturais; o orçamento das bibliotecas; o valor cabimentado para práticas de promoção da leitura (vd. em 9.2.1 Qd. 33);
- ii- Os valores totais e expressão “per capita” dos orçamentos municipais e dos respectivos serviços de cultura e bibliotecas (idem Qd. 34);
- iii- As verbas atribuídas às bibliotecas e, em particular, para promover a leitura (idem Qd. 35).

O conteúdo maioritário dos documentos é numérico mas, como o POCAL estabelece a classificação e códigos de funções dos orçamentos<sup>443</sup> (Decreto-Lei n.º 54/1999) pressupunha-se que bastaria localizar nos mapas orçamentais o código 02, “Funções sociais” (vd. nota 440) – relativo a “Serviços culturais<sup>444</sup>, recreativos<sup>445</sup> e religiosos<sup>446</sup>” – e que as rubricas funcionais e financeiras das bibliotecas constariam em “Serviços culturais”. Para encontrar informação sobre a promoção da leitura e recursos financeiros atribuídos, orientou-se a pesquisa interna nos documentos previsionais<sup>447</sup> pelos

<sup>443</sup> “O orçamento das autarquias locais apresenta a previsão anual das receitas, bem como das despesas, de acordo com o quadro e código de contas. [...] é constituído por dois mapas: Mapa resumo das receitas e despesas da autarquia local, que inclui, no caso dos municípios, as correspondentes verbas dos serviços municipalizados, quando aplicável; Mapa das receitas e despesas, desagregado segundo a classificação económica, a que acresce o dos serviços municipalizados, quando aplicável” (Decreto-Lei n.º 54/1999).

<sup>444</sup> “2.5.1 “Cultura — Compreende os museus, bibliotecas, teatros, cinematecas, arquivos e outros centros de cultura, bem como a organização ou apoio de actos culturais. Abrange, também, os subsídios ou participações a organizações promotoras de cultura” (Decreto-Lei n.º 54/1999, 1018/57)

<sup>445</sup> “2.5.2 “Desporto, recreio e lazer — Compreende o fomento, promoção e apoio à prática e difusão do desporto, da ocupação de tempos livres, do recreio e do lazer. Abrange nomeadamente a construção, recuperação e conservação de infra-estruturas desportivas. Engloba ainda os apoios e participações a organizações com tais objectivos” (idem)

<sup>446</sup> “2.5.3 “Outras actividades cívicas e religiosas — Respeita o apoio a organizações filantrópicas, juvenis e outras de carácter cívico e religioso” (idem)

<sup>447</sup> Informação sobre as suas partes pode ter interesse para quem esteja menos familiarizado. Dá-se o exemplo do de Vila Franca ([2012]), um dos mais completos: Introdução; Plano Estratégico Municipal, com a “Estrutura de Programas de Investimento e Actividades Relevantes; Orçamento Municipal de 2013, com as respectivas componentes do “Orçamento da receita corrente, de capital e outras” e “Orçamento da despesa”, Grandes opções do Plano, indicadas nos mapas “GOP por objectivos” e “GOP por funções”. Na parte Documentos, nas Grandes Opções do Plano consta o Plano Plurianual de Investimentos subdividido em “Resumo do PPI por Objectivos”, “Resumo do PPI por funções” e “Desagregação das grandes opções do PPI”; o Plano de Actividades Municipais, com o

códigos de objectivos<sup>448</sup> dos serviços de cultura e das bibliotecas, seus programas e, quando constavam nos documentos, os projectos com elas relacionados. Nos orçamentos encontrou-se dificuldade em localizar informação sobre as verbas previstas para as bibliotecas e, em particular, para promover a leitura, como pode observar-se nos resumos em apêndice ou comparando directamente os documentos previsionais dos concelhos. Em vários deles as actividades das bibliotecas não são objecto de rubricas e códigos de classificação económica e funcional, noutros a informação é técnica, condensada ou genérica, pelo que não é possível identificar as actividades para promover a leitura e, conseqüentemente, o valor que nestes orçamentos lhes é consignado. Outros omitem rubricas sobre a biblioteca, caso do de Almada, que não fornece informação identificável sobre verbas para o seu funcionamento, nem para assegurar diversos recursos, promover a leitura, ou oferecer outras actividades. Admite-se que algumas verbas não tenham cabimentação própria e constem em rubricas gerais, pois surge uma referência à promoção da leitura<sup>449</sup>, “Assegurar, na rede municipal de bibliotecas, o programa regular de promoção do livro e da leitura para famílias, nomeadamente as actividades para bebés no âmbito do Serviço [sic] Miminhos e Livros”, mas no orçamento este não têm rubrica (vd. Img.17).

Designação da Despesa	Extra-Plano	Plano	Total
Div.Bibliotecas,Museus e Patr.Hist-Cult	0,00	32.990,00	32.990,00
Aquisição de bens e serviços	0,00	21.720,00	21.720,00
Aquisição de bens	0,00	15.080,00	15.080,00
Matérias primas e subsidiárias	0,00	1.970,00	1.970,00
Material de escritório	0,00	100,00	100,00
Prémios, condecorações e ofertas	0,00	1.720,00	1.720,00
Mercadorias para venda	0,00	5.420,00	5.420,00
Outras	0,00	5.420,00	5.420,00
Material de educação, cultura e recreio	0,00	5.870,00	5.870,00
Aquisição de serviços	0,00	6.640,00	6.640,00
Transportes	0,00	930,00	930,00
Seminários, exposições e similares	0,00	300,00	300,00
Publicidade	0,00	100,00	100,00
Outros trabalhos especializados	0,00	5.310,00	5.310,00
Transferências correntes	0,00	10.000,00	10.000,00
Instituições sem fins lucrativos	0,00	10.000,00	10.000,00
Instituições sem fins lucrativos	0,00	10.000,00	10.000,00
Outras	0,00	10.000,00	10.000,00
Outras despesas correntes	0,00	200,00	200,00
Diversas	0,00	200,00	200,00
Activos incorpóreos	0,00	100,00	100,00
Outras	0,00	100,00	100,00
Outras	0,00	100,00	100,00
Aquisição de bens de capital	0,00	1.070,00	1.070,00
Investimentos	0,00	1.070,00	1.070,00
Equipamento administrativo	0,00	670,00	670,00
Equipamento básico	0,00	300,00	300,00
Outro	0,00	300,00	300,00
Outros investimentos	0,00	100,00	100,00

Imagem 17 - Mapa do orçamento da despesa de 2013 da Câmara Municipal de Sintra para a biblioteca .

Fonte: <https://cloud.cm-sintra.pt/index.php/s/zeK6ss3UfUE7edN#pdfviewer> ( pp. 23-24).

Resumo do PAM subdividido em “Resumo do PAM por Objectivos”, “Resumo do PAM por funções” e “Desagregação do PAM”; Orçamento Municipal de 2013, apresentado na forma de resumos e subdividido nos mapas “Resumo do Orçamento 2013” e “Resumo do Orçamento do ano por Capítulo Económico”; na Receita consta o “Resumo do Orçamento da Receita”, “Orçamento da receita por Classificação Económica” e “Desagregação do Orçamento da Receita Corrente”, “Desagregação da Receita de Capital” e na Despesa os “Resumo do Orçamento da Despesa”, Orçamento da Despesa por “Classificação Económica” e “Orçamento da Despesa por Classificação Orgânica”, “Transferências para as juntas de Freguesia” e “Empréstimos obtidos a médio e longo prazo”.

<sup>448</sup> “Os códigos e rubricas da classificação funcional são os constantes deste diploma. A estrutura da classificação funcional das autarquias locais apresenta três níveis de detalhe ou desagregação das despesas, representados ou identificados por códigos de três dígitos. O primeiro nível ou dígito define a categoria do grupo de funções, ou seja, o objectivo geral ou a grande função; O segundo nível ou dígito define a função ou grupo de subfunções, ou seja, os meios através dos quais se atingem os referidos objectivos gerais ou as grandes funções; O terceiro nível ou dígito define a subfunção, ou seja, a composição ou o conteúdo exacto dos grupos de subfunções”

<sup>449</sup> No Eixo 5, “Cultura, Desporto, Solidariedade e Segurança”, que pretende gerar “respostas sociais aos grupos mais vulneráveis [...] com oportunidades de desporto e cultura para todos [...]” ([2012], 2-3), nas Linhas de Orientação do Eixo de Desenvolvimento 5, para além da nova biblioteca Maria Lamas, indicam-se um projecto para uma biblioteca a instalar no mercado da Costa da Caparica após a sua reconversão (vd. [2012], 23).

É certo que também se encontram exemplos contrastantes (vd. Img. 18 infra). Às omissões de alguns planos e orçamentos<sup>450</sup> contrapõe-se o detalhe de outros, quer nas rubricas e códigos de classificação económica das bibliotecas, quer nas das suas actividades, incluindo as de promoção da leitura, caso dos de Oeiras, Sesimbra e Seixal. A rarefacção/ausência de informação relevante sobre áreas essenciais do trabalho das bibliotecas não resultará de impedimentos de ordem legal. O mesmo sucederá com: a diversidade na designação dos documentos; a apresentação do seu conteúdo; o seu enquadramento, clareza e legibilidade; os códigos orgânicos que nem sempre apresentam a sequência expectável; a ausência de rubricas relativas à biblioteca.

04	005	BIBLIOTECA E ARQUIVO HISTORICO									
04	005	2009/230	Aquisições de bens duradouros								
04	005	2009/230 1	Equipamento e Mobiliário	0480 070109	O	0430 01/2009 12/2013	3	17.595	17.595	17.595	
04	005	2011/819	Conservação do Polo de Corroios	0480 07010307	O	0430 02/2011 12/2013	3	17.146	17.146	17.146	
04	005	2011/837	Aquisição de bens duradouros para o Novo Polo de Almora								
04	005	2011/837 2	Requalificação de elevador	0480 070115	O	0430 02/2011 12/2013	3	14.722	14.722	14.722	
04	005	2011/843	Comparticipação do Ministério da Educação								
04	005	2011/843 2	Fundo Documental - Bibliotecas Escolares	0480 070115	O	0430 02/2011 12/2013	3	4.500	4.500	4.500	
04	005	2012/98	Aquisição de bens duradouros								
04	005	2012/98 3	Aquisição de fundo documental	0480 070115	O	0430 01/2012 12/2013	3	9.995	9.995	9.995	
04	005	2012/5276	Ações Educativas de Animação, Formação, e Divulgação Cultural e Educativa								
04	005	2012/5276 12	O Livro em festa	0480 020225	O	0430 01/2012 12/2013	3	5.474	5.474	5.474	
04	005	2013/91	Equipamentos e mobiliário	0480 070109	O	0484 01/2013 12/2013	0	3.000	3.000	3.000	
04	005	2013/92	Reparações e substituições	0480 070115	O	0484 01/2013 12/2013	0	3.400	3.400	3.400	
04	005	2013/93	Aquisição de fundo documental	0480 070115	O	0484 01/2013 12/2013	0	20.000	20.000	20.000	
04	005	2013/95	Rede de Bibliotecas Escolares - Protocolo com o Ministério da Educação								
04	005	2013/95 1	Equipamento e mobiliário	0480 070109	O	0484 01/2013 12/2013	0	20.000	20.000	20.000	
04	005	2013/95 2	Fundo documental	0480 070115	O	0484 01/2013 12/2013	0	10.000	10.000	10.000	
04			CULTURA, PATRIMÓNIO, JUVENTUDE								
04	005	BIBLIOTECA E ARQUIVO HISTORICO									
04	005	2013/97	Serviço de Apoio a Bibliotecas Escolares - Atualização do software de gestão documental (DocBase)	0480 070108	O	0484 01/2013 12/2013	0	3.000	3.000	3.000	
04	005	2013/123	Aquisições para assegurar rotinas de funcionamento	0480 070115	O	0484 01/2013 12/2013	0	3.000	3.000	3.000	
04	005	2013/134	Intervenções de conservação, manutenção e beneficiação do edifício do Fórum Cultural do Seixal	0480 07010307	O	0484 01/2013 12/2013	0	30.000	30.000	30.000	
04	005	2013/137	Alteração do Sistema de Climatização do Fórum Cultural do Seixal	0480 07010307	O	0484 01/2013 12/2014	0	30.000	30.000	460.000	
04	005	2013/138	Intervenções no edifício do Polo de Almora da Biblioteca Municipal	0480 07010307	O	0484 01/2013 12/2014	0	37.700	37.700	74.800	
04	005	2013/5435	Contratos de manutenção	0480 020219	O	0484 01/2013 12/2013	0	20.000	20.000	20.000	
04	005	2013/5436	Desinfestação	0480 020202	O	0484 01/2013 12/2013	0	2.400	2.400	2.400	
04	005	2013/5438	Edições / Divulgação	0480 020217	O	0484 01/2013 12/2013	0	2.000	2.000	2.000	
04	005	2013/5439	Programa Em Rede - Participação financeira	0480 080701	O	0484 01/2013 12/2013	0	4.000	4.000	4.000	
04	005	2013/5441	Aprender numa Tarde	0480 020225	O	0484 01/2013 12/2013	0	1.000	1.000	1.000	
04	005	2013/5446	Ações Educativas de Animação, Formação, e Divulgação Cultural e Educativa								
04	005	2013/5446 1	Biblioteca	0480 020225	O	0484 01/2013 12/2013	0	1.600	1.600	1.600	
04	005	2013/5446 2	Ludoteca	0480 020225	O	0484 01/2013 12/2013	0	1.000	1.000	1.000	
04	005	2013/5446 3	Espaço Junior	0480 020225	O	0484 01/2013 12/2013	0	500	500	500	
04	005	2013/5446 4	Leituras Encenadas	0480 020225	O	0484 01/2013 12/2013	0	500	500	500	
04	005	2013/5446 5	Espaço Jovem	0480 020225	O	0484 01/2013 12/2013	0	1.000	1.000	1.000	
04	005	2013/5446 6	Atividade dos Polos	0480 020225	O	0484 01/2013 12/2013	0	500	500	500	
04	005	2013/5446 7	Conversas com a Escrita	0480 020225	O	0484 01/2013 12/2013	0	300	300	300	
04	005	2013/5446 8	Apresentação de obras de autores locais	0480 020225	O	0484 01/2013 12/2013	0	200	200	200	
04	005	2013/5446 9	Exposições	0480 020216	O	0484 01/2013 12/2013	0	1.000	1.000	1.000	
04	005	2013/5446 10	Sessões de esclarecimento (Internet segura, bullying, literacia financeira)	0480 020225	O	0484 01/2013 12/2013	0	400	400	400	
04	005	2013/5446 11	O Livro em Festa	0480 020225	O	0484 01/2013 12/2013	0	4.800	4.800	4.800	
04	005	2013/5446 12	Estação do Livro	0480 020225	O	0484 01/2013 12/2013	0	3.200	3.200	3.200	
04	005	2013/5464	Comemorações do vigésimo aniversário do Fórum Cultural do Seixal	0480 020225	O	0484 01/2013 12/2013	0	2.000	2.000	2.000	
Totais do Programa 005:								275.932	275.932	534.800	810.732

Imagem 18 - Grandes Opções do Plano do ano 2013 do Município do Seixal para a biblioteca.

Fonte: [http://www.cm-seixal.pt/sites/default/files/politica-orcamento/2013/grandes\\_opcoes\\_plano\\_2013.pdf](http://www.cm-seixal.pt/sites/default/files/politica-orcamento/2013/grandes_opcoes_plano_2013.pdf), p. 32-34

Estas situações dificultaram: i- a pesquisa para localizar as designações das rubricas; ii- a aferição da concordância entre sub-rubricas e valores definidos nas grandes rubricas; iii- a identificação do total

<sup>450</sup> Observou-se um caso extremo, em que os mapas do orçamento omitem completamente informação sobre códigos, rubricas e valor a atribuir à biblioteca municipal (vd. Câmara Municipal de Almada [2012]), o que impede, a partir do documento previsional de 2013, que municípios, investigadores e outras pessoas acedam à informação, mesmo genérica, sobre parte da actividade municipal prevista, a das suas bibliotecas públicas, e a verba prevista a aplicar na leitura pública, o que obrigará os possíveis interessados a terem de requerer esta informação à Câmara Municipal.

do orçamento consignado a algumas bibliotecas; iv- a sinalização de rubricas relativas a designações de práticas de promoção da leitura e o dos valores para elas previstos. Estas ocorrências não serviram os objectivos da investigação, mas revelaram limitações informativas que contrariam as finalidades destes documentos, o que leva a reflectir sobre possíveis implicações cívicas e investigativas que decorrem das lacunas encontradas nos relatórios e nos documentos previsionais (vd. 9.2.3).

### **9.2.1 Orçamento consignado às bibliotecas municipais e à promoção da leitura**

Nos orçamentos de 2013, não obstante as dificuldades relatadas, coligiu-se alguma informação útil:

- 1 – O valor total dos orçamentos municipais; a dotação financeira das Bibliotecas, de Serviços Culturais, Recreativos e Religiosos; a percentagem atribuída à promoção da leitura em relação à verba total das bibliotecas (vd., *infra*, Qd.33);
- 2 – Os valores totais e “per capita” dos orçamentos municipais e dos seus serviços de cultura e bibliotecas (vd. adiante, Qd.34);
- 3 – A dotação atribuída às várias rubricas das bibliotecas constantes nos orçamentos e, nalguns casos, a identificação do valor que, nestas rubricas, é reportado, ou associável, a práticas de promoção da leitura (vd., adiante, Qd.35).

Para apurar as verbas consignadas à cultura, a bibliotecas e a práticas de promoção da leitura (Qd.33) usou-se os valores do “Financiamento definido”, o que corresponde ao inscrito nos orçamentos anuais. Não se consideraram, cf. POCAL, valores indicados em “Financiamento não definido” por dependerem de negociações em curso e serem incertos, nem se atendeu aos valores de vários apoios, como a bibliotecas escolares, que surgem em rubricas da biblioteca ou nas de serviços educativos e culturais. A verba da coluna “Dotação associável a PPL” (Práticas de Promoção da Leitura) resulta de ela estar genericamente indicada nos orçamentos e acções de projectos de promoção da leitura identificados<sup>451</sup>, corresponder a práticas destacadas pela amostra (vd. Parte III, II, 2.1), ou a práticas referidas nas entrevistas, o que evidencia o seu interesse para superar limitações encontradas nas rubricas dos documentos previsionais que as apresentam de forma avulsa e não agregada.

O Quadro 33 (*infra*) sintetiza/e relaciona a informação sobre a população dos concelhos (INE, 2012) e a apurada sobre o valor global dos orçamentos, o montante neles atribuído a “Serviços culturais, recreativos e religiosos”, às bibliotecas municipais e à promoção da leitura. Em 50% da amostra: i- o

---

<sup>451</sup> Nos documentos de Sesimbra ([2012]), que detalha algumas práticas de promoção da leitura, a verba surge nas designações “Actividades de incentivo à leitura”. Destacam o apoio a novas edições e exposições de livros, “Acções de promoção da leitura em praias e parques”. Estão identificadas com designação própria a Hora do conto, Noite de Mistério, cursos de história da leitura, ou em sub-rubricas do Pólo de Leitura da Quinta do Conde e Pólo de Leitura Centro Cultural Raio de Luz, e, em Projectos: feiras do livro, comemorações do dia do Livro, exposições. Um projecto destacado na entrevista como uma prática de promoção da leitura, surge como rubrica mas sem dotação orçamental, excepto para materiais de divulgação.

orçamento das bibliotecas é baixo; ii- os valores para promoção da leitura são irrisórios. Esta constatação, sustentada nas fontes institucionais analisadas, confirmará: i- a pertinência das alusões à escassez de meios nas bibliotecas; ii- o interesse da pesquisa sobre os documentos previsionais para triangular e aferir a informação da amostra; iii- a pouca expressão das verbas para promover a leitura na comunidade no montante global do orçamento consignado à cultura. Os valores atribuídos podem contribuir para compreender a situação encontrada (vd.1-5.1.3).

Concelhos	População (2011)	Orçamento Municipal 2013	Dotação da biblioteca ⇔ % orçam. municipal	Total orça. cultura ⇔ % orça. biblioteca	Dotação associável a PPL/ % orça. biblioteca
Alcochete	17.916	17.956.744 €	18.715 € 0,10 %	375.767 € 5,01%	?
Almada	173.574	116.672.190 €	? %?	4.512.483 € % ?	?
Amadora	175.738	—	—	—	—
Barreiro	78.574	—	—	—	—
Cascais	207.924	—	—	—	—
Lisboa	542.440	—	—	—	—
Loures	201.442	—	—	—	—
Mafra	78.233	62.931.000 €	193.360€ 0,30 %	394.410 € 49,03 %	1.630€?
Moita	66.125	—	—	—	—
Montijo	52.347	—	—	—	—
Odivelas	147.563	—	—	—	—
Oeiras	172.764	137.185.500 €	218.770 € 0,15%	15.637.579 € 1,40 %	60.000€
Palmela	63.412	44.359.000 €	201.750 € 0,45%	566.476 € 35,61 %	?
Seixal	160.237	92.987.000 €	275.932€ 0,29%	2.446.531€ 11,28 %	8.200€
Sesimbra	49.969	28.275.000 €	ca.160.207* € <sup>452</sup> 0,56%	752.654 € 21,29 %	6.200€
Setúbal	120.864	—	—	—	—
Sintra	379.786	160.000.000 €	8.390€ ? <sup>453</sup> % ?	2.661.740€? <sup>454</sup> %?	1.300€?
V. F. Xira	138.142	69.819.417 €	61.590 €? <sup>455</sup> 0,08%?	612.4900 € <sup>456</sup> 11,45%?	1.100€ <sup>457</sup>

Quadro 33 - População, orçamentos municipais da AML, orçamentos para as bibliotecas, serviços culturais e práticas de promoção da leitura. Símbolo ⇔ equivalência relativa à percentagem Fonte: produção própria.

O Quadro 34 apresenta a população dos concelhos da AML e os valores “per capita” de: i- orçamentos das Câmaras; ii- dotações municipais para a cultura; iii- dotações para as bibliotecas.

<sup>452</sup> Valor estimado depois de deduzido o das rubricas de apoio a bibliotecas escolares e para serviços de limpeza.

<sup>453</sup> Valores obtidos na informação fornecida em “Actividades mais relevantes”, pois nas outras referências a unidades orgânicas não surge desagregada a dotação da biblioteca.

<sup>454</sup> Valor estimado com base na informação constante em “Actividades mais relevantes” relativas a “Serviços Culturais, Recreativos e Religiosos”. Nestes, as rubricas Animação cultural, 902.910€ e Património Histórico-Cultural, 1.758.830€ perfazem 2.661.740 €, e são aquelas em cujas sub-rubricas se encontraram mencionados os serviços municipais e actividades normalmente associadas aos Departamentos de Cultura dos municípios.

<sup>455</sup> O cálculo do orçamento atribuído à biblioteca de Vila Franca resultou da soma dos valores de duas partes do mapa das GOP: 16.200€ para equipamento básico, 3.500€; mobiliário, 2.500€; equipamento informático 10.000€; software 200€. Adiante, na descrição detalhada, estão cabimentados 45.380€ atribuídos a dez rubricas: Animação dos Auditórios das bibliotecas, 1.000€; Conservação e manutenção, 5.000€; Material didáctico e fundos documentais, 11.000€; Aquisição de serviços, 2.000€; Aquisição de materiais, 3.000€; Restauro e edição de folhetos e materiais gráficos diversos, 1.050€; Aquisição de jornais e revistas, 14.000€; Exposições, 50€; Serviços de limpeza 8.240€; Projecto Livrolândia - aquisição de fundos, 50€ (vd. [2012], 32, 49). Dada a especificidade destas rubricas, considerou-se o seu valor total. Desconhece-se se a biblioteca beneficiou de parte das verbas de outras rubricas, caso de “Actividades Diversas” e “Projectos Comuns Diversos”.

<sup>456</sup> Soma dos valores definidos para a cultura nos “Resumo por objectivos” e “Resumo por funções” (vd. [2012], 35-36).

<sup>457</sup> Só se encontrou referência expressa à prática Livrolândia, cabimentada com 50€. Optou-se por lhe associar o valor previsto para Animação dos Auditórios das Bibliotecas, 1.000€, e Exposições, 50€, presumindo, ainda que com incerteza, que estas acções, ou parte delas, possam ter estado associadas a promoção da leitura.



Custos de baixa densidade populacional podem reflectir-se na elevação do valor “per capita” nos concelhos com menos habitantes, fenómeno já identificado por Margarida Oleiro e Célia Heitor (2010, 2), mas não foi alvo de interpretação. Pode resultar de os custos fixos dos serviços não poderem ser tão repartidos por um maior número de habitantes, o que limitará resultados gerados por efeito de “economia de escala”. Sem questionar a constatação de Oleiro e Heitor, e observável no Quadro 34, nem descartar a inferência anterior, os dados não apontam, todavia, para uma relação directa entre orçamentos municipais, verbas atribuídas à cultura e número de habitantes:

Concelhos	População (2011)	Orçamento Municipal 2013 ⇔ valor per capita	Total orçamento da cultura ⇔ valor per capita	Orçamento da biblioteca ⇔ valor per capita
Alcochete	17.916	Valor total: 17.956.744 € Valor per capita: 1.002 €	375.767 € Valor per capita: 30 €	18.715 € Valor per capita: 1 €
Almada	173.574	Valor total: 116.672.190 € Valor per capita: 672 €	4.512.483€ Valor per capita: 26 €	? ?
Amadora	175.738	—	—	—
Barreiro	78.574	—	—	—
Cascais	207.924	—	—	—
Lisboa	542.440	—	—	—
Loures	201.442	—	—	—
Mafra	78.233	Valor total: 62.931.000 € Valor per capita: 804 €	372.711 € Valor per capita: 4,8 €	218.770 € Valor per capita: 1,3 €
Moita	66.125	—	—	—
Montijo	52.347	—	—	—
Odivelas	147.563	—	—	—
Oeiras	172.764	Valor total: 137.185.5 00 € Valor per capita: 794 €	15.637.579 € Valor per capita: 91 €	218.770 € Valor per capita: 1,3 €
Palmela	63.412	Valor total: 44.359.000 € Valor per capita: 699 €	566.476 € Valor per capita: 9 €	201.750 € Valor per capita:3,20 €
Seixal	160.237	Valor total: 92.987.000 € Valor per capita: 580 €	2.446.531€ Valor per capita: 15 €	275.932€ Valor per capita:1,7 €
Sesimbra	49.969	Valor total: 28.275 .000 € Valor per capita: 566 €	752.654 € Valor per capita: 15 €	160.207€ Valor per capita: 3,2 €
Setúbal	120.864	—	—	—
Sintra	379.786	Valor total: 160.000.000 € Valor per capita: 421 €	2.661.740 €? Valor per capita: 7€?	8.390€ Valor per capita: 0,02 €
V.F. Xira	138.142	Valor total: 69.819.000 € Valor per capita: 505 €	537.700 € Valor per capita: 4 €	61.590€ Valor per capita: 0,4 €

Quadro 34 - Valores totais e “per capita” dos orçamentos municipais, dos serviços de cultura e das bibliotecas. Apresentam-se os valores “per capita” aproximados à casa decimal. Fonte: produção própria.

Concelhos vizinhos como Oeiras e Sintra serão exemplo de não absoluta linearidade nessa relação (vd. Carvalho; Fernandes & Camões, 2014 e em Anx. Grf. 3 e Img. 4-7). Apesar dos seus índices populacionais, ocorre elevada desproporcionalidade entre os valores “per capita” dos orçamentos atribuídos à cultura. Exemplo inverso serão Sesimbra e Seixal. Na distribuição “per capita” dos orçamentos, não obstante as suas diferenças socioeconómicas, os montantes apresentam igual valor, ainda que este resultado não se mantenha nas suas bibliotecas. Os concelhos de Sintra e Alcochete são os que mais se destacam nos baixos índices de valores “per capita” atribuídos às bibliotecas municipais. No de Sintra, considerando o seu orçamento global (vd. Qd. 34 supra), pode surpreender o reduzido valor destinado à biblioteca<sup>458</sup> e o que este representa por habitante. E levar a questionar

<sup>458</sup> Dados coligidos nas partes relativas ao Plano Plurianual de investimentos (p.7) e Plano das Actividades (p.13).

se o orçamento de 2013, apesar de ser um documento contingente e probabilístico<sup>459</sup>, exprimirá as intenções desta Câmara no âmbito da sua responsabilidade social no campo da leitura pública. Esta e outras dúvidas, bem como a identificação de omissões nos documentos previsionais, levaram a reflectir sobre possíveis implicações destas ocorrências (vd. adiante 9.2.3)

Para recolher informação sobre práticas de promoção da leitura apenas se obteve dados de Mafra, Oeiras<sup>460</sup>, Seixal, Sesimbra, Sintra e Vila Franca de Xira (vd. adiante Qd. 35). Admite-se que os valores indicados nos documentos possam, por excesso ou por defeito não reflectir na íntegra as verbas investidas em 2013 nas bibliotecas para esta finalidade devido: i- a ocorrência de actividades e investimentos imprevistos; ii- ao valor indicado para os fins visados poder não ter sido parcial ou totalmente atribuído; iii- às rubricas estarem sujeitas a revisões orçamentais que podem acrescer ou reduzir as verbas iniciais inscritas; iv- às designações de algumas rubricas serem vagas, outras destinam-se a despesas diversas, o que dificulta a sua classificação. Estes pressupostos são válidos para outros serviços municipais e finalidades previstas, mas o reduzido valor apurado na maioria dos concelhos para promover a leitura leva a colocar estas hipotéticas possibilidades<sup>461</sup>.

Para construir o Quadro 35 - Financiamento atribuído em 2013 às bibliotecas (vd. infra), agregaram-se os valores das rubricas relativas às categorizações que apresentavam alguma transversalidade entre si, e às associadas a perspectivas da amostra sobre promoção da leitura, como verbas para aquisições documentais<sup>462</sup>. Para estimar o valor global dos seus orçamentos não se consideraram verbas de com códigos de classificação genéricos e sem identificação orgânica, como rubricas para aquisição de periódicos dissociadas da unidade orgânica, que podem cobrir todos os serviços, e rubricas cujo conteúdo avulso não é determinável e enquadrável nas categorizações que surgiam<sup>463</sup>, caso de materiais de cultura e recreio sem indicação do projecto/acção, o que não permite identificar o

---

<sup>459</sup> Estas características estão expressas na própria designação destes documentos: previsionais. O orçamento de Sintra é antecedido pelas “Normas regulamentadoras da execução orçamental da Câmara Municipal de Sintra ([2012]),5-21), e nestas estipula-se: “Durante o ano de 2013 a utilização das dotações orçamentais fica dependente da existência de fundos disponíveis a curto prazo, previstos ao abrigo do disposto na Lei n.º 8/2012, de 21 de Fevereiro (LCPA) [Lei dos Compromissos e dos Pagamentos em Atraso]” (idem,6).

<sup>460</sup> Este por exemplo informa: “Por unidade orgânica, de destacar a manutenção de alguns projectos estratégicos como sejam a requalificação e actualização dos fundos documentais, os programas de promoção da leitura e das literacias, o reforço da componente poesia, através do projecto [X, um projecto identificado na entrevista] e de um novo projecto para recuperação, tratamento e disponibilização das “Memórias de Oeiras – colecção Pombalina e obras do séc. XVII, no que à Divisão de Bibliotecas, Documentação e Informação diz respeito” ([2012], 88).

<sup>461</sup> No Quadro 35 algumas categorizações podem agregar valores atribuídos a mais de uma finalidade. Com mero fim informativo, nos casos em que a experiência empírica apontava esta possibilidade sinalizou-se, com dupla seta, o provável destino de parte da verba inscrita nessas rubricas.

<sup>462</sup> Relembre-se que o acesso a materiais de leitura, que poderia ter sido considerado uma função das bibliotecas, foi um dos indicadores mais identificados como prática de promoção da leitura (vd. Parte III, 1-1.1).

<sup>463</sup> No caso de Oeiras, considerou-se informação inscrita no programa Actividades Culturais, 1.598.595€, e não a relativa aos programas Património Cultura, 14.038.984€ e a Desporto, Recreio e Lazer, 4.609.322€, por no conteúdo das respectivas rubricas não se ter encontrado informação relacionável com a biblioteca ou a promoção da leitura. O que, não obsta a que se tenha observado que o Departamento do Património Histórico, Cultura e Bibliotecas, com 2.163.144€, teve uma dotação de menos de metade do valor do programa Desporto, Recreio e Lazer,

destino destas verbas e categorizá-las. Como já se referiu, os documentos não têm uniformidade formal, o que impede uma análise comparativa. Em várias Câmaras as rubricas não surgem normalizadas. Encontraram-se verbas para obras de edificação ou reabilitação, e para parte ou totalidade de acções referidas pela amostra, que estão em rubricas atribuídas a outras unidades orgânicas. Para evitar distorção nos valores a apurar não se consideraram rubricas para investimentos no âmbito cultural dissociados das bibliotecas ou não identificados com elas, ou ainda destinados a participações para entidades externas.

De acordo com os critérios supra expostos os indicadores geraram nove categorias: i- Manutenção e reparações de edifícios; ii- Fundo documental; iii- Aquisição de periódicos; iv- Equipamentos e mobiliário; v- Equipamento informático e software; vi- Equipamento audiovisual; vii- Edições e materiais de divulgação; viii- Programas e projectos; ix- Práticas de promoção da leitura (PPL). Os dados indicam que os orçamentos das bibliotecas de Palmela e Sesimbra apresentam maior valor “per capita”, 3,18€ e 1,87€, ainda que no de Palmela se deva a vultuosas cabimentações para manutenção e reparação dos edifícios. Estas são necessárias mas ao não serem transversais a todas as bibliotecas (vd. Qd.35), geram desvio entre orçamentos, e há verbas cabimentadas para reabilitações que não são executadas no ano económico.

Concelho	Manut. rep.edif.	Fundo docum.	Aquis. periód.	Equip. e mobiliário	Eq. Inform. e software	Equip. audiovisual	Ed./mat. divulg.	Program. /project.	PPL	Total €	Valor €/hab.
Alcochete	646	4.185	?	13.784	?	?	?	?	?	18.715	1,04
Almada	4.471	?	?	?	?	?	?	?	?	4.471	0,02
Amadora	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Barreiro	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Cascais	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Lisboa	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Loures	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Mafra	20.000	?	?	?	?	?	?	?	1.630	21.630	0,27
Moita	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Montijo	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Odivelas	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Oeiras	?	88.500	?	?	?	?	?	35.920	60.000	184.420	1,06
Palmela	184.150	17.600	?	?	?	?	?	?	?	201.750	3,18
Seixal	128.868	29.995	?	17.595	?	?	2.000	17.474	8.200	204.132	1,27
Sesimbra	33.100	21.250	9.240	4.000	3.000	1.500	11.950	3.700	6.200	93.940	1,87
Setúbal	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Sintra	?	100 <sup>464</sup>	?	670	?	?	100	5.520	1.300	7.690	0,02
V F Xira	5.000	11.000	14.000	10.000	2.700	?	1.000	1.050	50	44.800	0,32
Total €	376.235	172.630	23.240	46.149	5.700	1.500	15.050	63.664	77.380	781.548	

Quadro 35 - Financiamento atribuído em 2013 a rubricas das bibliotecas mais constantes nos orçamentos municipais da AML  
 ↔ Símbolo valores orçamentais que poderão ter transitado, parcialmente, entre categorias. Fonte: produção própria.

<sup>464</sup> Verba expressamente destinada ao Espólio Documental Sintriana.

Para uma imagem mais próxima da possível correspondência entre orçamentos das bibliotecas e seu valor “per capita” ponderou-se a verba da rubrica “Manutenção e reparações de edifícios”<sup>465</sup>. Ao estimá-la em 12.643€ – a média das bibliotecas de Alcochete, Almada, Mafra, Sesimbra e Vila Franca de Xira – o hipotético orçamento das bibliotecas de Palmela e Seixal seria de 30.243€ e de 87.907€, o que significaria 0,47€ e 0,54€ “per capita”. Caso não houvesse verba para intervenções de vulto nas bibliotecas destes nove concelhos, o investimento municipal “per capita” apresentaria dois grandes grupos: i- concelhos com valores inferiores a 0,5€, Almada, Mafra, Sintra e Vila Franca de Xira; ii- concelhos com valores de cerca de 1€, Alcochete, Oeiras, Palmela e Seixal. O de Sesimbra, ao aproximar-se dos 2€, perfila-se como um caso singular. Para aferir este valor aplicou-se o anterior exercício e ele seria de 73.483€, o que corresponderia a 1,47€ “per capita”. Ainda assim esta biblioteca continuaria a ser a que teria maior orçamento por habitante. Quer com base nos valores dos documentos provisionais, ou nos dos hipotéticos resultados obtidos nos exercícios referidos, pode inferir-se que o investimento conferido à leitura pública é baixo e condicionará a oferta e qualificação das práticas de promoção da leitura da maioria das bibliotecas destes concelhos.

Nos documentos previsionais de 2013 o valor total identificado nos orçamentos das nove bibliotecas é 781.548€. Dado que os habitantes dos nove concelhos ascendem a 1.234.033, estas Câmaras terão investido na leitura pública uma média de 0,6€ “per capita”<sup>466</sup>. Mesmo atendendo às divergências entre os orçamentos dos concelhos, pode questionar-se o efectivo valor da leitura como “gratia” social num tempo em que se assiste à mutação das suas práticas e usos. A informação reunida nos documentos previsionais não só confirma a propriedade dos comentários de alguns entrevistados, como corrobora os dados recolhidos no trabalho de campo que apontavam para: haver entre as bibliotecas da AML uma notória assimetria de recursos para promover a leitura e diferenças de perspectivas sobre ela; a maioria das bibliotecas ter poucos meios para conceber práticas de promoção da leitura e para as mediar competentemente (vd. Parte III). Nos nove concelhos analisados, apesar das diferenças entre municípios poder ser superior a mais de 50%, o valor médio investido por biblioteca/habitante é baixo. Se este quadro pode levantar questões sobre os meios disponibilizados para as bibliotecas cumprirem as suas diversas funções, ao cruzar-se esta informação

---

<sup>465</sup> Esta diligência justifica-se por vultuosas verbas cabimentadas nas bibliotecas para grandes reparações poderem levar anos até serem iniciadas. Surgem situações que alteram a ordem de prioridades e nesse intervalo, por vezes longo, os valores previstos nos orçamentos não são executados. Estas ocorrências distorcem a informação sobre o efectivo orçamento das bibliotecas. Aqui alteram, também, a realidade dos valores apresentados no Quadro 5, o que pode induzir a erróneas comparações em relação aos recursos financeiros que cada concelho atribuiu à leitura pública.

<sup>466</sup> Este valor reporta-se a despesas de investimento e oferta de actividades, não contempla despesas como as relativas a salários de pessoal para o funcionamento, limpeza e vigilância das bibliotecas que, de acordo com o POCAL, são inscritas nas despesas correntes (vd. (Decreto-Lei n.º 54/1999). A relação comparativa entre despesas de investimento na leitura pública e nas noutras actividades culturais recreativas e religiosas não é afectada, pois os documentos previsionais apresentam dissociadas despesas de investimento e despesas correntes.

com a do trabalho de campo sobre os recursos humanos das bibliotecas, em particular de técnicos habilitados para promover a leitura, (vd. II, 5), então será preocupante a capacidade destas bibliotecas disponibilizarem, qualificarem e mediarer as suas práticas, e assegurarem outras funções que devem prestar às suas comunidades. Perante os 0,6€ “per capita”, o valor médio do investimento identificado que é atribuído às bibliotecas da AML, lembre-se a observação de E12: “o que posso dizer é que neste momento fazemos o que é possível com os meios que temos disponíveis”.

Se as incertezas e imponderáveis já referidos podem impedir que com base nas rubricas dos documentos previsionais possa saber-se a verba exacta que em 2013 foi executada pelas bibliotecas, o valor apurado (vd. Qd. 35), leva a reflectir sobre a boa governança cultural<sup>467</sup> dos executivos municipais em relação ao financiamento da leitura pública e suas perspectivas sobre ela e para ela. A atribuição orçamental destinados às bibliotecas indicará a valoração que nestes municípios lhes é conferida e às suas funções. Como umas e outras estão associadas aos meios previstos para as financiar, afigura-se que elas, e a promoção da leitura, não sejam especialmente valorizadas nas políticas culturais concelhias destas nove câmaras municipais da AML. Atendendo à convergência encontrada entre os dados fornecidos pelos documentos previsionais e a informação coligida no trabalho de campo poderá inferir-se que este quadro, com uma ou outra pontual excepção, possa ter elevada probabilidade de ser uma realidade relativamente extensiva aos restantes concelhos.

## 9.2.2 Observações sobre os recursos das bibliotecas e políticas de leitura pública

A organização, gestão e disponibilização de serviços e ofertas públicas para a educação, informação e cultura enquadram-se no domínio da política cultural, cujo propósito maior é induzir mudanças em relação a quem delas beneficia<sup>468</sup> (UNESCO, 2011). Nela destaca-se o papel da “boa governança” cultural (2014) para o desenvolvimento geral e o sucesso destas políticas, o que envolve referenciais normativos, políticas públicas, capacidades institucionais e infra-estruturas culturais: “Estos cuatro aspectos se reconocen como indispensables a la hora de crear entornos favorables que permitan que la cultura contribuya plenamente al desarrollo humano” (idem, 64). Bibliotecas públicas e promoção da leitura são vertentes da política cultural autárquica. A UNESCO, que produziu documentos para

---

<sup>467</sup> A OCDE (2002) usa o termo “governança” para descrever a forma como a autoridade é distribuída no sistema governamental e responsabilização exigida àqueles que a detêm. A boa governança reporta-se a princípios de uma administração mais transparente com a aplicação de regras, processos e comportamentos através dos quais os vários interesses são articulados, os recursos são geridos e o poder é exercido na sociedade ao procurar-se equilibrar, a nível local, nacional e internacional, o poder do Estado, da sociedade civil e do mercado (vd. Mota, 2012). As principais características da boa governança são: Estado de direito; transparência; responsabilidade; orientação por consenso; igualdade; inclusividade, efectividade e eficiência; prestação de contas.

<sup>468</sup> O impacto destas políticas nos indivíduos, na comunidade e na sociedade, pode ser estudado com base em evidências dos resultados obtidos. No caso das bibliotecas públicas, e outros serviços públicos que operam no âmbito da cultura, estas evidências baseiam-se, normalmente, no que elas produzem; nos níveis de satisfação dos participantes; em dados e informação obtida em questionários, entrevistas, observação e testes.

as bibliotecas públicas, aponta como efectivo apoio à promoção social da leitura a criação de escolas, de bibliotecas, e de lhes ser assegurado financiamento e suporte técnico. De acordo com a OCDE, os objectivos definidos pela política, seja na leitura pública ou noutros âmbitos, devem incluir considerações de custos e benefícios para assegurar que as regulações estejam actualizadas, os custos justificados e que o investimento seja efectivo e consistente a fim de se atingirem os objectivos pretendidos (2012, 4). A planificação da actividade das bibliotecas municipais e a mensuração e avaliação da sua acção na comunidade deve, então, partir de perspectivas que enquadrem os “inputs” necessários – os recursos financeiros, materiais, tecnológicos e humanos – e os “outputs” por eles gerados – os resultados tangíveis ou intangíveis obtidos – processos que devem ser acompanhados, e complementados, com a compreensão do ambiente externo das bibliotecas e da sua relação com a estrutura administrativa de que fazem parte (vd. Kyriillidou & Cook, 2008, 899). A relação entre bibliotecas e política cultural autárquica, observada a partir dos documentos previsionais, acrescenta pertinência a esta pesquisa complementar e justifica que se apresentem algumas observações que emergiram no processo de análise dos dados coligidos<sup>469</sup>.

Apesar das características concelhias e realidades sociais configurarem distintas necessidades locais, nas opções orçamentais observou-se uma inusitada convergência entre os municípios: a disparidade entre os valores consignados ao desporto e a áreas culturais. Constataram-se outras convergências nas opções orçamentais e rubricas descritivas para bibliotecas diferirem das tomadas para outras áreas da actuação autárquica (vd. Ap. Resumo de exemplos de referências e cabimentações para bibliotecas e outras). As similitudes encontradas entre concelhos tão díspares nos valores cabimentados para as bibliotecas e serviços que cumprem funções culturais, recreativas e religiosas dos municípios (vd. Qd. 33-35), espelharão surpreendentes coincidências na sua política de leitura pública.

Nos documentos consultados a despesa com o funcionamento dos municípios e a organização interna das câmaras é elevado<sup>470</sup>, e o custo da gestão dos equipamentos significativo. Ao comparar o valor consignado a várias funções culturais, recreativas e religiosas com o cabimentado para a oferta de recursos e actividades das bibliotecas, na maioria delas, apesar dos seus custos fixos de

---

<sup>469</sup> No início da dissertação referiu-se o interesse do trabalho investigativo para a ampliação do conhecimento sobre a realidade natural e social (vd.p.3). Esta investigação, centrada na dimensão social, coligiu nova informação que melhora o estado do conhecimento sobre promoção da leitura nas bibliotecas municipais da AML (vd. anterior Parte III). Estas observações poderão contribuir para melhorar a compreensão do fenómeno estudado no que concerne à sua relação com políticas locais de leitura pública, dimensão a que ele está associado. Esta ilação fundamenta-se nas mencionadas considerações da UNESCO.

<sup>470</sup> Nos documentos previsionais de 2013, o de Vila Franca de Xira (vd. [2012]) informa que as despesas de funcionamento ascendem a mais de 76% do total do orçamento, sendo que as despesas com pessoal são 17.871.647€, cerca de 1/3 do orçamento, e quase 1/4 é dispendido para assegurar despesas correntes. O de Almada (vd. [2012]) indica que as despesas com pessoal orçam a 27.700.000€, e que a aquisição de bens e serviços correntes ascende a 12.000.000€. A Câmara Municipal de Mafra (vd. [2012]) gasta com pessoal 14.578.925€, 23,17% do seu orçamento total, 62.931.680€, o que em conjunto com as outras despesas correntes ascende a 40.644.570€, cerca de 65% do orçamento, sendo que 22.287.119€ são aplicados em despesas de capital. As rubricas dos passivos financeiros, juros e outros encargos assumem distinta expressão nos orçamentos dos vários municípios. No caso de Mafra esta despesa representa 1,54% do seu orçamento.

funcionamento também serem relevantes, as dotações para despesas de investimento e correntes são restritas e limitam: i- as suas ofertas; ii- a mediação de práticas; iii- o desenvolvimento dos serviços; iv- o retorno social do investimento realizado na leitura pública. As verbas atribuídas à promoção da leitura e a outras ofertas, face aos significativos custos fixos do funcionamento das bibliotecas, gera a paradoxal situação de o valor médio das ofertas e custo do seu usufruto público ser elevado e inviabilizar vantagens de uma “economia de escala” (vd. sinopse in Ap.). Exemplos nos orçamentos corroboram observações da amostra sobre a falta de meios para promover a leitura e actualizar e diversificar os fundos documentais, cuja renovação depende muito de ofertas avulsas e de doações de espólios. Esta situação gera desajustamentos nas ofertas de leitura das bibliotecas e pode colocá-las numa posição similar à das do séc. XIX cujos fundos, na maioria provenientes de bibliotecas conventuais, teriam pouca ou nenhuma actualidade editorial e não correspondiam às necessidades e interesses de leitura da maioria das pessoas (vd. Parte II, II, 4.2).

Para coligir informação sobre as actividades previstas, em particular para promover a leitura, e identificar as dotações, foi necessário fazer sucessivas abordagens aos conteúdos dos documentos. No destaque e desagregação de rubricas funcionais e orçamentais observou-se nalguns mapas das GOP, que no financiamento definido para Funções Sociais –Serviços Culturais, Recreativos e Religiosos – não surgem rubricas que informem – como sucede com verbas destinadas a Desporto, Recreios e Lazer, Apoio ao Movimento Associativo – o valor para as várias finalidades associadas ao funcionamento das bibliotecas (vd. Ap. sinopse e resumos). Poderão fazer algumas cabimentações em rubricas gerais – Aquisição de Jornais e Revistas, Edições, Publicações, Divulgação, Promoção e Actividades Educativas<sup>471</sup> –.mas caso as partilhem com outros serviços, os seus recursos orçamentais estarão sob um signo de maior imprevisibilidade, o que as deixará mais sujeitas a opções casuísticas e reduzirá a sua capacidade de planear e gerir os seus projectos e actividades.

Alguns orçamentos evidenciam significativa diferença entre as verbas atribuídas a bibliotecas e a outros serviços das autarquias, e cujas rubricas parecem assegurar melhor o destino das suas cabimentações (vd. sinopse em Ap.). Por exemplo, em Vila Franca de Xira a verba para as seis bibliotecas, 61.590€<sup>472</sup>, aparece aglutinada, ao contrário da dos museus, 220.235€, desdobrada por

---

<sup>471</sup> No Município de Alcochete ([2012]), nas Grandes Opções do Plano o item “Programa de Gestão e Animação do Fórum Cultural - Programa Culturede” está cabimentado com 75.190€, admitindo-se que, directa ou indirectamente, parte desta programação possa ter contribuído para promover a leitura. A verba indicada para a biblioteca é a que surge nas rubricas: “Elab. de Proj. da Sala Infantil – Jardim”, 645€, “Mobiliário e equipamento”, 13.884€; “Fundo Documental” 4.185€. O separador “Orçamento para o ano 2013 – Receitas, no item “Transferências de capital”, apresenta uma rubrica com 500€, cuja designação corresponde a uma prática destacada na entrevista.

<sup>472</sup> Os custos correntes do seu funcionamento estarão previstos nas despesas correntes em funções sociais, no objectivo Acção Sociocultural e Actividades de Lazer, 2,62 milhões de euros, 5,63% do orçamento. Este valor inclui os apoios ao movimento associativo, 0,56 milhões de euros. A este valor acrescerá o previsto em despesas de capital: “destaque para a participação na obra do Futebol Clube de Alverca”([2012], 19).

cada museu e núcleos museológicos: Museu do Neo-Realismo; Museu de Alverca; núcleo museológico do Mártir Santo; Casa Museu Dr. Sousa Martins e Casa Museu Mário Coelho. E por rubricas autónomas com eles relacionadas: Laboratório de Conservação e Restauro; Exposições Temporárias e Itinerantes; Coleções do Museu Municipal; Exposições do Museu Municipal; Edições do Museu Municipal; Folhetos e Divulgação; O Museu Oferece. Algumas rubricas têm um valor expressivo: Núcleo Museológico do Mártir Santo, 11.500€; Núcleo Museológico de Alverca, 30.100€, Exposições Temporárias e Itinerantes, 26.000€. Estes contrastam com o valor global atribuído às seis bibliotecas: 61.590€.

Nos orçamentos que o indicam existe elevado diferencial entre o investimento para assegurar os custos de operacionalização fixos das bibliotecas, efectuar obras e reparações<sup>473</sup> e o atribuído para recursos e ofertas de actividades. Mesmo considerando a relação entre o valor de receitas correntes e de capital<sup>474</sup>, de despesas correntes e de funcionamento, e que o volume destas afectará a capacidade de efectuar despesas de investimento, ressalta uma realidade comum às bibliotecas da AML: a disparidade entre o orçamento para as manter abertas e para a oferta pública de materiais de leitura, outros recursos e actividades. Poderá considerar-se que existe ineficiência económica e funcional entre cabimentações para construção e reparações dos edifícios<sup>475</sup>, custos fixos do seu funcionamento<sup>476</sup> e os valores irrisórios para aquisições documentais, equipamentos, dispositivos tecnológicos, actividades culturais, informativas, educativas e para promover a leitura.

O esforço financeiro aplicado à descentralização de serviços e à conservação dos edifícios das bibliotecas é desejável e pode ser considerado virtuoso, mas este investimento poderá não vir a ser socialmente rentabilizado se não houver verbas para os dotar com recursos que lhes permitam ter suficiente actualização e qualificação de ofertas para leitores e utilizadores, seja em materiais de leitura, equipamentos e actividades educativas, informativas e culturais. Poderia sintetizar-se a realidade encontrada nos orçamentos das bibliotecas com a expressão “poupar no vinagre e desperdiçar no azeite”, desperdício que comprometerá o seu nível de desempenho – resultados

---

<sup>473</sup> Nas grandes opções do plano 2013-2016 de Vila Franca de Xira, no objectivo Planeamento e Qualificação Urbana, é atribuído 1,5 milhões de euros para afectar à nova biblioteca municipal ([2012], 17).

<sup>474</sup> Receita Corrente, a gerada por impostos directos e indirectos, taxas, transferências, rendimentos, vendas de bens e serviços; Receita de Capital, a gerada pela venda de bens de investimento como terrenos, habitações, edifícios; transferências de capital para a administração central e local, passivos financeiros decorrentes de empréstimos a médio e longo prazo; outras receitas.

<sup>475</sup> No *Plano Plurianual de Investimentos* de 2013 da Câmara de Mafra há dois itens Cultura para empreitadas, um com 171.739€ em Instalações culturais, para o novo pólo da biblioteca na Póvoa da Galega – cujo custo total é estimado em 508.861€ – e outro de 20.000€, o mesmo valor que é previsto para 2014, e que terá sido destinado a concluir o pagamento da construção da nova biblioteca central de Mafra, cujas obras terão ascendido a 2 820.000€ (vd. [2012], 75-76). Nas *Grandes Opções do Plano Plurianual de Investimentos 2013-2016* de Vila Franca de Xira, no objectivo de Planeamento e Qualificação Urbana, é referida a intenção de, durante o quadriénio, construir a nova biblioteca, obra estimada em 1,5 milhões de euros (vd. [2012], 17).

<sup>476</sup> O orçamento de Palmela, apresentado por classificação orgânica, informa a despesa prevista para o funcionamento da Divisão de Bibliotecas: Pessoal 684.177€; Encargos de Instalações 49.800€, Limpeza e Higiene 41.150€; Conservação de Bens 200€, Locação de Edifícios 9.675€, Vigilância e Segurança 88.000€, Assistência Técnica 5.000€ (vd. 2012], 37-38).



alcançados por uma acção ou intervenção face ao objectivo previsto e enquadrado por um critério, norma ou procedimento –, pois este não poderá ser elevado, seja nas práticas de promoção da leitura ou noutros âmbitos (vd. Qd. 35). Os baixos recursos que, de acordo com os documentos consultados, lhes são atribuídos, confirmam os dados obtidos na investigação: rarefacção de novas ofertas de promoção da leitura (vd. 1.3); poucos meios para as conceber (vd.2-2.1); insuficiência de agentes preparados para promover a leitura<sup>477</sup> (vd. 5-5.1); fraco envolvimento dos destinatários nas práticas; pouca propensão destes para lhes aportarem contributos críticos (vd. 6-6.3; 7.4).

Perante as opções de gestão espelhadas nas GOP e orçamentos consultados, apesar de a UNESCO indicar como marcos político-institucionais de boa governança cultural a “existência de uma política /marco estratégico/plan de acción nacional para la cultura con un presupuesto asignado” (2014,70), pode ponderar-se se as opções orçamentais traçadas não contribuirão para alimentar o desinteresse e progressivo abandono das bibliotecas públicas, fenómeno já identificado por Pineda (2015). E sobre se as políticas de alguns concelhos para as suas bibliotecas não questionarão a sua “boa governança” cultural (vd. p.508 e nota 467) e a própria sustentabilidade da leitura pública como “gratia” social. Os documentos consultados são fontes históricas que documentam a insuficiência de recursos conferidos às bibliotecas num tempo tão transformador, disruptor e desafiante como o do início do século XXI. Ao comparar as dotações atribuídas ao conjunto dos serviços que, nos nove concelhos analisados, asseguram funções culturais, recreativas e religiosas de responsabilidade municipal com o valor das verbas consignadas às bibliotecas, conclui-se que a leitura pública não será um campo de intervenção prioritário (vd. Qd.33-35). A informação de nos nove municípios (vd. Qd.32) o investimento médio nas bibliotecas ser 0,6€ por habitante também é desconforme com as indicações da OCDE sobre o equilíbrio a observar entre “inputs” e “outputs”. Este valor não lhes permite, por exemplo, seguir as recomendações da IFLA: “1,5 monografias “per capita” numa colecção já estabelecida” (cf. Oleiro & Heitor, 2010, 4), uma taxa anual de actualização de 0,20 “per capita” (cf. Figueiredo & Proença, 2007, 5); destinar à formação 0,5% a 1% do seu orçamento (Koontz & Gubbin, 2010, 70).

Veja-se um exemplo de uma biblioteca sobre as suas possíveis aquisições documentais em formato impresso, pois o seu acesso a livros digitais está condicionado (vd. Silva, 2015). Em 2013, cada uma das suas seis bibliotecas terá tido uma taxa média mensal de actualização de 7,6 livros, ou seja 547 livros anuais, um número muito distante das 27.000 monografias indicadas nas recomendações da IFLA. Este caso<sup>478</sup> não divergirá da realidade de outras bibliotecas da AML (vd. Qd.35) e questiona a

---

<sup>477</sup> Note-se que o valor recomendado para formação é 0,5% a 1% do orçamento total das bibliotecas (Koontz & Gubbin, 2010, 70) mas observou-se no trabalho de campo que para a promoção da leitura ela é maioritariamente informal: empírica e autodidáctica. Parte da pouca formação formal dos técnicos foi financiada por eles (vd. II, 5.1, 8)

<sup>478</sup> O orçamento de 2013 da biblioteca de Vila Franca de Xira para aquisições de material didáctico e fundos documentais representa cerca de 916€ mensais. Se toda esta verba fosse aplicada só na compra de livros, estimando um custo médio de 20€ por livro daria

o sentido maioritário atribuído pela amostra à “promoção da leitura”: o da disponibilização do acesso a materiais de leitura (vd. II, 1-1.1). O valor médio de 0,6€ por habitante não só seria baixo se destinado, apenas, a aquisições documentais, mas ele é mais irrisório pois cobrirá a totalidade das ofertas e actividades, incluindo práticas de promoção da leitura. Para aferir a pertinência desta inferência, e conhecer melhor o diferencial entre este valor e o que seria desejável, confirmou-se a informação de Parreira e Calixto (2015) sobre as orientações internacionais não indicarem um valor por habitante<sup>479</sup> para o orçamento das bibliotecas públicas. A sua observação permanece actual: não se encontrou qualquer referência a um valor recomendado, mesmo que indicativo – à imagem do *Programa de apoio às Bibliotecas Municipais* (vd. IPLL, 1989) que enquadra distintas realidades territoriais concelhias – e que pudesse ser ajustado às características dos países e regiões.

Alguns concelhos da AML destacam-se mais positiva ou negativamente no panorama de baixo investimento na leitura pública (vd. Qd. 34-35), o que terá vários factores explicativos. Entre eles a inexistência de uma lei das bibliotecas, apesar de “as directrizes da IFLA/UNESCO (2003) afirmarem que as bibliotecas públicas devem ter uma base legislativa que assegure a sua existência continuada e o seu lugar na estrutura social” (Parreira & Calixto, 2015, 1). A falta de enquadramento legal não permite que, desde a criação da RNBP, elas tenham mínimos de financiamento assegurados pelo governo central e/ou autarquias (vd. Santos & Bicas, 1999), o que, a suceder, lhes permitiria perspectivarem e projectarem a sua acção com algum nível de coesão e harmonização de padrões, aspectos indicadores de “boa governança” cultural para o desenvolvimento (UNESCO, 2014). Estes seriam expectáveis numa rede nacional de bibliotecas para lhes assegurar base material e organizativa para elas gerirem ofertas culturais, informativas, educativas e promoverem a leitura nas suas comunidades, em vez de dependerem de critérios circunstanciais, arbitrários ou costumeiros, os de culturas da oralidade e que as leis de culturas da escrita procuram superar.

Perante os baixos orçamentos da maioria das bibliotecas – e a imprevisibilidade de alguns, cujas rubricas ficarão expectantes de incerto reforço – os municípios não podem esperar que elas apliquem procedimentos recomendados pela UNESCO, como Linhas Principais de Acção (MLA - Main Lines of Action) para a partir de uma situação chegar-se a um esperado resultado – a “mudança concreta, visível e mensurável em uma situação; uma transformação da realidade induzida pela actividade ou

---

para uma renovação mensal média de 46 livros. Como esta rede de bibliotecas tem seis unidades, biblioteca central e cinco pólos, as aquisições, num concelho que em 2011 teria 136.886 habitantes, dariam uma média de 7,6 livros mensais por cada biblioteca. Já a verba anual estimada para aquisição de jornais e revistas dará um valor médio mensal de cerca 1.166€, o que significará 194 euros por biblioteca; cada uma teria, em média, 48,5€ por semana, ou seja, 6,9€ diários para aquisição de periódicos.

<sup>479</sup> Encontrou-se informação anterior. Em 1950, a American Library Association recomendava para as bibliotecas públicas um orçamento de 1,5\$ “per capita” (Vainstein & Bunbar, 1959,18). Note-se que em 1950 a um USA \$ equivalia cerca de 30 escudos. (vd. [https://fxtop.com/pt/calculadora\\_de\\_inflacao.php](https://fxtop.com/pt/calculadora_de_inflacao.php)) e em 1960, estimando a inflação e depreciação do valor da moeda, a um escudo equivaleria o valor actual de 0,44 € (vd. <https://www.pordata.pt/Portugal>).

pelo projecto a ser executado ou que foi executado” (UNESCO, 2011, 57). Ou que elas usem programas de abordagem, gestão e monitorização por resultados (RBM) que expressem a mudança gerada nos participantes pelos projectos para a educação e a cultura, ou para promover a ciência, a comunicação e a informação (idem). Estes procedimentos implicam previsibilidade e disponibilidade de recursos para: analisar os problemas a abordar; formular os resultados esperados; desenvolver a estratégia de execução dos projectos; fazer a sua operacionalização; avaliar e obter “feedback” sobre o investimento alocado ao projecto e o desempenho obtido. A UNESCO associa o resultado de um projecto à sua “sustentabilidade” – capacidade de manutenção dos benefícios por ele gerados durante determinado período de tempo após a sua finalização, perspectiva que associa à orçamentação baseada no desempenho. Esta envolve o conjunto dos propósitos e objectivos para que os recursos foram solicitados, os programas propostos e estes alcancem os resultados previstos.

O quadro encontrado nos documentos previsionais – um investimento médio de 0,6€ por habitante – indica que, na maioria destes concelhos, as bibliotecas não têm dotações orçamentais que levem a poder considerar que elas – mesmo se comparadas com serviços que gerem os museus, teatros, artes plásticas e o desporto<sup>480</sup> – são alvo de mediano investimento. O que leva a inferir que as perspectivas políticas sobre a leitura pública permanecem sob um signo de continuada desatenção e fraco investimento. Uma “invariante histórica” que, com poucas excepções no “tempo longo” de três séculos, tem acompanhado o percurso das bibliotecas públicas portuguesas.

Relembre-se o que Barreto Nunes observou sobre o estado das bibliotecas públicas nos anos 70 do séc. XX: “não se pode dizer que a questão das bibliotecas tenha sido uma preocupação prioritária da revolução dos cravos” (1996, 31). Quase meio século volvido, apesar da criação da RNBP, do surgimento da revolução digital à escala global e das transformações socioeconómicas e culturais que esta aportou – entre elas novas práticas e usos de leitura e necessidade de proceder ao “aggiornamento” da sua promoção – os dados obtidos nesta pesquisa podem, ainda que imperfeitamente, facultar informação que aponta para uma continuada evidência histórica: as bibliotecas públicas portuguesas terem fraca centralidade na política cultural das autarquias. A incipiente expressão que elas têm na maioria dos documentos previsionais, indicará a baixa valorização conferida à leitura pública no conjunto da “governança cultural” dos municípios. A tomar-

---

<sup>480</sup> Por exemplo, na Câmara de Mafra ([2012]), onde nas funções relativas a Serviços Culturais, Recreativos e Religiosos, à Cultura são afectados 394.410€ e a Desporto, Recreio e Lazer 460.370€; na de Vila Franca [2012], em “Grande Função, Funções, Subfunções” são atribuídos à Cultura, 89.126€; a Gestão de equipamentos culturais, 272.635€; a Desporto e Movimento associativo, 609.343€; a Gestão de equipamentos desportivos e recreativos, 1.111.494€ (p.36). Nas Funções Sociais, a dotação para a Cultura é 530.365€; para Desporto Recreio e Lazer, 1.274.259€; Outras actividades cívicas e religiosas, 105.686€ (vd. [2012], 36). Tabet já em 1983 tecia observações sobre a disparidade do investimento autárquico no desporto e na cultura, e sobre a incomparável diferença entre as verbas destinadas a apoios e participações a clubes desportivos locais e às bibliotecas, apesar de estas terem um número de leitores inscritos superior ao número de praticantes e associados desses clubes.

se o quadro encontrado na AML como um exemplo com elevada probabilidade de poder ser generalizado a outros territórios, hipótese que se sustenta em informação obtida em diversos fóruns profissionais, poderá ponderar-se a possibilidade de o investimento social nas bibliotecas públicas e na promoção da leitura continuar a não ser uma preocupação prioritária na sociedade portuguesa, hipótese que conviria ser melhor sustentada com investigação a desenvolver sobre o assunto, considerando que o desenvolvimento social (vd. Waldstrøm & Svendsen, 2008), e a formação de “capital humano” (vd. Keeley, 2007), implicam investimento social.

### **9.2.3 Possíveis implicações investigativas do estado da acessibilidade e do conteúdo dos documentos previsionais**

Os documentos online consultados também projectarão perspectivas culturais e informativas sobre o acesso público a documentos de gestão municipal. Como se viu, algumas situações obstaculizam a sua consulta, apesar de a OCDE (2012) indicar que as administrações nacionais e locais tem obrigações de “accountability”<sup>481</sup>, de envolver os cidadãos nos processos regulatórios e de recorrer às potencialidades do governo electrónico<sup>482</sup>. Observou-se nestes documentos lacunas de informação, diversidade formal e de conteúdo. Alguns apresentam rubricas com designações vagas ou genéricas que não permitem saber o destino do valor cabimentado<sup>483</sup> e a verba para o funcionamento das bibliotecas, para acções e projectos a desenvolver no âmbito das suas funções e objectivos anuais não está inscrita, o que até pode suceder com vultuosos projectos referidos nos textos introdutórios. Estes casos contrariam orientações sobre os documentos públicos serem claros e compreensíveis. E dificultam ou impedem conhecer: o efectivo financiamento atribuído às bibliotecas; os valores consignados para as suas acções e projectos, caso dos de promoção da leitura; o seu desempenho – “performance-based assessments of regulatory tools and institutions, to assess how effective they are in contributing to good regulation and economic performance, and to assess their cost-effectiveness” (OCDE, 2005, 4). Estas omissões e incerteza não facultam dados rigorosos. Em vários documentos há pontuais verbas para promover a leitura, noutros não consta a sua designação, ou pode ser referida

---

<sup>481</sup> “Accountability” - “significa ser possível identificar e responsabilizar funcionários públicos por suas acções” (OCDE, 2002, 7). Implica obrigação de transparência e prestação regular de contas pelos órgãos administrativos ou representativos às instituições de controlo e aos seus representados, e informação sobre as suas intenções e acções, motivo porque as tentam, como as tencionam realizar, quanto gastam a concretizá-las, consequências e sequentes acções a empreender, o que contribui para a qualidade e performance do serviço público (OCDE, [2005]).

<sup>482</sup> Governo electrónico e governança electrónica são conceitos distintos mas inter-relacionados. Governo electrónico são as acções governamentais levadas a cabo através de meios electrónicos que permitem ao Estado exercer o seu papel e respectivos direitos e deveres. Governança electrónica reporta-se à forma de governar por meios electrónicos, “dizendo mais respeito às decisões e acções de governo e seus resultados” (Martins & Ramos, 2008). A “[...] somatória sinérgica dos conceitos é que garante uma boa governabilidade” (idem).

<sup>483</sup> O documento regulador ressalva estas ocorrências, apesar de elas não contribuírem para proporcionar acréscimo de informação e de transparência: “sem carácter de obrigatoriedade, as despesas orçamentais podem ainda ser discriminadas em conformidade com a estrutura orgânica das autarquias locais” (Decreto-Lei n.º 54/1999).

e cabimentada com valores irrisórios de 50 ou 100 euros (vd. Qd. 35). Qualquer valor permite criar uma rubrica a ser reforçada em posterior revisão orçamental. A ocorrer, pois é incerta, prefigura um financiamento menos comprometido e transparente que só será aferido em relatórios posteriores, e se os valores executados não surgirem diluídos em funções gerais ou noutros projectos.

A diversidade de acessibilidade, falta de uniformidade, dificuldade ou impossibilidade de consulta online de alguns planos e orçamentos levam a inferir que estes municípios darão cumprimento formal aos procedimentos legais mas não se pautarão pela observância de princípios de boa governança, “accountability” e governo electrónico (vd. notas 467, 481, 482) que implicam efectiva participação social<sup>484</sup> dos cidadãos. A participação destes como actores não-estatais pode não se processar de forma institucionalizada<sup>485</sup> e a informação não deve limitar-se a “dar conhecimento burocrático” da actividade camarária<sup>486</sup> sem que esta seja facilmente acessível, pesquisável e compreensível, matéria que se relaciona com o papel social das bibliotecas públicas. E com a promoção da leitura, de literacia da informação e literacia, cívica, social, financeira e política (vd. Glossário).

Procedimentos cívicos e investigativos também serão dificultados se parte da informação previsional, relatórios de actividades e outra permanecer “off line”. A sua ausência online (vd. Qd. 32), dificuldade de localizar e identificar o seu conteúdo, e inesperadas omissões, podem prefigurar situações de: i- limitação do cumprimento de procedimentos recomendados por instâncias orientadoras; ii- restrição de acesso à informação para o exercício de direitos cívicos; iii- limitação da participação pública na governação local; iv- cerceamento da possibilidade de efectuar escrutínio social informado; v- impedimento ou dificuldade de pesquisar a partir das fontes online.

Parte dos planos e relatórios anuais dos municípios da AML, e a totalidade dos das bibliotecas, não está online. Para os consultar é preciso require-los ou ir à Câmara Municipal ou ao seu Arquivo. No nosso caso, para debelar lacunas na informação previsional e relatórios de execução sobre o período investigado, e acrescentar esta informação com a facultada por alguns documentos produzida pelas bibliotecas – o que poderia ampliar o conhecimento sobre a promoção da leitura – seria necessário fazer outra investigação. Ela envolveria acrescida demora com a solicitação de autorizações<sup>487</sup>,

---

<sup>484</sup> “Participación Social tiene por objeto mostrar cómo los valores, prácticas y actitudes culturales tienen una repercusión del sentido de integración, cooperación y emancipación de los individuos y comunidades, que les conduce a orientar sus acciones. Así, esta dimensión pone de relieve las múltiples formas en que la cultura influye en la preservación y el fortalecimiento de un entorno susceptible de propiciar el progreso social y el desarrollo” (UNESCO, 2014, 84).

<sup>485</sup> Pode ser informal ou partir de acções individuais e grupais; ser ou não estruturada; visar temas concretos de interesse geral, casos singulares e apreciação da “accountability” das instâncias que governam as comunidades.

<sup>486</sup> Os planos anuais de Almada e Sintra destacam a participação dos munícipes. O de Almada, onde não se encontrou informação sobre a biblioteca, no Eixo de Desenvolvimento 6- “Informação, Participação e Governança” ([2012], 3), é apresentado nas “Linhas de Orientação”. Nas que reportam a este eixo (29-32), a 6.1.1 prescreve: “Promover a publicação online do potencial de serviço das várias entidades que constituem a rede de recursos do concelho de Almada, no plano cultural, desportivo, da acção social, que respondem às necessidades dos cidadãos” ([2012], 30),

<sup>487</sup> Com base na experiência empírica afigura-se que o acesso a estes documentos possa ser um processo tão ou mais demorado do que o deferimento do pedido para efectuar as entrevistas nas bibliotecas da AML (vd. p. 35).

espera do deferimento, dispêndio de tempo em deslocações e limitações impostas pelos horários dos serviços. E também seria condicionada pela realidade dos vários estados de tratamento e distintas fases de arquivo destes documentos – activo, intermédio ou histórico –o que poderia ser minorado se, entre os critérios a observar na programação da disponibilização online de documentos, bibliotecas e arquivos se considerasse algo que formulamos como “acesso on demand”<sup>488</sup>.,

A propósito de documentos que não estão em acesso público mas que têm informação para o estudo da promoção da leitura, refira-se que a avaliação, selecção e eliminação documental é determinada pela Portaria 412/2001<sup>489</sup> que regula os procedimentos administrativos a aplicar à “documentação produzida e recebida pelas autarquias no âmbito das suas atribuições e competências” (*Diário da República*, 17 Abr. p. 2243). Ela estipula o “valor” dos documentos “para efeitos de conservação permanente ou eliminação, findos os respectivos prazos de conservação” (idem), ainda que o Artigo 6 preveja que “desde que não prejudique o bom funcionamento dos serviços”, as autarquias podem conservar por mais tempo “a título permanente ou temporário, global ou parcialmente, as séries documentais que entenderem”. E ressalve: “a decisão sobre o processo de eliminação deve atender a critérios de confidencialidade e racionalidade de meios e custos” (idem).

Parte da tabela reporta-se à documentação das bibliotecas municipais e confere conservação permanente aos seus planos e relatórios anuais de actividades. Outros documentos, como os classificados com os números 184-197, apesar do seu potencial interesse para investigações e do estipulado na coluna “Observações”, podem estar em risco. Ao comparar planos e relatórios anuais de bibliotecas com os documentos das referências 184-197(vd. *Img. 19 infra*), estes comportam informação que pode ser útil para estudos históricos, sociológicos. E sobre a promoção da leitura: séries e subséries relativas a programas e iniciativas; críticas e sugestões; relatórios de actividades; registos de consultas dos utilizadores e de requisições para leitura local e domiciliária. Como não lhes é reconhecido valor arquivístico permanente. findo o prazo de conservação administrativa, que varia de três a cinco anos (*Diário da República*, 17 Abr., 2248, vd. *Img. 19*), podem ser abatidos.

---

<sup>488</sup> O acesso a estes documentos, produzidos por entidades públicas no exercício da sua actividade, não precisará de observar prazos de protecção, como alguns documentos de arquivo cuja comunicação está abrangida pelas restrições previstas no Decreto-Lei n.º 16/93 que estabelece o regime geral dos arquivos e do património arquivístico. Esta possibilidade acrescentaria transparência à gestão pública, ao critério de prioridades na disponibilização online destes documentos e valorizaria o factor de interesse na sua consulte por parte de investigadores e outros cidadãos.

<sup>489</sup> A Portaria n.º 1253/2009, alterou e republicou o Regulamento Arquivístico para as Autarquias Locais, anteriormente aprovado pela [Portaria n.º 412/2001](#) devido à entrada em vigor do Código da Contratação Pública, este aprovado pelo Decreto-Lei n.º 18/2008, que reduziu os prazos de conservação dos processos de aquisição de bens (vd. p. 7638) e manteve os critérios da Portaria n.º 412/2001 de 2001 em relação a todas as outras séries e subséries documentais relativas ao funcionamento da restante orgânica autárquica. A tabela de selecção constante na Portaria n.º 1253/2009 não apresenta qualquer alteração em relação à tabela constante na anterior Portaria n.º 412/2001.

Enquadramento orgânico-funcional	Número da referência	Série/subsérie documental	Prazo de conservação administrativa	Destino final	Observações
Assistência social . . . . .	175	Recibos de entrega de documentos . . . . .	5	E	
	176	Registos de correspondência recebida . . . . .	5	C	
	177	Requisições ao armazém . . . . .	3	E	
Biblioteca municipal . . . . .	178	Acervos . . . . .	5	C	Espólios documentais.
	179	Acordos de cooperação . . . . .	5	C	
	180	Actividades editoriais . . . . .	5	E	Documentos preparatórios das publicações.
	181	Aquisição de bibliografia . . . . .	10	E	
	182	Concursos para aquisição de materiais . . . . .	10	E	Eliminar desde que a informação seja recuperável em edificações municipais, património ou aprovisionamento.
	183	Construção e equipamentos . . . . .	15	E	
	184	Críticas e sugestões de utilizadores . . . . .	5	E	
	185	Feiras do livro . . . . .	10	E	Eliminar desde que a informação seja recuperável nos relatórios anuais de actividades — referência n.º 194.
	186	Gestão de espaços e equipamentos . . . . .	10	E	
	187	Manutenção de edifícios . . . . .	5	E	
	188	Manutenção de equipamentos . . . . .	3	E	
	189	Planos anuais de actividades . . . . .	5	C	
	190	Programas e iniciativas . . . . .	5	E	
	191	Registos de consultas de utilizadores . . . . .	5	E	
	192	Registos de entradas de espécies bibliográficas. . . . .	5	C	
	193	Registos de utilizadores . . . . .	3	E	
	194	Relatórios anuais de actividades . . . . .	5	C	
	195	Relatórios parciais de actividades . . . . .	3	E	Requisições relativas à leitura domiciliária.
	196	Requisições do serviço de empréstimo . . . . .	3	E	
197	Requisições do serviço de leitura . . . . .	3	E		

Imagem 19 - Excerto da tabela de selecção para avaliação documental apresentada na Portaria nº 1253/2009. Siglas de destino final: C- Conservação CP- Conservação Parcial E- Eliminação. Fonte: Diário da República Electrónico.

A sua eliminação pode implicar que o seu uso como fontes não possa ser feito na perspectiva da duração do tempo na História. E que investigações sobre o que reportam tenham de centrar-se num tempo pouco distanciado, em temáticas com enfoque presentista e orbitarem na “atração gravitacional” do “tempo zero” (vd. Soriano, 2002). Ocorre reflectir no que teria sido a perda de informação sobre leitores e leituras na biblioteca pública de Évora (vd. Vaz, 2016) se ela, no séc. XVIII, pautasse os seus princípios de produção e conservação de documentos (vd. II, 4.2, 143-144) por critérios actuais<sup>490</sup>. Sobre o plano para selecção e avaliação documental a DGLAB indica: “é através do PC [Plano de Classificação] que se pretende concretizar a extensão e aplicação da Macroestrutura Funcional (MEF), inicialmente prevista, apenas para as funções da Administração Central do Estado (ACE), à Administração Local (AL)” (2013, 8). E acrescenta: “esta ferramenta de gestão da informação que assenta numa abordagem aos processos de negócio (PN)<sup>491</sup> que tramitam nos organismos da Administração Pública” (idem, 3-4).

Na pesquisa investigativa, e em contexto profissional, constatou-se que planos e relatórios anuais das bibliotecas, “fontes duráveis”, envolvem aturado esforço de sintetização. Ainda que o seu conteúdo informativo seja variável, a sua informação é genérica e os dados globais. Pode reflectir-se se o prazo de conservação de documentos analógicos e digitais das bibliotecas, que não sejam objecto de

<sup>490</sup> Já então a biblioteca pública de Évora produzia informação sobre grupos etários, géneros, número de empréstimos e frequência de actividades. Estes dados são os que ainda hoje constam nos relatórios anuais das bibliotecas municipais, acrescidos com os do número de utilizações de computadores, ainda que na maioria destes documentos não conste alguma informação que a biblioteca de Évora disponibilizava (vd. II, 4.2, 133-134). A maioria dos relatórios actuais apenas facultava informação geral sobre as referidas categorizações. Tem-se conhecimento de um caso em que uma biblioteca também apresenta a recolha da informação diária agregada e segmentada no relatório anual sobre: níveis de escolaridade dos leitores; sua proveniência, profissões e ocupações; número e suporte de materiais de leitura requisitados e identificados por classificação de assunto; recursos materiais e tecnológicos usados, frequência de práticas de promoção da leitura e outras actividades, e que cruza e desdobra estes dados com os indicadores anteriormente referidos sobre categorizações de leitores.

<sup>491</sup> “Conjunto estruturado de actividades que produzem um produto ou serviço no exercício de uma função, sobre agentes, relativo a objectos e em determinado contexto” (DGLAB, 2008, 8).

tratamento e conservação, não imporá urgência a investigações sobre estas “fontes descartáveis” enquanto perduram. De contrário pode perder-se a informação desagregada e informação descritiva que permita conhecer melhor os leitores, as leituras e ofertas educativas, culturais e formativas das bibliotecas. Seria conveniente ponderar a produção de orientações para elaborar documentos previsionais, de execução e de planeamento e avaliação, bem como alternativas ao acesso, disponibilização e conservação digital de conteúdos documentais e materiais com potencial interesse e cuja preservação, em formato físico e digital, não esteja a ser assegurada por arquivos e museus municipais. Estes, atendendo à informação que circula na esfera pública, terão dificuldades para o fazer pois debatem-se com insuficiência de meios e de recursos.

A situação encontrada nos documentos online – descontinuidade de séries cronológicas, diversidade formal na comunicabilidade dos conteúdos, insuficiente informação sobre as actividades anuais previstas e lacunas sobre os recursos para as concretizar – não está alinhada com as orientações da OCDE (2002, [2005], 2012) e da UNESCO (2011, 2014). E dificulta e limita a recolha de informação, a identificação de indicadores e o papel destas fontes. Os Orçamentos da Despesa por Classificação Orgânica apresentam-se agregados e na parte relativa a Departamentos da Cultura não se pode identificar as despesas com diversos serviços. Investigadores e cidadãos não obtêm informação sobre as bibliotecas – o serviço que aqui importa – para identificar e estabelecer uma relação articulada e esclarecedora entre as actividades previstas e o investimento a alocar-lhes, nem sobre as ofertas e sua operacionalização – directa, partilhada ou externalizada – e performance (vd. Ochôa & Pinto, 2012). No caso das bibliotecas, para os cidadãos em geral e investigadores dispõem de informação sobre o seu funcionamento, actividades, orçamento e trabalho anual previsto, e não só informação macro e algo abstracta, importaria estarem disponíveis: documentos de planificação; registos visuais de materiais; documentos de apoio produzidos; conteúdos gerados no decurso das actividades; relatórios singulares e de avaliação das acções e projectos desenvolvidos.

Segundo Weber Abramo, “information is a basic precondition” para assegurar a transparência, o escrutínio público dos assuntos, o direito dos cidadãos ao conhecimento da governação e à sua própria privacidade. Estes pressupostos implicam que o acesso à informação esteja enquadrado não só nas leis, mas nas políticas e nas práticas das instituições (OCDE, 2002, 205-210). No que concerne a documentos de planeamento, previsionais e relatórios das Câmaras e dos seus serviços, e outros conteúdos documentais, a sua maior disponibilização em acesso público significaria real acréscimo informativo. O que, também, facultaria novos dados a investigações sobre a realidade actual e asseguraria melhor as possibilidades de uma mais ampla preservação de fontes informativas para o estudo da História das instituições municipais e da vida material e cultural das suas comunidades.



#### 9.2.4 Inferências e reflexões extraídas dos documentos provisionais

Para o objectivo inicial da investigação – saber o que são e como se processam as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas municipais da AML (vd. Parte I, 2.1) – a pesquisa complementar sobre documentos previsionais, fontes institucionais, não acrescentou informação à coligida nas entrevistas. Mas esta diligência foi frutífera pois permitiu conhecer, nas Câmaras que o divulgam, o investimento municipal atribuído em 2013 às bibliotecas municipais. Os dados orçamentais obtidos facultaram informação sobre questões inicialmente não consideradas mas eles contribuem para: i- iluminar aspectos desconhecidos, como o financiamento das bibliotecas e das práticas de promoção da leitura; ii- inferir o reconhecimento que lhes é conferido nos orçamentos, pois as decisões que os executivos municipais tencionem concretizar no campo da leitura pública envolvem afectação de recursos; iii- aferir a informação facultada pela amostra sobre os recursos das bibliotecas. Forneceu, também, informação sobre: i- o estado da acessibilidade aos documentos previsionais municipais; ii- a dificuldade na sua consulta retrospectiva online; iii- a sua diversidade formal, variedade de designações e de conteúdo.

Os documentos previsionais apresentam eixos estratégicos e linhas de orientação para gerir, desenvolver e concretizar a actividade nas áreas de responsabilidade municipal. Mas ao facultarem pouca informação sobre leitura pública, uma das funções culturais das autarquias, não se constituem como fontes relevantes para se saber mais sobre práticas de promoção da leitura. Esta é pouco enquadrada nas designações dos códigos orçamentais e no valor das dotações. Poucas práticas são referidas, pelo que esta pesquisa, mesmo que para as identificar, não aportou acréscimo às indicadas nas entrevistas. Na maioria dos concelhos os orçamentos para as bibliotecas, e para promover a leitura, são baixos, e alguns nem são objecto de rubricas orçamentais. Quando surgem têm pouca expressão no montante global dos orçamentos. O eixo temporal da investigação coincidiu com um contexto restritivo e difícil para mobilizar recursos. Mas existe elevada disparidade entre os “valores simbólicos” atribuídos às bibliotecas e a “generosidade” de algumas verbas consignadas a outros serviços, mesmo que, em termos financeiros, um investimento muito limitado possa redundar em ineficiência económica e funcional. Ao confrontar os recursos orçamentais da maioria das bibliotecas com as proclamações tecidas nos documentos analisados sobre cultura e leitura pública, pode inferir-se que existe um “duplo padrão” entre afirmações/cabimentações.

O baixo investimento consignado às bibliotecas pode ter por função sustentar a reificação da sua representação, alimentada pela “sedimentação” da “filtragem histórica” sobre o seu papel social e cultural (vd. Parte II, II). Ele permitirá que elas: conservem algum potencial capital simbólico

legitimador na esfera pública; possam continuar a povoar os territórios das autarquias; constem nos seus documentos previsionais. Mas estas “provas de vida” não são conclusivas para se inferir que bibliotecas e promoção da leitura pública sejam objecto de efectivo reconhecimento nas políticas culturais da maioria dos municípios analisados. Decisões orçamentais expressam perspectivas políticas sobre âmbitos da actuação autárquica, como a sua política para a promoção social da leitura pública. Ao comparar os orçamentos de bibliotecas com os atribuídos a serviços com outras funções culturais, os respectivos valores indiciam que elas não são objecto de idêntico investimento. Os documentos indicam que a promoção da leitura não tem particular reconhecimento nas rubricas funcionais e financeiras. O investimento médio de 0,6€ por habitante é um valor que, na representação da imagem social, pode ter “função decorativa”.

Os baixos valores atribuídos e ausência de rubricas podem reflectir desvalor pelo papel sociocultural das bibliotecas. Elas, e a promoção da leitura, não são muito visada no compromisso de actuação dos poderes públicos e nas políticas culturais concelhias. O que corrobora os dados da investigação sobre a maioria das práticas terem poucos recursos, dependerem de circunstâncias locais, e de procedimentos empíricos costumeiros, e algumas serem oferecidas sem enquadramento teórico e técnico.

A triangulação dos dados do trabalho de campo com os das pesquisas suplementares facultaram informação para validar inferências e identificar similitudes. Apesar de não se poder estabelecer uma relação directa, as situações de acesso a documentos previsionais e a distinta profundidade do seu conteúdos e riqueza informativa apresenta semelhanças com a heterogeneidade detectada sobre o que a amostra considerava ser uma prática de promoção da leitura. Nos documentos que dão informação das dotações para estas práticas observou-se, também, alguma convergência entre as designações das rubricas inscritas e aspectos que haviam sido referidas pela amostra (vd. III, II, 2.1). Esta ocorrência indiciará possível relação entre o financiamento atribuído e a performance das práticas, o que poderá ter levado os entrevistados a destacá-las.

Os montantes atribuídos nos orçamentos confirmam a assertividade dos comentários e a pertinência das alusões da amostra à escassez de recursos das bibliotecas e à falta de meios para promover a leitura, e pode contribuir para compreender melhor o quadro encontrado sobre o que são e como se processam as práticas de promoção da leitura nas suas bibliotecas (vd. Parte III). As assimetrias entre os seus orçamentos, mesmo nas de concelhos com similitudes socioculturais, e entre os delas e os de outros serviços, facultam uma base comparativa e fundamentarão as hipóteses colocadas sobre o baixo reconhecimento da leitura pública nas políticas culturais autárquicas.

Os valores apurados nos documentos previsionais não serão alheios à situação identificada no trabalho de campo (vd. III, 1.1-7.4). Apesar de bibliotecas públicas e promoção da leitura estarem

consagradas num duradouro paradigma social, e este prevalecer no discurso dos documentos consultados, a “visão oficial” não corresponde à realidade detectada, nem é corroborada pelas dotações inscritas nos orçamentos. As verbas não permitem inferir que à promoção da leitura sejam atribuídos os meios necessários para a desenvolver em moldes tradicionais, ou assegurar a sua transição para novas realidades leitoras que precisam de ser integradas, o que questiona o compromisso das autarquias na “governança cultural” (vd. UNESCO, 2014) e na promoção da leitura pública. Na maioria das bibliotecas da amostra a realidade actual das suas aquisições não diferirá tanto quanto seria desejável da de bibliotecas oitocentistas (vd. II, 4.2). Existe, como nestas: baixo investimento em novidades editoriais; muitos materiais de leitura datam da inauguração das bibliotecas; parte do fundo está desactualizado; a sua renovação depende muito de ofertas. As bibliotecas da AML estão remetidas para uma postura passiva e expectante, pois as verbas para actualização documental, actividades educativas e promoção da leitura não lhes permitem desempenhar um papel activo e mobilizador junto dos seus públicos, disponibilizando-lhes ofertas que os estimulem e respondam aos seus expectáveis interesses e necessidades.

Situações sinalizadas suscitaram reflexões que levam a concluir esta secção com algumas recomendações. Nos documentos provisionais encontrou-se um quadro pouco sistematizado nas designações e conteúdos das rubricas relativas às bibliotecas, pelo que seria conveniente desenvolver algum esforço para uniformizar critérios de designação, de aplicação das rubricas e conferir-lhes conteúdo, o que permitiria a cidadãos e investigadores analisar e comparar com maior rigor as actividades previstas e os recursos orçamentais atribuídos.

Face a omissões sobre os meios consignados às bibliotecas e à promoção da leitura será útil conhecer os fundamentos dos critérios locais de organização e desenho dos planos da actividade municipal e orçamentos. E ter acesso aos documentos das bibliotecas para gerirem os recursos e aferirem a performance de projectos e acções. Os documentos previsionais não têm sido objecto de estudo no âmbito das bibliotecas e os resultados desta pesquisa só espelharão a superfície do fenómeno. Este carece de investigação que cruze documentos previsionais municipais com documentos prepositivos das bibliotecas – projectos e acções educativas, culturais, informativas, formativas e de promoção da leitura – respectivas previsões de custos, relatórios e avaliações.

As bibliotecas e a promoção da leitura enfrentam um problema sistémico (vd. II, Cap. III e Parte III) e sem conhecer a sua realidade será difícil: afirmar a necessidade de as financiar devidamente; incutir-lhes “aggiornamento”; regenerar o seu papel social; ampliar o seu horizonte de actuação. Conferir-lhes novos objectivos e meios poderá contribuir para alterar a situação identificada (vd. Parte III, 7.3-7.4) e adequar as bibliotecas e as suas práticas a novas necessidades sociais e interesses de leitura. O

que também envolve a capacitação de seleccionar, planificar, conceber, operacionalizar e mediar as práticas. E que as bibliotecas estejam preparadas para desempenhar seu papel social, tenham um perfil técnico que enquadre base teórica e cultural para promover a leitura e transmitir competências leitoras em diversas literacias (vd. Glossário), um objectivo que, por enquanto, ainda é pouco visado nas práticas de promoção da leitura nas bibliotecas da AML (vd. Parte III, 2.1).

Os documentos que foram alvo das duas pesquisas complementares, e os excertos das entrevistas na cartografia da investigação contribuirão para melhorar o conhecimento sobre as potencialidades destas fontes. A distinta informação que umas e outras proporcionaram conferirão pertinência às opções e visões metodológicas desta investigação para reunir mais conhecimento sobre práticas de promoção da leitura. Os dados obtidos podem importar a outros estudos sobre o assunto e ser de interesse para vários campos do conhecimento: Ciências da Informação e Documentação; Sociologia da Cultura; História das Instituições Culturais. Delas fazem parte as bibliotecas públicas. Desconformidades encontradas entre os documentos e as orientações da UNESCO e OCDE levam a considerar que exista alguma desarticulação entre dinâmicas do tempo social contemporâneo e do tempo cultural que imperará em instituições que regem a vida colectiva das comunidades, assunto que também precisará de ser aferido por estudos disciplinares e transdisciplinares no âmbito da Gestão e Administração, Política Pública, Sociologia, Política Cultural, e História Cultural.

## Contributos e limitações da investigação

Je puis me promettre d'être sincère, mais non d'être impartial.  
(Johann Wolfgang von Goethe, in *Les affinités électives*)

Cumpre partilhar a nossa perspectiva sobre os contributos que esta investigação sobre as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas do território da AML adicionou ao conhecimento deste assunto que ainda não tinha sido estudado, nem nas bibliotecas municipais desta região, nem em outras do território nacional. Conforme constatado na revisão da literatura, não existiam estudos sobre: i- práticas de promoção da leitura; ii- o entendimento existente nas bibliotecas sobre ela; iii- as práticas que oferecem; iv- os seus objectivos e como são seleccionadas, modeladas, operacionalizadas; v- quem são os seus públicos; vi- os potenciais resultados visados e os alcançados com as práticas oferecidas; vii- as dificuldades que as bibliotecas enfrentam para promoverem a leitura e o que poderia contribuir para melhorarem as suas práticas.

Recorreu-se a nova abordagem metodológica. Esta diferencia-se de investigações anteriores e complementa-as ao ter começado por indagar a visão e significado conferido pela amostra às práticas de promoção da leitura, pelo que não se partiu de um conceito teórico já formalizado ou criado pelo investigador. E por atribuir invulgar visibilidade às fontes, destacando a informação fornecida pelos entrevistados. Estes, pessoas concretas, não são um conteúdo laboratorial asséptico e a complexidade semântica do seu discurso não é passível de ser inequivocamente sintetizada. Com esta abordagem a informação coligida não surge reduzida a meras referências numéricas, ou enunciações abstractas e sem um conteúdo preciso e contextualizado. Ela também disponibiliza informação que permite: i- conferir transparência à análise e interpretação desenvolvidas; ii- facultar material para outras possíveis abordagens e interpretações.

A opção pela técnica entrevista forneceu informação relevante a partir dos discursos e que dificilmente seria obtida em estudos com enfoque metodológico que não recorram a uma indagação pessoal presencial. Esta abordagem gerou informação diversa da disponível em estudos anteriores e da reunida pela DGLAB – quantitativa, parca em indicadores que numa mesma categoria, podem cobrir realidades diversas – ao gerar novos indicadores e categorias de análise (vd. índice, V. II, Ap. Qd. 77). Ao ter-se optado por novas focalizações e enquadramentos – confirme-se com uma rápida leitura do índice de assuntos e compare-se com os de outras pesquisas – esta investigação contribuiu para dar um distinto recorte ao conhecimento sobre a promoção da leitura nas bibliotecas públicas. Desenvolvida em conformidade com os procedimentos decididos para alcançar os objectivos traçados, reuniu informação que aporta contributos à teoria.

Ela permitiu constatar que na literatura consultada não existe um conceito de promoção da leitura que seja amplamente reconhecido e usado, nem as formulações da amostra apontam para haver entre ela a partilha de um conceito teórico. Os conceitos não são construções fechadas, definitivas – espelham concepções e projectos que vão sendo historicamente construídos com base em ideias e conhecimento sobre a natureza, a realidade social e o “common grounded” cultural – mas foi algo inesperado não se ter encontrado uma “doutrina” que fosse genericamente conhecida pela amostra e que lhe facultasse princípios orientadores para modelar as práticas de promoção da leitura.

A investigação terá consolidado o quadro conceptual ao: i- aclarar e fornecer propostas de conceitos; ii- gerar novas categorizações na recolha, tratamento e análise das práticas, como seja as suas finalidades, características e critérios enquadradores; iii- indagar como as bibliotecas procuram que uma prática tenha propriedade/finalidade de promover a leitura; iv- categorizar os procedimentos mobilizados para as operacionalizar em procedimentos de base estratégica, conceptual, operativa e formal. Outros contributos inovadores serão a identificação da tipologia “leitura contextual” nalgumas práticas, e a adaptação de uma classificação para a função dos diversos materiais usados práticas. Desconhecendo-se uma classificação específica para estes recorreu-se à usada para objectos de cena, e adicionou-se uma função ausente nesta classificação: a “função instrumental”. E também a produção de um glossário sobre palavras-chave associadas à promoção da leitura.

Com as distintas opções aplicadas no trabalho de campo, e no tratamento e análise, recolheu-se nova informação que facultou um conhecimento mais substantivo das práticas de promoção da leitura nas bibliotecas da AML sobre o que as caracteriza, e os procedimentos que nelas são aplicados, o que terá aportado diferença: i- ao estado do conhecimento sobre o assunto; ii- à informação quantitativa disponível sobre ele; iii- ao que podia ser percebido sobre promoção da leitura com base na “espuma” de um visível enunciado ou publicitado sobre ela. Esta investigação permitiu obter e interpretar informação que contribuí para se conhecer melhor o quadro geral das práticas de promoção da leitura nas bibliotecas municipais da amostra, ao ter também abordado temáticas que, associadas às escolhas para recolha de indicadores, forneceram informação sobre: i- o conceito de promoção da leitura; ii- as práticas realizadas; iii- a sua regularidade; iv- como são concebidas; v- métodos e abordagens; vi- uso de mediação na exploração das práticas e produção de contextos enquadradores, actividades e materiais complementares; vii- como se processa a avaliação das práticas de promoção da leitura.

A investigação, diferentemente das anteriores, recolheu informação para procurar conhecer matérias desconhecidas: i- quem eram o públicos visados pelas práticas nas bibliotecas da amostra e traçar o seu perfil sociocultural e educativo; ii- quais as expectáveis potencialidades que a amostra

projectava para as práticas oferecidas; iii- contributos que estas aportavam aos participantes; iv- eventuais factores críticos que condicionavam as práticas; v- possíveis factores adjuvantes para as melhorar; vi- perspectivas da amostra para qualificar e desenvolver a promoção da leitura; vii- o perfil da amostra – toda ela associada à promoção da leitura nas suas bibliotecas – para, eventualmente, inferir possibilidades de este poder influir nas práticas oferecidas. O mesmo poderia ocorrer com as suas habilitações e procurou-se saber qual era o panorama da formação profissional da amostra em promoção da leitura e cruzá-lo com a oferta formativa existente nos cursos de CID no que respeita a bibliotecas públicas e a promoção da leitura (vd. 7.4.1).

Um possível contributo complementar poderá ser o seu eventual potencial para dinamizar futuras investigações (vd. sugestões in Ap.) para, com maior transversalidade, ampliar o conhecimento sobre promoção da leitura nas bibliotecas públicas municipais, quer em termos de maior horizontalidade territorial, quer de verticalidade no aprofundamento da abordagem.

Consideram-se ainda contributos desta investigação os que decorreram dos critérios interdisciplinares que a enquadram. Anteriores estudos quantitativos que abordaram o assunto não se detiveram particularmente no aporte que estudos históricos, sociológicos e reflexões de pensadores e investigadores de diversas áreas do conhecimento podiam trazer à compreensão da promoção da leitura. Este enquadramento facultou informação sobre: o seu surgimento e a evolução que a promoção da leitura regista na diacronia da História da Leitura; o actual quadro societal que a emoldura. Esta investigação enquadrou a promoção da leitura numa visão de conjunto, cruzando a dimensão histórica e a dimensão sociocultural que hoje a enquadra.

A dimensão histórica facultou contextualização à investigação ao fornecer informação sobre a génese e percurso da promoção da leitura textual. A revisão sobre a História da Leitura permitiu sistematizar informação sobre a sua promoção – pois os estudos clássicos relacionados com a leitura deram particular e sucessivo enfoque à História do livro e à das práticas e usos da leitura, e menos destaque ao processo da sua promoção. O enfoque decidido para esta investigação terá tornado mais inteligível a articulação das mudanças operadas na promoção da leitura, e compreensíveis os mecanismos e factores dominantes que enformaram o seu percurso histórico. Ao longo deste processo ela foi-se sedimentado como prática social para: i- conservar e transmitir memória cultural; ii- contribuir para o progresso social ao ter valor instrumental no quadro de novas dinâmicas sociais; iii- apoiar a promoção e a apropriação social da leitura com enquadramentos mediados, perspectivando-a como incentivo e ferramenta de transformação sociocultural; iv- assegurar o domínio e uso de múltiplos suportes de leitura e o acréscimo de competências literárias, perspectivando-os como capacidades essenciais para o desenvolvimento da sociedade informacional

em rede. A abordagem histórica contribuiu ainda para recuperar o conceito “leitura mental”, designação dada na Antiguidade por Plutarco à que é hoje referida por “leitura silenciosa”, e encontrar em Procopius, fonte não referida na literatura consultada, informação que também testemunha a grande acessibilidade e circulação de materiais de leitura no império romano.

A dimensão sociológica contribuiu para posicionar a promoção da leitura no quadro de novos fenómenos sociais e da realidade onde esta ocorre. Ela facultou contextualização para aferir a pertinência de práticas e usos sociais da leitura na sociedade informacional em rede. E para apoiar a compreensão, análise e interpretação dos dados obtidos na investigação à luz de novas realidades e identificar possíveis conformidades e desconformidade que as práticas das bibliotecas da AML apresentem face ao quadro sociocultural contemporâneo, em processo de mutação para uma nova Era Digital que tem vindo a ser designada por sociedade 5.0.

Estas duas abordagens contribuíram para: i- ampliar a compreensão da modelação e o recorte caracterizador que a promoção da leitura apresenta ao longo do tempo; ii- enfocar desafios com que ela hoje se confronta. Estes oferecem-lhe inéditas potencialidades de desenvolvimento, mas também podem comportar potenciais novos riscos para a promoção de competências de leitura, e para o desenvolvimento de leitores competentes na perspectiva do seu desenvolvimento humano integral e de os capacitar para uma intervenção cívica informada numa sociedade em rede.

No que concerne a possíveis limitações desta investigação importa referir que ela centrou-se numa realidade regional e diversa. E que a amostra, apesar de expressiva à escala territorial, era restrita e pode enfocar uma perspectiva parcelar: o ponto de vista dos responsáveis pelas bibliotecas sobre as suas práticas de promoção da leitura. Estes factores podem limitar generalizações, desígnio associado à investigação científica. Admite-se que uma distinta composição da amostra – como a inclusão dos participantes nas práticas de promoção da leitura – poderia ter aportado alguma expressão diferente aos dados coligidos e induzido alterações nos resultados.

Nos segmentos particulares do discurso da amostra observou-se que a sua morfologia nem sempre conservou propriedades e características estáveis ao longo das entrevistas. E alguns entrevistados reiteraram, ou fizeram transitar, bases de fundamentação usadas em respostas a segmentos anteriores e detectaram-se pontuais contradições nalgumas respostas. O elevado número de indicadores, com forte dispersão e fraca concentração, apresentaram elevada fragmentação, o que dificultou o tratamento, a análise dos dados e a formulação de conclusões. Estas seriam mais consolidadas se a investigação tivesse uma amostra mais diversificada. E sido complementada com observação presencial das práticas e com a análise documental e de conteúdo de registos feitos sobre as práticas e dos materiais produzidos para elas.



Apesar dos contributos desta investigação para minorar a falta de informação sobre promoção da leitura, e para ultrapassar perspectivas sobre ela desligadas da sua realidade ou sustentadas em enunciativos ou projecções volitivas, ela confronta-se com a natural “*décallage*” entre o que era proposto e o que foi possível saber. Os resultados que se apresentam não devem ser dissociados de estar-se perante um objecto e tipo de investigação em que o contributo que ela aporta à teoria é pouco “definitivo”. Este dificilmente o poderia ser, mesmo nouro tipo de investigações e sobre objectos mais “estáveis”. Nesta, e atendendo à metodologia escolhida e ao incontornável risco de subjectividade inerente às fontes informativas usadas, seria difícil construir uma teoria convencional sustentada em certezas positivistas. Os resultados comportam algum nível de incerteza, apesar de na História, como disciplina, o “poder e a autoridade da memória” exclusivamente sustentados em fontes documentais tenha começado a ser relativizado desde o final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX<sup>492</sup>. Mas não se hesitou em procurar “esgotar” a possibilidade de fontes documentais facultarem informação sobre promoção da leitura nas bibliotecas da AML e diligenciou-se complementar as fontes testemunhais com informação coligida em duas investigações suplementares baseadas em fontes documentais institucionais: os regulamentos das bibliotecas, os relatórios dos municípios e os seus documentos previsionais.

Esta investigação enferma de naturais limitações induzidas pela inexistência de estudos com enforme qualitativo sobre promoção da leitura nas bibliotecas municipais e, como houve oportunidade de sinalizar, de outros estudos em domínios com ela relacionados. Estes ter-lhe-iam aportado maior base informativa e comparativa. A sua falta foi particularmente sentida no processo de análise e de interpretação dos dados, pois limitou a possibilidade de confrontar os resultados obtidos com os de outros estudos. Estas limitações relevam o interesse de futuros estudos a desenvolver sobre o tema investigado, e outros com ele relacionados, para acrescentar o conhecimento sobre o assunto (vd. sugestões in Ap).

Não obstante a investigação ter ultrapassado alguma opacidade informativa sobre a promoção da leitura ela não supera todas as lacunas sobre o tema. Algumas características de factores predominantes serão representativas da globalidade das práticas de promoção da leitura nas bibliotecas do território da AML mas não expressarão a sua real diversidade. Os dados coligidos e

---

<sup>492</sup> Vd. Hartog & Guerreiro (2019), onde se “legitimam” fontes testemunhais orais no quadro do “regime de historicidade”, o que Hartog, nas suas reflexões teóricas sobre historiografia, entende por “o modo como cada época articula as três categorias temporais – o passado, o presente e o futuro – privilegiando uma ou outra, colocando uma ou outra no centro das suas representações [...] [a nossa época é] marcada pelo presentismo, isto é pelo triunfo do presente enquanto referência que dita a nossa relação com o tempo da história” (2019, 40). A memória é fundamentalmente “presentista” mas fontes históricas orais ganharam relevância no pós-segunda guerra mundial: “Diz-se que a História é a ciência do passado, e foi isso que os historiadores quiseram dizer quando pretenderam fazer ciência [...]. Depois de 1945 [...] [um] conjunto de factores conduz à crescente importância da memória, a um retomar da História através da memória [...]. Não se trata de dizer que só existe a memória, mas de tentar interrogar a História a partir de uma reflexão sobre a memória” (idem, 43).

os resultados obtidos no conjunto das bibliotecas públicas municipais da AML não deixarão de exprimir uma abstracção sobre as suas práticas de promoção da leitura. Estes só podem, portanto, aspirar a ser uma síntese do registo feito sobre um conjunto de realidades dadas a ler como uma imagem captada em grande plano, uma imagem geral sobre os assuntos abordados.

Encerram-se as considerações tecidas sobre contributos e limitações desta investigação com uma nota pouco usual mas que – perante o processo investigativo e os resultados do estudo – considera-se ser devida: a reiteração do nosso reconhecimento à colaboração da amostra e ao seu positivo testemunho na apreciação que conferiram à sua participação. Ela facultou informação que gerou contributos para a ampliação do conhecimento sobre práticas de promoção da leitura nas bibliotecas municipais da AML. Ainda que as respostas obtidas reportem-se a realidades deste espaço territorial, elas não deixem de levantar outras perguntas que poderão ser propósito de outros estudos (vd. Ap.) que possam aprofundar e ampliar o conhecimento sobre a realidade da promoção da leitura e contribuir para poder vir a saber-se mais sobre ela e sobre a multiplicidade de factores técnicos, culturais e humanos com ela relacionadas e sua configuração noutras bibliotecas.

O processo epistemológico de uma investigação confronta-se com tensões dialécticas. Se ao responder às questões colocadas faz-se recuar a fronteira do desconhecido sobre o objecto de estudo, o novo conhecimento acaba, também, por iluminar limites do saber sobre o objecto investigado, o seu campo de interacções e por levantar novas questões, processo que pode sintetizar-se numa curta afirmação de David Marçal sobre a investigação científica: ela fornece “maior certeza sobre a incerteza”. Neste sentido o novo conhecimento e as incertezas que ele levanta contribuem para reposicionar o avanço do horizonte científico, cuja possibilidade de mobilidade comporta um permanente desafio: o de procurar ampliar o conhecimento e redesenhar a linha do horizonte científico mais além.

## Conclusões e reflexões finais

Que poderemos dizer que seja certo?  
(Ésquilo, in *Coéforas*)

Esta investigação sobre promoção da leitura nas bibliotecas municipais da AML entre 2008-2013 tinha como objectivo geral saber o que eram as práticas de promoção da leitura nestas bibliotecas e como se processava a sua oferta. Ela aportou nova informação que adicionou conhecimento a um campo pouco investigado, ao procurar saber: i- o conceito de promoção da leitura da amostra; ii- as práticas oferecidas; iii- o que as caracterizava; iv- como eram concebidas, operacionalizadas e mediadas; v- os públicos visados; vi- como as avaliavam; vii- o que resultava delas; viii- o que poderia dificultar e melhorar o seu alcance. Considera-se que os objectivos traçados foram atingidos, pois das respostas às 38 perguntas do guião. Concluiu-se sobre:

– O que são práticas de promoção da leitura?

A representação geral que a amostra tem delas é serem actividades baseadas no livro, em textos literários ou em temáticas actuais que: atraiam à leitura de livros e estimulem o gosto pela leitura; levem as pessoas a ler mais; promovam o livro, as colecções e as bibliotecas; sejam um meio para providenciar e garantir o acesso público a materiais de leitura; facultem actividades lúdicas e educativas regulares e continuadas; forneçam ferramentas para saber ler; alertem para a importância da leitura e o uso quotidiano do livro; apoiem o desenvolvimento de competências leitoras, da criatividade, da fantasia e da imaginação; gerem dinâmicas continuadas para processos de interiorização de valores e aquisição de conhecimentos; prestem um serviço ao disponibilizar recursos para estimular o gosto e hábitos de leitura.

A diversidade de entendimento sobre o que a amostra considera ser uma prática de promoção da leitura levou à sinalização de grande número de unidades de significado. Estas geraram variedade e dispersão de indicadores com baixos valores quantitativos, constatação que indicará existir entre a amostra baixa expressão de significados normativos e elevado significado subjectivo sobre promoção da leitura. O que levou a inferir que não haverá nas bibliotecas da AML um conceito partilhado sobre práticas de promoção da leitura, antes um entendimento algo singularizado e casos em que os entrevistados lhe conferem alguma “naturalização”, ou seja, que a promoção da leitura pode “naturalmente” decorrer do acesso social a materiais de leitura, perspectiva que entroncará numa duradoura visão histórica sobre o papel das bibliotecas públicas. A amostra focaliza as práticas na leitura textual e quase não as enquadra noutros códigos de leitura que não o alfabético, nem em processos de ampliação de competências leitoras e de desenvolvimento do leitor. Observou-se ainda que existe alguma indefinição entre práticas de promoção da leitura e actividades

lúdicas e culturais, indefinição que apresenta alguma similitude com o que ocorre nos códigos descritivos e orçamentais dos documentos institucionais que foram alvo de pesquisa.

– Quais são as finalidades visadas pelas práticas de promoção da leitura?

As finalidades variam, desde acções perspectivadas para: levar as pessoas a ler mais; a requisitar mais livros; disponibilizar uma actividade de animação cultural; qualificar os participantes em literacias específicas – ainda que a amostra não tenha facultado suficiente informação sobre como assegura esta qualificação. A maioria associou as práticas a objectivos de: promover o acesso social a materiais de leitura; divulgação da leitura textual e do livro impresso de ficção; promoção da biblioteca e das suas colecções e, com menor expressão, a finalidades de ampliar e consolidar competências leitoras e o desenvolvimento dos leitores.

– O que caracteriza as práticas de promoção da leitura da amostra?

A regularidade e frequência são consideradas atributos para uma prática ser de promoção da leitura. Os procedimentos estruturantes indicados para as caracterizar apresentam enfoque “estratégico”, “conceptual operativo” e “formal”. Com os procedimentos de “base estratégica” procuram assegurar a vinda de leitores e promover o livro para promover a leitura textual. Nos de “base conceptual operativa”, com expressão diversa entre bibliotecas: dar continuidade às práticas; articulá-las num tema anual; dar-lhes um público-alvo; desenvolvê-las a partir do livro ou ligadas a ele – também consideram a leitura textual um recurso conceptual operativo; facultar conhecimento prévio do texto a explorar; recorrer a actividades de animação, sessões de leitura, palestras, a recursos performativos e oficinais; usar processos teóricos e metodológicos de serviços educativos ou inspirados na animação sociocultural para estimular a intervenção em dinâmicas sociais. assegurar interacção e participação do público, levar as práticas às escolas, responder a necessidades da comunidade e de a envolver. Nos procedimentos de “base formal”, procuram que o livro impresso seja o suporte das práticas e os modelos mais usados são Hora do Conto, ateliês e sessões.

– Quem selecciona as práticas de promoção da leitura?

A maioria das práticas são escolhidas pelos responsáveis das bibliotecas e técnicos que as concebem ou operacionalizam. Nas 108 práticas destacadas, no total das realizadas entre 2008-2013 (vd. Ap. Qd. 18), observou-se: i- entre as novas práticas surgidas em 2013 e as anteriores, não terão ocorrido substantivas diferenças para além de mudanças temáticas; ii- os seus conteúdos não aparentam ter grande variação; iii- ocorreu redução de oferta de práticas para acesso a materiais de leitura e ampliação de práticas para possível acréscimo competências de leitura. Dada a responsabilidade interna pela escolha e configuração das ofertas, estas não deixarão de reflectir opções dos dirigentes das bibliotecas e dos que concebem e conduzem as práticas. Este aspecto não deve ser dissociado

dos limitados recursos humanos (vd. Ap. Qd.46-47) e materiais – como se constatou na pesquisa sobre documentos previsionais – que as bibliotecas têm para aplicar e investir nas suas práticas. As escolhas e configurações internamente decididas também poderão projectar-se no recorte caracterizador que a maioria das práticas apresenta.

– Que metodologias e abordagens são mobilizadas nas práticas?

Quase não foram enunciados procedimentos metodológicos apoiados em referenciais teóricos para as conceber e operacionalizar e para desenvolver estratégias de abordagem. Uns e outras terão, sobretudo, base empírica e circunstancial, o que também poderá decorrer de a formação em CID dar pouco enquadramento a bibliotecas públicas e à promoção da leitura (vd. Ap. Qd.48-50). A maioria considera como metodologias: a tipologia da actividade; o formato que sustenta as práticas; os participantes visados. Associam às metodologias finalidades de focalização nos destinatários, promoção da colecção e da biblioteca. Os recursos metodológicos instrumentais mais usados são a leitura textual e, com menor expressão, produção de conteúdos, actividades educativas e formativas; envolvimento activo dos participantes. A leitura de textos literários, ou assim considerados, é o recurso instrumental privilegiado. Nos critérios para seleccionar e priorizar as práticas predominam critérios de planeamento e programação (55,17%). Aplicam menos critérios relacionados com os públicos visados (34,48%) e os conteúdos conferidos às práticas (10,34%).

– Qual o conhecimento prévio dos públicos e o seu envolvimento activo nas práticas?

Quase toda a amostra procurará ter conhecimento prévio de públicos grupais. A maioria das práticas (74,99%) enquadrará intervenção activa dos destinatários, ainda que não tenham facultado informação que permita concluir que este procedimento seja constante e sistematizado. Na maioria dos casos não foi possível aferir a forma e o alcance que reveste a participação activa dos públicos para além de lhes assegurarem oportunidades de diálogo e, nalguns casos, actividades complementares às práticas e envolvimento nas dinâmicas nelas geradas que os instigue alguma reflexão crítica. Na maioria das bibliotecas o envolvimento activo das famílias passa por as instar a participar nas práticas das crianças e não por ofertas específicas para a diversidade dos seus membros e enquadramento de novas problemáticas familiares. Alguns inquiridos relacionam o envolvimento activo do público com a mobilização da comunidade enquanto entidade colectiva e não tanto na perspectiva do envolvimento singular dos participantes.

– Qual é a ponderação entre a popularidade e a pertinência das práticas?

Na maioria das bibliotecas farão ponderação entre factores de popularidade e atractividade da temática e a sua pertinência e interesse. Entre os extremos do arco popularidade e pertinência, em mais de 90% das bibliotecas procurarão uma posição de equilíbrio.

– Qual é a articulação das práticas e que continuidade e descentralização lhes conferem?

A nível de articulação, a maioria das práticas inscreve-se em projectos (90,74%), ainda que nem sempre se tenha evidenciado a sua conformidade com esta designação. Sustentaram esta articulação, sobretudo, na continuidade (83,33%), e esta é decidida pelo sucesso das práticas junto dos públicos. Das 108 práticas destacadas, 75,92% concentravam-se nas bibliotecas, parte destas, 16,66%, ocorreram em escolas, e 10,18% noutros espaços públicos institucionais. Poucas práticas são originalmente concebidas para outros espaços que não os das próprias bibliotecas.

– Qual é a expressão da mediação nas práticas de promoção da leitura?

Na maioria da amostra, a mediação não é enquadrada por técnicos suficientes, habilitados e conhecedores do perfil psicológico e cognoscitivo dos destinatários (vd. Ap. Qd. 46-47). Alegaram insuficiência de recursos humanos para conceber, desenvolver e mediar as práticas de promoção da leitura e produzir actividades complementares, documentos e materiais de apoio. Ocorrem situações em que a “especialização” resulta de saber empírico, observação e autoformação. O número de colaboradores é incerto e a externalização de práticas mediadas é irregular. Concentram-se em 50% das bibliotecas e, mesmo nestas, não suprem as necessidades de mediação em relação às práticas previstas nem às que a amostra disse que gostaria de poder conceber ou adquirir.

– Quais são as tipologias e características das práticas oferecidas a públicos-alvo?

A tipificação indicada é genérica. A diferenciação mais evidente associa-se aos grupos etários dos previsíveis participantes visados. São excepções algumas tipologias associadas às características socioculturais de alguns territórios. Destacaram como tipologias o modelo animação e o formato sessões de leitura. O tipo de leitura mais promovida é a individual, através de leitura auditiva grupal de textos impressos de ficção. São pouco frequentes leituras não textuais noutros códigos expressivos e narrativos. Nestas, as que mais ocorrem são a visual e a auditiva. A leitura digital é pouco explorada, já a “literacia emergente” é a mais promovida, o que estará conforme com o facto da maioria das práticas oferecidas nestas bibliotecas visar as crianças e poder contribuir para fixar precocemente este público.

– Quem são os públicos das práticas de promoção da leitura?

As crianças são o público dominante nas práticas destacadas (ca. 89,8%) e o mais enquadrado nos procedimentos estratégicos, conceptuais, operativos e formais. Idosos, adolescentes e jovens adultos são os que menos frequentam as práticas e são, também, os menos visados por elas. No perfil sociocultural dos públicos, o dos jovens adultos, adultos e idosos é elevado em termos socioeconómicos e médio a nível educativo. Os adultos e idosos das classes sociais mais desfavorecidas são os menos visados e, também, os que menos participaram nas práticas. Entre os

públicos crianças e jovens adolescentes existe maior heterogeneidade e horizontalidade social mas não educativa. Em algumas bibliotecas há práticas que podem alimentar formas locais de selectividade e exclusão social de alguns públicos.

– Quais são os resultados visados e os atingidos pelas práticas de promoção da leitura?

Os factores mais identificados nos “inputs” para atingir maior potencial nas práticas são a ampliação do acesso à leitura, a promoção do gosto e hábitos de leitura e finalidades lúdicas. A amostra fundamentou a ampliação do acesso à leitura considerando-a inerente à missão histórica das bibliotecas públicas e ao seu papel para minorar assimetrias socioculturais, apesar de estas assumirem hoje novas formas de desigualdade e de exclusão social. Os resultados mais conseguidos para os participantes, os “outcomes” das práticas, terão sido a “contribuição para fomentar o gosto pela leitura” e “promoção de valores pessoais e sociais”.

– Como é feita a avaliação das práticas de promoção da leitura?

Avaliar as práticas será um procedimento generalizado nas bibliotecas municipais da AML. Basearam-na, sobretudo, em relatórios e, por vezes, cruzaram-nos com outros instrumentos. Procedimentos avaliativos como estudos, inquéritos e avaliações externas são pouco aplicados. Nestas bibliotecas usam diversas fontes de recolha, sendo as mais mobilizadas professores e educadores, o que aponta para as perspectivas das escolas e interesses do público escolar – na maioria crianças – serem os mais influentes na avaliação. Outros segmentos de públicos, à semelhança do que já ocorria na participação e escolha de práticas, são pouco envolvidos e não são transversalmente visados. Na leitura da amostra à avaliação das práticas, e nas respostas à indagação da sua satisfação com os resultados, a maioria está moderadamente satisfeita mas gostaria de as melhorar se tivesse recursos para o fazer. Os que referiram “incompleta satisfação” radicam-na em: não se retirarem consequências da avaliação; os públicos serem pouco críticos; no desconhecimento sobre o que as práticas de promoção da leitura aportam aos participantes; no baixo o envolvimento do público nas avaliações deste e ele ser pouco exigente; nas apreciações críticas do público decorrerem do desinvestimento nas práticas e na biblioteca; na dificuldade de fazer melhor; no alheamento das administrações municipais; em incertezas perante perspectivas críticas internas em relação ao interesse das práticas oferecidas.

– Quais são os oponentes e os adjuvantes às práticas de promoção da leitura?

Nos factores críticos sobressaiu a necessidade de reforço e qualificação de recursos humanos em promoção da leitura. As perspectivas para melhorar as práticas enquadram-se em duas dimensões: soluções relacionadas com o contexto local e soluções que carecem de níveis superiores de articulação e decisão, ainda que estas dimensões, nalguns aspectos, possam cruzar-se. Possíveis

soluções locais a mobilizar relacionam-se com: suprir a falta de investigação; existir localmente uma política escolar de promoção da leitura; melhorias relacionadas com as administrações; alterações nos procedimentos internos e na oferta de práticas; qualificação de recursos humanos; melhoria de recursos documentais; dispor de TIC; ter mais recursos financeiros; suprir a falta de vários recursos; melhorar a divulgação das práticas; ter um “grupo de leitores activistas” para mobilizar outros leitores; reabilitar e melhorar o funcionamento dos espaços das bibliotecas; ultrapassar limitações que carecem do envolvimento dos organismos nacionais de tutela. A pesquisa suplementar desenvolvida sobre os documentos previsionais de 2013 dos municípios da amostra, fontes institucionais, confirmou a pertinência destas sinalizações. Os entrevistados indicaram como soluções externas: alterações no contexto societal; mudanças que envolveriam os organismos de tutela – como haver uma estratégia cooperativa na RNBP; mudanças na política regional de leitura pública – porventura a alcançar no quadro das associações de municípios; necessidade de mais dinheiro; mais recursos; alterações procedimentais e de ofertas nas práticas; recursos humanos qualificados, o que implicará decisões governamentais, das instituições de ensino superior e constante aferição por parte do organismo que tutela a leitura pública.

– Que traços caracterizam o perfil dos entrevistados?

No tipo de responsabilidade e desempenhos, toda a amostra estava relacionada, ainda que a vários níveis, com as práticas de promoção da leitura. Ocorre polivalência e concentração de responsabilidades, o que indicará uma dupla situação de concentração e rotação nas tarefas associadas à promoção da leitura. A duração da permanência nas funções apresenta continuidade, ainda que a maioria as acumule com outras tarefas da biblioteca. As habilitações académicas são superiores mas pouco diversificadas e não são frequentes competências técnicas formais em promoção da leitura. Os entrevistados disseram que procuram superar esta limitação com a observação de mediações externas, empirismo e processos autodidácticos. A maioria deles tem uma idade que os posiciona nos escalões entre 40 e 50 anos e mais de 50 anos, e pertencem ao género feminino.

Perante as conclusões aferidas nesta investigação com enfoque qualitativo, é suposto retirar-se ilações e fazer reflexões que contribuam para compreender a realidade encontrada e como esta pode influir no papel social de bibliotecas públicas e na promoção da leitura.

Coexistem na amostra vários discursos sobre promoção da leitura, desde visões volitivas a projecções ideológicas e afirmações fundamentadas em base sociológica e técnica. Sobre o que entendem ser uma prática de promoção da leitura, constatou-se que não existirá um conceito partilhado. Porventura por este não ter sido alvo de formulação sintética, precisa e validada por instituições orientadoras (vd. I, 1-1.3), e por a promoção da leitura – ainda que invocada no discurso



comunicacional de falantes e nos meios de informação social tradicionais e digitais – não ser muito visada em fóruns académicos e profissionais, nem na formação dos que irão trabalhar em bibliotecas públicas (vd.7.5), o que poderá reduzir possibilidades de o conceito ter contornos mais definidos e ser comumente partilhado.

A maioria da amostra associa as finalidades visadas nas práticas a objectivos de promover o acesso social a materiais de leitura, mas o mesmo não ocorre no sentido de elas minorarem diferenças de acesso geradas por distância sociológica e cultural à leitura, o que indicará algum mecanicismo ou crença num efeito de causalidade em que a regularidade da oferta gere procura e esta amplie a promoção de práticas de leitura e de competências leitoras. Nem sempre é evidente a identificação e articulação das finalidades das práticas de promoção da leitura e as de actividades de animação, educativas e culturais, nem a sua associação a finalidades concretas ou a factores culturais, sociais, e ambientais. São poucas as referências a finalidades de apropriação e uso de competências tecnológicas, suportes digitais e acréscimo de competências leitoras, apesar do destaque dado por parte da amostra a dinâmicas socioculturais que foram estimuladas nalgumas práticas.

Tal como a amostra não partilha um conceito comum sobre promoção da leitura sustentado num conceito teórico, também não existirá nas suas bibliotecas um perfil padronizado de modelos operativos enquadrados por metodologias de concepção, estratégias de abordagem, operacionalização e avaliação das práticas. Na caracterização das práticas, na maioria dos procedimentos estruturantes, identificou-se baixa diferenciação entre objectivos, conceitos e instrumentos. Não é frequente o recurso a procedimentos indutores de inovação. Os mais usados serão tributários de perspectivas tradicionais. Muitas práticas são auto-referenciadas à práxis anterior e nelas predominam factores formais sobre factores de conteúdo, como o recurso ao livro impresso e a textos considerados literários. Na caracterização de algumas práticas verificou-se “falta de identidade” e diversas apresentam conexões com actividades culturais, de animação sociocultural e lúdicas (vd.1.3) que foram indicadas como sendo práticas de promoção da leitura. Estas ganharam legitimação sociocultural mas alguns entrevistados receiam que parte delas possam focalizar-se lateralmente na promoção da leitura ou que pouco a visem.

Em síntese: nas metodologias e abordagens mobilizadas não existirá entre a amostra a partilha de um modelo metodológico para as conceber, operacionalizar e usar estratégias de abordagem, o que aponta para a inexistência de um modelo teórico dominante nestas bibliotecas, um dos aspectos que a investigação procurava aferir. A elevada centração de procedimentos em abordagens empíricas e circunstanciais, e o baixo recurso a contributos metodológicos formalizados, poderão ter restringido o potencial alcance de algumas práticas. Usarão pouco metodologias associadas à promoção de

distintos tipos e suportes de leituras. Além de recursos textuais, quase não usam outros com códigos expressivos e narrativos próprios, apesar de os modos como hoje se lê, competências para o fazer e actuais práticas e usos da leitura ocorrerem em contextos socioculturais onde os suportes documentais estão em transformação.

Nos critérios para seleccionar e priorizar as práticas, destacou-se o baseado no planeamento e programação (55,17%), o que leva a inferir existir sobrevalorização de factores processuais administrativos em detrimento do enfoque em critérios sobre a própria promoção da leitura.

Na participação activa dos públicos, não foi possível aferir que as práticas tenham sido desenhadas ou desenvolvidas para lhes conferir características específicas para esta finalidade, na perspectiva de os participantes desenvolverem processos de interacção e exploração que os associem a uma efectiva promoção activa da leitura. O envolvimento activo das famílias nas práticas é focalizado nas que têm bebés e crianças muito pequenas, apesar de as famílias não se reduzirem às crianças e progenitores, e de as próprias famílias também terem hoje novas formas.

Alegaram para o predomínio de práticas continuadas o sucesso que elas terão averbado junto dos participantes. Os recursos e a formação disponíveis poderão colocar outras hipóteses de leitura: elas serem, também, fruto dos poucos recursos das bibliotecas para investir em novas ofertas ou resultarem de alguma reprodução acomodada a um programa de actividades habitual. Já a centração das práticas nas bibliotecas pode indiciar um quadro de “interiorização”, imobilismo e isolamento perante instituições externas, associativismo local e redes sociais reais e digitais. Ou ser fruto da cultura organizacional dominante nas bibliotecas ou nos seus municípios, cultura que pode reflectir-se nas práticas e contribuir para que estas permaneçam circunscritas às bibliotecas, o que pode reduzir: i- a sua projecção na comunidade; ii- o seu alcance social; iii- o seu potencial como instrumento para apoiar um trabalho de promoção da leitura em rede. A sua concentração espacial pode, ainda, influir na baixa apropriação pela comunidade do espaço das bibliotecas e na participação do público nas práticas de promoção da leitura e na sua programação e avaliação.

O quadro de baixa preparação técnica encontrado na mediação das práticas poderá contribuir para a preponderância de práticas para crianças e o mesmo suceder com as respectivas actividades complementares. As práticas não estão equilibradamente distribuídas entre as bibliotecas, são irregulares, enquadradas por distintos conceitos e por diversa capacidade de lhes afectarem recursos, o que se confirmou nos documentos previsionais. Estes desequilíbrios não são expectáveis numa rede de bibliotecas e, neste e outros âmbitos, inferiu-se existir uma realidade desigual para gerar/gerir as ofertas de promoção da leitura e actividades complementares, documentos e materiais de apoio. Situação que também pode decorrer da baixa quantidade e qualificação dos recursos

humanos afectos às práticas, de limitações financeiras e de outros recursos. E da eventual cristalização de algumas bibliotecas em procedimentos tradicionais, o que a suceder evidenciará desatenção perante novos fenómenos sociais (vd. III. Cap. II).

Na maioria das tipologias das práticas oferecidas a públicos-alvo, é difícil aferir a associação entre as suas características, as dos destinatários e como elas respondem às suas necessidades e interesses. Na maioria das bibliotecas as tipologias de práticas quase não particularizam, para além das crianças, outros públicos-alvo, o que prefigurar a dificuldade de os segmentar e oferecer-lhes “práticas à medida”. Públicos com distintas características socioculturais não são nelas transversalmente visados, o que questiona o sentido de biblioteca pública e é pouco conforme com as expectativas sobre o seu papel social. Situação que também decorrerá de não serem frequentes estudos sobre a comunidade, as suas características e as necessidades e expectativas dos potenciais públicos das práticas, o que dificultará o seu desenho com alguma segmentação sociocultural e educativa para públicos com interesses específicos. O fenómeno de maior heterogeneidade e horizontalidade social entre os públicos crianças e adolescentes pode estar associado às escolas, a elas trazerem os alunos às bibliotecas e à própria escola pública ser um espaço de horizontalidade e interação social, características que se projectarão nas práticas para estes públicos e na sua frequência. Idosos, adolescentes e jovens adultos são os menos envolvidos, apesar do seu potencial estratégico para as práticas terem maior abrangência social e para as próprias bibliotecas renovarem e diversificarem os seus públicos.

Os factores mais destacados nos resultados das práticas são a “contribuição para fomentar o gosto pela leitura” e “promoção de valores pessoais e sociais”. Eles podem comportar subjectividade, e a aura do “valor de gosto” poder ser algo lateral à do “valor de troca”. A “promoção de valores” – associada a padronizações e representações abstractas modeladoras – pode envolver dimensões morais, sociais e perspectivas éticas. Mas estes factores também são importantes para: i- sustentar o “valor de uso” e o significado de hábitos e práticas de leitura tradicionais e recentes; ii- criar possibilidades de gerar competências de leitura; iii- contribuir para o desenvolvimento dos leitores; iv- alimentar projecções individuais e sociais sobre a leitura.

Os oponentes sinalizados afiguram-se conformes com o quadro detectado nas entrevistas sobre práticas das bibliotecas: limitações de recursos materiais e humanos; oferta pouco diversificada de práticas, e com frequência baseada em processos empíricos e centrada em públicos socioculturais e etários restritos. Para qualificar as práticas e afirmar o interesse social do seu papel, foi apontado um conjunto de adjuvantes que carecem de recursos e de decisões locais, inter-concelhias e nacionais, o que remete para opções a tomar nos vários níveis da administração pública, por instituições

educativas, profissionais e pelas próprias comunidades sobre política de leitura pública, formação e educação ao longo da vida, e como assegurar o acesso social transversal à “cultura da informação” – uma cultura científica, tecnológica e das humanidades.

Na avaliação das práticas há pouco envolvimento de diversos segmentos de públicos e o processo é marcadamente endógeno. Neste e noutros âmbitos há pouca abertura a processos participativos, o que poderia instigar reflexão, discussão e actuação para alterar uma realidade que questiona o sentido de biblioteca pública como instituição na esfera da “*res publica*”. Nem sempre se aferiu que a avaliação se projecte no planeamento e operacionalização das práticas seguintes.

No perfil dos entrevistados observou-se que a sua formação, desempenhos, permanência no cargo e idade posiciona a maioria deles em contextos epocais da promoção da leitura, da RNLP e do panorama formativo em CID. Estes factores podem prefigurar limitações teóricas e práticas para ajustar as ofertas à necessidade de novas respostas na promoção da leitura e projectarem-se nas práticas das bibliotecas da AML, pois a amostra tem elevada responsabilidade na selecção, concepção e operacionalização das práticas e a sua formação e actualização de conhecimentos será relevante para promover a leitura.

Constatou-se em diversas unidades discursivas que a amostra – apesar da proximidade e similitudes, e das diferenças territoriais e socioculturais concelhias existentes – parece continuar a sentir-se vinculada ao sentido social da missão das bibliotecas públicas e à importância da promoção da leitura para a qualificação das pessoas e para a sustentabilidade e desenvolvimento das suas comunidades. Mas vários entrevistados também expressam incertezas sobre o que as suas bibliotecas, no quadro dos factores críticos que as sujeitam, poderão continuar a fazer nestes domínios.

Além da diferença de meios entre bibliotecas, identificou-se divergência de visões sobre promoção da leitura e entre as suas ofertas e os públicos que nelas participam, o que nem sempre estará relacionado com singularidades socioculturais e recursos locais. Para além das diferenças entre concelhos, políticas municipais de leitura pública e as acções que as bibliotecas desenvolvam para projectar o seu papel na comunidade, pode gerar interrogação o distanciamento de algumas delas de contributos associados a procedimentos programáticos e metodológicos validados que já são usados em instituições que operam no domínio da cultura, educação e informação. Exceptuando nalgumas práticas mais investidas é notória a falta de directrizes, padrões e orientações para promover a leitura. E para dinamizar práticas de partilha e cooperação que poderiam contribuir para as bibliotecas ampliarem, diversificarem e qualificarem as suas ofertas e o alcance destas.

O quadro de maioritário subinvestimento relatado nas entrevistas, e confirmado nos documentos previsionais municipais da AML – uma dotação média anual na leitura pública de 0,6€ por habitante

– leva a colocar interrogações sobre: i- até que ponto algumas práticas contribuem para promover a leitura, não em termos de representação ideológica abstracta mas de significado partilhado e expresso na sua diversidade de oferta e conteúdos; ii- a garantia de acesso social transversal às práticas; iii- a promoção de estímulos que criem gosto e aumento, quantitativo /qualitativo, pela leitura textual e por leituras noutras expressões; a ampliação de competências leitoras e literárias; o apoio ao desenvolvimento dos leitores.

Da realidade exposta nas bibliotecas da AML, infere-se que parte das práticas não serão sustentadas em bases teóricas – o que permanece conforme com anteriores estudos nacionais (vd. Santos, 2007; Neves, Lima & Borges, 2008b; Neves & Lima, 2009) – nem assentarão em processos de transmissão, interacção e participação activa pertinentes. Algumas não serão devidamente enquadradas, competentemente mediadas e podem ser percebidas pelos destinatários como uma exaustiva repetição. Parte das bibliotecas serão avessas à visão dos participantes e terão dificuldade em predispor potenciais leitores para uma experienciação e envolvimento intelectual, psicológico e emocional nas suas práticas. O que indicará falta de recursos, de reflexão e de pensamento crítico sobre a promoção da leitura e, como a amostra referiu, de oportunidades para o fazer.

Nas bibliotecas da AML as práticas não apresentam um quadro consolidado e existem distintos estágios sobre a sua concepção, metodologias, estratégias, operacionalização, mediação e avaliação. Desta diversidade poderá concluir-se que algumas bibliotecas possam estar perante uma busca de significado e sentido para a promoção da leitura. Nalgumas práticas ocorrem reflexos tributários da História da leitura e, também, discontinuidades inovadoras. Uma e outras são exemplos das sucessivas “camadas arqueológicas” da reconfiguração de funções que foram sendo consignadas às bibliotecas: biblioteca-memória; biblioteca-estudo; biblioteca comunitária; biblioteca em rede. A estas reconfigurações terão correspondido, respectivamente, as funções de: modelação social de valores por via da difusão e da partilha do “corpus” de produções culturais, pensamento e conhecimento; acesso social transversal a materiais de leitura e fomento da quantidade de leituras; promoção do progresso social; valorização sociocultural da comunidade; ampliação e diversificação de competências leitoras para apetrechar as pessoas para os desafios sociais da Era Digital. E aos enformes que, a partir da revisão da literatura, inferiu-se poderem ser os correlativos referenciais dominantes na História da promoção da leitura: representação e prática social sobre o interesse cultural da leitura; oferta de acesso social a materiais de leitura e estímulo à sua prática para capacitar os cidadãos; desenvolvimento/emancipação das pessoas e das comunidades; aquisição e aplicação de capacidades de compreensão e uso de diversos códigos, de novos formatos e equipamentos de leitura.

Dada a expressão conferida pela amostra ao acesso social a materiais analógicos de leitura – uma das formas primordiais de promoção da leitura – infere-se que a maioria continua a dar-lhe elevada centralidade, apesar de o formato digital ter ampliado a acessibilidade a materiais de leitura e, também, estimulado leituras banais e sem mediação. E que parte das bibliotecas estará algo alheada das suas novas oportunidades e dos seus riscos sociais. Poucas têm por objecto: novas práticas e usos da leitura em torno de produções culturais e códigos de leitura que não o textual; novas problemáticas sociais; desenvolvimento dos leitores e a sua formação integral.

Leitura, informação, cultura e bibliotecas públicas podem estar perante problemas que não decorrem, apenas, da realidade digital mas, também, de perspectivas sociais e culturais sobre aprendizagem e conhecimento cultural validado. E sobre leitura e uso ético e consistente da informação, seja sobre expressões culturais tradicionais ou expressões alternativas e emergentes no ambiente cultural e tecnológico (vd. II, Cap.III). As bibliotecas públicas, organizações culturais, educativas e informativas, podem estar cristalizadas ou entregues a um duradouro processo de acomodação. Novos fenómenos já estão a revolucionar a sociedade e, naturalmente, a afectar as bibliotecas. Eles coexistem com recentes e antigos paradigmas e com alguma indefinição social, cultural e política sobre o exacto recorte que se pretenda traçar entre uns e outros, e em que dimensão sociocultural deve o Novo fundear-se<sup>493</sup>. Este, no passado ou no presente, sempre comportou dilemas (vd. III, Cap. III). A História testemunha que quando inovações irrompem na realidade não podem ser suspensas. É o caso de novas práticas e usos de leitura, ainda que o seu cuidado enquadramento seja crucial para que os futuros balanços sejam positivos, resultado para o qual práticas de promoção da leitura e leitores competentes poderão contribuir.

A biblioteca pública, instituição histórica com duradoura presença na sociedade, enfrenta novos desafios e vulnerabilidades, mas práticas de promoção da leitura podem contribuir para a sua reafirmação social. Atendendo aos adjuvantes e oponentes sinalizados, o processo de “aggiornamento” das bibliotecas da amostra e das suas práticas poderá ser um processo que, a emprenderem, “se hace al andar” (António Machado). Ainda que hoje umas e outras dependam menos de voluntarismo profissional para curtas ou longas caminhadas, este não será inútil. Os recursos oferecidos também carecerão de algum realinhamento com o compromisso de universalidade social das bibliotecas públicas e práticas de promoção da leitura precisarão de ser mais participativas, criativas e ajustadas a diversos contextos locais, às necessidades e interesses das pessoas e à realidade de uma sociedade informacional em rede.

---

<sup>493</sup> A parábola “ninguém põe vinho novo em odres velhos; de outra forma o vinho novo arrebentará os odres, e ele se derramará” (Lucas, c.5, 33-39), será apropriada para reflectir sobre algumas práticas da amostra. António Borges Coelho usava-a para ilustrar dificuldades e consequências de anteriores quadros acomodarem novas dinâmicas sociais.

A reafirmação social das bibliotecas públicas precisará de ajustamentos decisórios políticos, institucionais, técnicos e práticos que contribuam para gerar novas perspectivas sociais sobre a leitura, política de leitura pública e sobre o papel e acção que nesta é consignado às bibliotecas públicas. E de algum reajustamento de paradigmas sociais sobre educação, aprendizagem, cultura, leitura e informação. As bibliotecas, e o conjunto da sociedade, não deverão aceitar com ligeireza que se derrame o património colectivo do presente e do passado registado em textos impressos, noutros suportes e na forma de fluxos desmaterializados. E que se comprometa o futuro dos benefícios da difusão social de informação e conhecimento sobre as criações humanas e os avanços técnicos e científicos, cujo acesso e apropriação carecem de novas competências leitoras. Ou que se limite as vantagens da transversalidade social ao acesso à leitura e à sua apropriação, um continuado desígnio histórico das bibliotecas públicas, e da promoção da leitura, que hoje também enfrentam restrições para se poder assegurar o acesso público a materiais digitais de leitura.

A persistir o maioritário imobilismo detectado na promoção da leitura e, na sociedade, lacunas de competências leitoras, estas podem projectar-se na leitura impressa e digital na forma de incompreensão leitora. Falta de competências de leitura, baixo nível de conhecimentos e de literacias necessárias à vida quotidiana podem contribuir para a continuidade de tradicionais formas de desigualdade social. E alimentar novas formas de marginalização social perante fenómenos tecnológicos e sociais emergentes nas biotecnologias, IoT e inteligência artificial, fenómenos que se banalizarão na sociedade 5.0.

Perante o cenário maioritário encontrado nas práticas de promoção da leitura das bibliotecas municipais da AML pode levantar-se a interrogação: como é que numa sociedade em transformação, e que aporta novas potencialidades, desafios e riscos, se pretende – para além de uma dimensão volitiva de “wishful thinking” – continuar a fazer a promoção da leitura, e dar continuidade à sua História na esfera social do serviço público?

## Bibliografia

Deveria ser uma vertente de pensamento a curiosidade de entrar em uma bibliografia que supera os limites esperados dos temas, o que significa que não é só uma bibliografia sobre um tema particular que importa – algumas vezes se pode tratar de um livro que aborda temas completamente diferentes – mas que ela possa ter, teórica e metodologicamente, uma importância.

(Chartier, Milani & Menoncello, in  
“Conversando com Roger Chartier sobre a obra de Michel Foucault”, 2015)

Academia das Ciências de Lisboa & Fundação Calouste Gulbenkian (ed.) (2001) – *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. (3880p). Lisboa: Editorial Verbo. ISBN: 978-972-22-2046-2.

Adorno, Theodore W. (2001) – *The culture industry: selected essays on mass culture*. (210p.). London; New York: Routledge Lassics. ISBN: 978-0-415-25380-2

Agostinho, Santo (1984) – *Confissões*. (320p). Porto: Livraria Apostolado da Imprensa. ISBN: 972-571-119-X.

Alain, [pseud. de Émile-August Chartier] (1964) – *Idées. Introduction à la philosophie: Platon, Descartes, Hegel, Comte*. (374p). Paris: Union Générale d'Éditions. [s. ISBN] Acedido em 27 Jan. 2018, em <http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/idees/idees.html>

Álamo Núñez, Enrique del [2014] – Los espacios de la cultura. in [Observatório Cultural del Proyecto Atalaya] *Manual Atalaya: apoio à la gestión cultural* (s.p.). Cádiz: Universidad de Cádiz. [s. ISBN]. Acedido em Mai. 20, 2015, em <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/espacios-cultura>

Alçada, Isabel (2005) – Leituras, literacias e bibliotecas escolares. *Revista Proformar Online*, 9, 1-6. Almada: Centro Proformar. Acedido em Dez. 8, 2012, em [http://proformar.pt/revista/edicao\\_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf](http://proformar.pt/revista/edicao_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf)

Alexandria Proclamation on Information Literacy and lifelong Learning (2005) – *Beacons of the information society: the Alexandria proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. (Alexandria: High Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning, 6-9 Nov. (s.p). Acedido em Mar.29,2013,em <http://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>

Alter, Adam (2017) – *Irresistible: the rise of addictive technology and the business of keeping us hooked*. (368p). New York: Penguin Press. ISBN: 9781594206641

Althusser, Louis (1980) – *A ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. (120p). Lisboa: Editorial Presença. [s. ISBN].

Amaral, A. E. Maia do (Coord.) (2014) – *Os Livros em sua ordem: para a história da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra*. (220p). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.. ISBN: 978-989-26-0893-8

American Library Association (1989) – *American Library Association Presidential Committee on Information literacy. Final Report* (s.p). Chicago: American Library Association. Acedido em Mar. 23, 2013, em <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>

American Library Association (2000) – *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. (s.p). Chicago: American Library Association. Acedido em Mar. 23, 2013, em <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>

Amin, Samir (1974) – *Capitalismo periférico e comércio internacional*. (129p.). Lisboa: Iniciativas Editoriais. [s. ISBD].



An open letter: research priorities for robust and beneficial intelligence artificial (2015) – Conference The future of all: opportunities and challenges, 1. Puerto Rico: Future of Life Institute. Acedido em Jun.10, 2017, em <http://futureoflife.org/oi-openletter>

Ander-Egg, Ezequiel (2000) – *Metodologia y practica de la animación sociocultural*. (432p). Madrid: CCS- Central Catequística Salesiana. ISBN: 978-848-316-365-8

Angel Policy Research Incorporated (2009) – *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. (135p). Lisboa: GEPE, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. ISBN: 978-972-614-466-3. Acedido em Fev. 16, 2013 em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/PNLEstudios/uploads/ficheiros/economia\\_da\\_literacia\\_pt.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/PNLEstudios/uploads/ficheiros/economia_da_literacia_pt.pdf)

Araújo, Claudialyne Silva; Silva, Edcleiton Bruno Fernandes da & Silva, Alzira Karla Araújo da (2010) – Práticas de leitura e competências profissionais do bibliotecário: um estudo a partir dos trabalhos de conclusão do Curso de Biblioteconomia, UFPB. *Biblionline*. Número especial, 117-125. Acedido em Abr. 19, 2014, em <http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/9630/5243>

Arendt, Hannah (2001) – *A condição humana*. (406 p). Lisboa: Relógio d'Água. ISBD: 972-708-637-3.

Ariés, Philippe & Duby, Georges (dir.) (1989-1991) – *História da Vida Privada* (5V.) [Porto]: Edições Afrontamento. ISBN: 978-972-36-0221-0, 972-36-0229-6, 972-36-0243-1, 972-36-0231-8, 972-36-0235-0.

Aristóteles (1991) – *Ética a Nicômaco; Poética*. São Paulo: Nova Cultural. [377p ?]. ISBN: 85-13-00232-1. Acedido em Mar. 3, 2015, em [http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/aristoteles\\_etica\\_a\\_nicomaco\\_poetica.pdf](http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/aristoteles_etica_a_nicomaco_poetica.pdf)

Aristóteles (1994) – *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional. (316 p.) Casa da Moeda. ISBN: 972-27-0259-9

Assis, Machado de (2016) – *Memórias póstumas de Brás Cubas*. (221p). Lisboa: Guerra e Paz. ISBN: 975-989-702-219-7

Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (2007) – *Actas. Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação*, 9. Ponta Delgada, 28-30 Março 2007. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas.

Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (2010) – *Actas. Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: políticas de informação na sociedade em rede*, 10. Guimarães, 7-9 de Abril 2010. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas.

Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2011) – *Glossário da Sociedade da Informação*. Lisboa: APSDI. (169 p.) Acedido em Jan. 15, 2013, em <http://www.apdsi.pt/uploads/news/id432/glossário%20da%20si%20-%20versão%202011.pdf>

Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (2012) – *Actas. Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: integração, acesso e valor social*, 11. Lisboa, 18-20 Outubro 2012. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas.

Atienza Ibáñez, María Dolores (2012) – Las acciones de Educación para el desarrollo como manifestaciones de Animación Sociocultural. *Quadernsanimacio.net*. 16, 1-30. ISSN: 1698-4404. Acedido em Fev.11, 2014, em <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/laepdcomoasc.pdf>

Attali, Jacques (2006) – *Une brève histoire de l'avenir*. (422p). Paris: Fayard. ISBN: 2-213-63130-1.

Ávila, Patrícia (2008) – *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. (455 p.). Lisboa: Celta. ISBN: 978-972-774-261-5.

Azevedo, Fernando & Sardinha, Maria da Graça (2009) – *Modelos e práticas em literacias*. (260p). Lisboa: Lidel. ISBN: 978-972-757-589-5.

- Balça, Ângela & Souza, Renata Junqueira de (2012) – Políticas públicas de leitura em Portugal e Brasil: novos caminhos, velhos problemas. *Educação*, 3, 371-379. Acedido em Jan. 4, 2013, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11771>
- Baltz, Claude (1998) – Une culture pour la société de l'information? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*. V. 35, 2, 75-82. Paris: ADBS- L'Association des professionnels de l'information et de la documentation. ISSN: 1777-5868. Acedido em Abr. 8, 2012, em <http://www.adbs.fr/une-culture-pour-la-societe-de-l-information-position-theorique-definition-enjeux-13454.htm?RH=1426693578415>
- Barata-Moura, José (1979) – *Episteme perspectivas gregas sobre o saber: Heraclito, Platão, Aristóteles*. (832 p.) Dissertação de Doutoramento em Filosofia. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. [Edição de autor, s. ISBN].
- Barbosa, Socorro de Fátima Pacífico (2011) – Códigos, regras e ornamentos nos Secretários, manuais e métodos de escrever cartas: a tradição luso-brasileira. *Veredas: revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, 15, 73-106. Santiago de Compostela: Associação Internacional de Lusitanistas. ISSN: 0871-5102. Acedido em Out. 20, 2018 em [https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/34625/1/Veredas15\\_artigo5.pdf?ln=pt.pt](https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/34625/1/Veredas15_artigo5.pdf?ln=pt.pt)
- Bardin, Laurence (2008) – *Análise de conteúdo*. (281p). Lisboa: Edições 70. ISBN:978-972-44-1506-2.
- Baró, Mònica; Casas Poves, Juana; Mañà, Teresa & Reyes Camps, Lourdes (2010) – La promoció de la lectura a les biblioteques públiques de Catalunya: un terreny pròsper que cal endreçar. *Jornades Catalanes d'Informació i Documentació*, 12, 1-21. Barcelona, [19-26 Maio 2010, Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya; Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació]. Acedido em Nov. 12, 2012, em [http://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/comunicacions/REYES\\_promocio\\_lectura\\_BBPP.pdf](http://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/comunicacions/REYES_promocio_lectura_BBPP.pdf)
- Barroco, José Alves (2004) – *As bibliotecas escolares e a formação de leitores*. (247p). Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Acedido em Abr. 8, 2012 em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3400/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Vers%C3%A3o\\_final.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3400/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Vers%C3%A3o_final.pdf)
- Barthes, Roland (2006) – *Elementos de Semiologia*. (116p). São Paulo: Cultrix. ISBN: 85-316-0142-8. Acedido em Jul. 27, 2016, em <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2016/04/barthes-elementos-de-semiologia.pdf>
- Bataille, Jean-Marie (2004) – Origines de l'animation: l'hypothèse Boltanski. *Agora débats/jeunesses*, v. 36, 1, 76–87. DOI:10.3406/agora.2004.2177. Acedido em Nov. 12, 2012, em [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/agora\\_1268-5666\\_2004\\_num\\_36\\_1\\_2177](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/agora_1268-5666_2004_num_36_1_2177)
- Batista, António Manuel Rodrigues Ricardo (2014) – Animação sociocultural: imprecisões, ambiguidades, incertezas e controvérsias de uma ocupação profissional. *Forum Sociológico*, 25, 23-31. [s. ISSN]. Acedido em Mar. 7, 2015, em <http://sociologico.revues.org/898>
- Bauman, Zygmunt & Lins, Marcelo (2016, Abril, 29) – A fluidez do mundo líquido de Zygmunt Bauman: entrevista original a Milénio. *Globo News*. Rio de Janeiro: Globo News. [s.p; s. ISBN]. Acedido em Abr. 30, 2017, em <http://www.fronteiras.com/entrevistas/a-fluidez-do-mundo-liquido-de-zygmunt-bauman>
- Béland, Martine (2007) – Penser l'Europe avec Paul Valéry. Portrait. *Argument: politique, société, histoire*, V. 9, 2 [s.p]. [Québec: Presses de l'Université Laval]. Acedido em Out. 27, 2017, em <http://www.revueargument.ca/article/2007-03-01/396-penser-leurope-avec-paul-valery-portrait.html>
- Bell, Judith (2010) – *Como realizar um projecto de investigação*. (245 p). Lisboa: Gradiva. ISBN: 978-972-662-524-7.
- Benavente, Ana (coord); Rosa, Alexandre; Costa, António Firmino da & Ávila, Patrícia (1995) – *Estudo nacional de literacia: relatório preliminar*. (92p). Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais. [s.ISBN].
- Benavente, Ana; Rosa, Alexandre; Costa António Firmino da & Ávila, Patrícia (1996) – *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. (427p). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação. ISBN: 972-31-0713-9.

- Bercé, Yves Marie (1976) – *Fête et révolte: des mentalités populaires du XVIème au XVIIIème siècle*. (190 p.). Paris: Hachette. [s. informação de ISBN].
- Berzosa, Raúl (2000) – *Qué es eso de las tribus urbanas?* (60 p). Bilbao: Desclée de Brouwer. ISBN : 978-84-330-1481-8.
- Betancur, Adriana Maria B. (2002) – La biblioteca pública en la perspectiva del desarrollo local: una estrategia para la democracia. In *IFLA Council and General Conference*, 68. (8p) Glasgow, 18-24 August 2002, Acedido em Fev. 5, 2014, em <http://www.atechchubut.org/descarga/bibliotecaspublicas.pdf>
- Bettelheim, Bruno (2013) – *Psicanálise dos Contos de Fadas*. (495p). Lisboa: Bertrand. ISBN: 978-972-25-2379-0.
- Big 6 (2014) – *Information & Technology Skills for Student Success: Big6 skills overview* Acedido em Jan. 19, 2015, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> e <http://big6.com/pages/about/big6-skills-overview.php>
- Blair, Ann M. (2010) – *Too much to know: managing scholarly information before the Modern Age*. (397p). New Haven; London: Yale University Press. ISBN: 978-0-300-16539-5. Acedido em Ago. 7, 2012, [parcialmente disponível] em <http://raley.english.ucsb.edu/wp-content/uploads/Reading/Blair.pdf>
- Bloch, Marc (1974) – *Introdução à história*. (178p). Mem Martins: Publicações Europa-América. [s. ISBN].
- Bormuth, John R. (1973) – Reading literacy: its definition and assessment. *Reading Research Quarterly*, V9, 1, 7-67. Newark, Delaware: International Reading Association. Acedido em Nov. 12, 2012, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED088040.pdf>
- Bosc, Aurélie (2008) – Le réseau des bibliothèques publiques de Singapour. *BBF*, 2, 68-77. ISSN: 1292-8399. Acedido em Ago.30, 2013, em <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2008-02-0068-001>
- Bourdieu, Pierre (1997) – Cultural reproduction and social reproduction. In Karabel, J.; Hasley, A.H. (org.) *Power and Ideology. Education*. (pp. 56-68). Oxford: Oxford University Press. Acedido em Dez..28, 2014, em <https://edu301s2011.files.wordpress.com/2011/02/cultural-reproduction-and-social-reproduction.pdf>
- Braga, Inês & Lopes, M. Conceição Oliveira [2009] – Literacia como fundamento da cidadania. Congresso *LUSOCOM - Comunicação, Espaço Global e Lusofonia*, 8. [Lisboa, 14-15 Abril 2009], pp. 1942-1956. Acedido em Set. 17, 2012 em [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6807/1/COM\\_InesBraga\\_2009\\_1.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6807/1/COM_InesBraga_2009_1.pdf)
- Brasão, Inês; Domingos, Nuno & Santos, Tiago (2004) – *Leitores de bibliotecas públicas: inquérito à Rede de Leitura Pública na Região de Lisboa*. (154p). Lisboa: Edições Colibri. ISBN: 972-772-516-3.
- Braudel, Fernand (1970-1985) – *Civilização material economia e capitalismo: séculos XV-XVIII*. (2 V.) Lisboa: Cosmos. [s.ISBD].
- Brecht, Bertolt (1976) – *Poemas* (117p.). Lisboa: Editorial Presença, [s. ISBN]
- Brioschi, Franco & Di Girolamo, Constanzo (1988) – *Introducción al estudio de la literatura*. (356p,) Barcelona: Ariel. ISBN 84-344-8388-2.
- Buescu, Ana Isabel (2017) – O lugar da História na livraria de D. Teodósio I, duque de Bragança = The place of History in the library of D. Teodósio I, duke of Braganza. *Revista Diálogos Mediterrânicos*, 7, 29-50. [Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Núcleo de Estudos Mediterrânicos]. ISSN: 2237-6585. Acedido em Fev. 9, 2018 em <http://www.dialogosmediterraneos.com.br/index.php/RevistaDM/article/view/242/263>
- Butlen, Max (2008) – O papel das bibliotecas na promoção da leitura para os jovens (Comunicação). *Encontro Oeiras a Ler*, 3, 29-30 Mai. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras-Bibliotecas Municipais de Oeiras. Acedido em Abr. 11, 2013, em <http://www.slideshare.net/rbmocmo/max-butlen>
- Cabral, Luís & Real, Manuel (1982) – *A biblioteca pública: aspectos tipológicos e linhas gerais da sua evolução*. (41p). Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. [s. ISBN].

CabraL, Maria Luísa (1996) – *Bibliotecas: acesso, sempre*. (136p.) Lisboa: Edições Colibri. ISBN: 972-8288-16-6.

Cabral, Maria Luísa (2013) – *Património bibliográfico e bibliotecas na construção da identidade colectiva: entre um conceito e o seu desenvolvimento, 1750-1800*. (480p). Dissertação de Doutoramento em História Moderna. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Acedido em Ago.28, 2013, em <http://run.unl.pt/handle/10362/11407>

Caixa, Ana Maria Franco (2011) – *A interpretação das orientações do Plano Nacional de Leitura pelas Bibliotecas Públicas Municipais*. (121p). Dissertação de Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação. Lisboa: ISCTE-IUL, Departamento de Sociologia. Acedido em Jan. 3, 2013, em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/4577>

Calafate, Pedro (2016) – *Portugal, um perfil histórico*. (115p). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN: 978-9898-8386-12.

Calçada, Teresa (2009) – Prefácio. In Viana, Fernanda Leopoldina & Ribeiro, Iolanda (org), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (1 p). Coimbra: Almedina. ISBN: 978-97-240-4011-0.

Calixto, José António (2003) – Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas. (13p.) [In Departamento de História & Departamento de Ciências e Técnicas do Património da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, *Estudos em homenagem ao professor doutor José Marques*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Acedido em Out. 9, 2012, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>

Calixto, José António (2005) – As bibliotecas públicas portuguesas: transformações, oportunidades e desafios. *Páginas A & B*, 16, 61-88. ISSN: 0873-5670.

Calixto, José António (org.) 2007 – *Bibliotecas para a vida: literacia, conhecimento, cidadania*. (120 p). Lisboa: Colibri. ISBN: 978-972-772-699-8.

Calixto, José António (2011) – A literacia da informação no contexto da literacia do século XXI e o papel das bibliotecas. *SlideShare*. Acedido em Abr. 7, 2013, em <http://pt.slideshare.net/JosAntnioCalixto/bibliotecas-e-literacias-sec-x-x-i>

Câmara Municipal de Almada ([2012]) – *Opções do Plano 2013*. (215p.). Almada: Câmara Municipal de Almada. Acedido em Nov. 10, 2019, em [http://www.m-almada.pt/xportal/xmain?xpid=cmav2&xpgid=genericPage&genericContentPage\\_qry=BOUI=116154877](http://www.m-almada.pt/xportal/xmain?xpid=cmav2&xpgid=genericPage&genericContentPage_qry=BOUI=116154877)

Câmara Municipal de Almada ([2014]) – *Relatório de gestão e conta de gerência 2013*. (292p). Almada: Câmara Municipal de Almada. Acedido em Set. 24, 2019, em [www.m-almada.pt/xportal/xmain?xpid=cmav2&xpgid=genericPage&genericContentPage\\_qry=BOUI=7300538&actualmenu=18122161](http://www.m-almada.pt/xportal/xmain?xpid=cmav2&xpgid=genericPage&genericContentPage_qry=BOUI=7300538&actualmenu=18122161)

Câmara Municipal da Amadora [2014] – *Relatório e contas 2013*. (157p). Amadora: Câmara Municipal da Amadora. Acedido em Set. 24, 2019, em [www.cm-amadora.pt/images/artigos/municipio/camara\\_municipal/pdf/relatorio\\_gestao\\_2013.pdf](http://www.cm-amadora.pt/images/artigos/municipio/camara_municipal/pdf/relatorio_gestao_2013.pdf)

Câmara Municipal da Amadora (2016, Dezembro,19) – Regulamento da Biblioteca Municipal Fernando Piteira Santos. *Diário da República*, 2ª série, (241, 36913-36917). Lisboa: Assembleia da República. Acedido em Set. 19, 2019, em <https://dre.pt/application/conteudo/105384953>

Câmara Municipal de Cascais (2012) – Regulamento da Rede de Bibliotecas Municipais de Cascais, (10p.), In *Boletim Municipal*, separata, 13 Jul. 2012. Cascais: Câmara Municipal de Cascais. Acedido em Set. 19, 2019, em [https://www.cascais.pt/sites/default/sites/anexos/gerais/regulamento\\_da\\_rede\\_de\\_bibliotecas\\_municipais\\_de\\_cascais\\_1.pdf](https://www.cascais.pt/sites/default/sites/anexos/gerais/regulamento_da_rede_de_bibliotecas_municipais_de_cascais_1.pdf)

[Câmara Municipal de] Cascais (2014) – *Prestação de contas individual e consolidada 2013*. ([657p.]). Cascais: [Câmara Municipal de] Cascais. Acedido em Set. 25, 2019, em <https://www.cascais.pt/gestao-financeira?page=1>

Câmara Municipal de Lisboa [2014] – *Relatório de gestão 2013*. (251p.) Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. Acedido em Set. 25, 2019, em [www.cm-lisboa.pt/municipio/camara-municipal/financas/prestacao-de-contas/relatorios-de-gestao](http://www.cm-lisboa.pt/municipio/camara-municipal/financas/prestacao-de-contas/relatorios-de-gestao)

Câmara Municipal de Loures (2006) – *Normas de funcionamento da Rede de Bibliotecas Municipais*. (22p.). Loures: Câmara Municipal de Loures. Acedido em Set. 19, 2019, em <https://www.cm-loures.pt/media/PDF20160603102126581.pdf>

Câmara Municipal de Loures [2014] – *Relatório de gestão 2013*. (182p.). Loures: Câmara Municipal de Loures. Acedido em Set. 26, 2019, em <https://www.cm-loures.pt//media/Documentos/gestao/RGestao2013V2.pdf>

Câmara Municipal de Mafra (2009) – *Regulamento de funcionamento das Bibliotecas Municipais, Arquivo Municipal e Centro de Estudos de História Local*. (13p.). Mafra: Câmara Municipal Mafra. Acedido em Set. 20, 2019, em [https://www.cm-mafra.pt/uploads/writer\\_file/document/1187/regulamento\\_de\\_funcionamento\\_das\\_bibliotecas\\_municipais\\_arquivo\\_e\\_centro\\_de\\_estudos\\_de\\_historia\\_local.pdf](https://www.cm-mafra.pt/uploads/writer_file/document/1187/regulamento_de_funcionamento_das_bibliotecas_municipais_arquivo_e_centro_de_estudos_de_historia_local.pdf)

Câmara Municipal de Mafra ([2012]) – *Documentos previsionais 2013, orçamento municipal grandes opções do plano: plano plurianual de investimentos, plano de actividades municipais* (96p.). Mafra: Câmara Municipal de Mafra. Acedido em Nov. 16, 2019, em [https://www.cm-mafra.pt/cmmafra/uploads/document/file/2999/documentos\\_previsaoais\\_2013.pdf](https://www.cm-mafra.pt/cmmafra/uploads/document/file/2999/documentos_previsaoais_2013.pdf)

Câmara Municipal de Mafra [2014] – *Relatório de gestão 2013*. (249p.) Mafra: Câmara Municipal de Mafra. Acedido em Set. 26, 2019, em [https://www.cm-mafra.pt/cmmafra/uploads/document/file/3288/relatorio\\_de\\_gestao\\_2013.pdf](https://www.cm-mafra.pt/cmmafra/uploads/document/file/3288/relatorio_de_gestao_2013.pdf)

Câmara Municipal da Moita (2002) – *Regulamento das Bibliotecas Municipais*. (15p.). Moita: Câmara Municipal da Moita. Acedido em Set. 20, 2019, em [https://www.cm-moita.pt/cmmoita/uploads/document/file/579/Regulamento\\_das\\_Bibliotecas\\_Municipais.pdf](https://www.cm-moita.pt/cmmoita/uploads/document/file/579/Regulamento_das_Bibliotecas_Municipais.pdf)

Câmara Municipal da Moita [2014] – *Relatório e contas 2013*. (249p.). Moita: Câmara Municipal da Moita. Acedido em Set. 26, 2019, em [https://www.cm-moita.pt/cmmoita/uploads/document/file/1920/RC\\_2013.pdf](https://www.cm-moita.pt/cmmoita/uploads/document/file/1920/RC_2013.pdf)

Câmara Municipal de Odívetas (2015) – Regulamento da Biblioteca Municipal D. Dinis e pólos. (18p.). In *Boletim Municipal das Deliberações e Decisões*, Anexo, XVI, 13, 14 Jul. 2015. Odívetas: Câmara Municipal de Odívetas. Acedido em Set. 20, 2019, em [https://www.cm-odivelas/uploads/document/file/81/Regulamento\\_da\\_biblioteca\\_municipal\\_d\\_dinis.pdf](https://www.cm-odivelas/uploads/document/file/81/Regulamento_da_biblioteca_municipal_d_dinis.pdf)

Câmara Municipal de Oeiras (2012, Agosto, 14) – Regulamento de permissões administrativas, taxas e outras receitas do município de Oeiras. In *Diário da República*, 2ª série, 157, 28816-28820. Lisboa: Assembleia da República. Acedido em Set. 20, 2019, em <https://dre.pt/application/conteudo/2932175>

[Câmara Municipal de Oeiras] Oeiras Viva [(2014)] – *Relatório e contas 2013*. [134p.]. Oeiras: [Câmara Municipal de Oeiras]. Acedido em Set. 27, 2019, em [https://oeirasviva.pt/assets/media/planos-relatorios-s2/original/20170907\\_100859sEv.pdf](https://oeirasviva.pt/assets/media/planos-relatorios-s2/original/20170907_100859sEv.pdf)

Câmara Municipal de Palmela [(?) ] – *Regulamento Municipal de Bibliotecas Públicas do Concelho de Palmela*. (7p.). Palmela: Câmara Municipal de Palmela. Acedido em Set. 21, 2019, em <https://www.cm-palmela.pt/cmpalmela/uploads/document/file/9034/regulamentombp.pdf>

Câmara Municipal do Seixal (1999) – *Regulamento da Biblioteca Municipal do Seixal*. (34p.). Seixal: Câmara Municipal do Seixal. Acedido em Set. 21, 2019, em <http://biblioteca.cm-seixal.pt/Documentao/Biblioteca%20Municipal%20do%20Seixal%regulamento%20da%Biblioteca%20Municipal%do%20Seixal.pdf>

Câmara Municipal do Seixal [(2014)] – *Relatório e contas 2013*. ([240p.]) Seixal: Câmara Municipal do Seixal. Acedido em Set. 28, 2019, em [https://www.cm-seixal.pt/sites/default/files/politica-orcamento/2013/03rel\\_contas\\_rel\\_actividades.pdf](https://www.cm-seixal.pt/sites/default/files/politica-orcamento/2013/03rel_contas_rel_actividades.pdf)

Câmara Municipal de Sesimbra [(2012)] – *Grandes Opções do Plano do ano 2013* (42p.). Sesimbra: Câmara Municipal. Acedido em Nov. 15, 2019, em <https://www.sesimbra.pt/cmssesimbra/uploads/document/file/229/GOPs.pdf>

Câmara Municipal de Sesimbra [(2014)] – *Análise das Grandes Opções do Plano: objectivos, programas, acções*. [(44p.)]. Acedido em Set. 28, 2019, em <https://www.sesimbra.pt/cmssesimbra/uoloads/document/file/254/analise-GOPs.pdf>

Câmara Municipal de Setúbal [(?) ] – *Regulamento da Biblioteca [pública municipal de Setúbal]*. (15p.). Setúbal: Câmara Municipal de Setúbal. Acedido em Set. 22, 2019, em <https://www.mun-setubal.pt/wp-content/uploads/2018/07/RegulamentoDaBiblioteca.pdf>

- Câmara Municipal de Sintra (2010) – *Regulamento da organização, funcionamento e utilização da Rede de Bibliotecas Municipais de Sintra*. (49p.) Sintra: Câmara Municipal de Sintra Acedido em Set. 22, 2019, em <https://www.cm-sintra.pt/institucional/regulamentos/regulamentos-de-cultura>
- Câmara Municipal de Sintra ([2012]) – *Orçamento e Grandes Opções do Plano 2013*. (107p.) Sintra: Câmara Municipal de Sintra. Acedido em Nov. 17, 2019, em <https://cloud.cm-sintra.pt/index.php/s/zeK6ss3UfUE7edN#pdfviewer>
- Câmara Municipal de Vila Franca de Xira (2017, Maio, 9) – Regulamento das Bibliotecas Municipais. In *Diário da República*, 2ª série, 89, 8815-8818. Lisboa: Assembleia da República. Acedido em Set. 22, 2019, em <https://dre.pt/application/conteudo/106989213>
- Campos, Fernanda Maria Alves da Silva Guedes de (2013) – *Bibliotecas de História: aspectos da posse e uso de livros em instituições religiosas de Lisboa nos finais do século XVIII*. (382 p). Dissertação de Doutoramento em História. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Acedido em Mai. 30, 2015, em [http://run.unl.pt/bitstream/10362/113961/Bibliotecas%20de%20Hist%cc3%ab3ria\\_Vol\\_P%20Tomo\\_Lpdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/113961/Bibliotecas%20de%20Hist%cc3%ab3ria_Vol_P%20Tomo_Lpdf)
- Candeias, António (2004) – *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX: os censos e as estatísticas*. (428 p). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 972-31-1086-5.
- Canfora, Luciano (1989) - Lire a Athènes et a Rome. *Annales E.S.C.* Ano 44, 4, 925-937 Acedido em Mar. 17, 2020, em [https://www.persee.fr/doc/ahess\\_0395-2649\\_1989\\_num\\_44\\_4\\_283632](https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1989_num_44_4_283632)
- Capucha, Luís (dir.) (2008) – *Educação especial: manual de apoio à prática*. (115p). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. ISBN: 978-972-742-283-8. Acedido em Abr. 12, 2014, em <http://www.cedema.org.pt/docs/Manual%20ApoioDecretoLei3-2008.pdf>
- Cardim, José Eduardo de Vasconcelos Casqueiro (2005) – *Do Ensino Industrial à formação profissional: as políticas públicas de qualificação em Portugal*. (1149p.) Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. ISBD: 972-8726-64-2.
- Cardoso, Rodrigo (2015) – Cidades principais e secundárias na Europa: uma caracterização dos contrastes à escala da região urbana. *GOT: Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, 7, 85-109. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras. ISSN: 2182-1267. Acedido em Jul. 23, 2016, em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/got/n7/n7a05.pdf>
- Carreto, Carlos F. Clamote (2016) – A voz ou a plenitude do texto: performance oral, práticas de leitura e identidade literária no Ocidente medieval. *Medievalista*. 19, [s.p. texto sequencial]. ISSN: 1646-740X. Acedido em Fev. 4, 2017, em <http://www2.fcsh.unl.pt/iem/medievalista/medievalista19/carreto1903.html>
- Carvalho, Helena (coord.); Ávila, Patrícia; Nico, Magda & Pacheco, Pedro (2011) – *As competências dos alunos: resultados do PISA 2009 em Portugal*. (93 p.). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. [S. ISBD]. Acedido em Nov. 6, 2013, em <http://www.cies.iscte.pt/getFile.jsp?id=206>
- Carvalho, João Baptista da Costa; Fernandes, Maria José da Silva & Camões, Pedro Jorge Sobral (2014) – Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas, *Anuário financeiro dos municípios portugueses: 2013*. (341p.). [Lisboa]: Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas. ISSN: 2182-5564. Acedido em Jul. 18, 2016, em [http://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/documentos\\_municipais/anuario\\_financeiro/anuariofinancmunic2013.pdf](http://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/documentos_municipais/anuario_financeiro/anuariofinancmunic2013.pdf)
- Carvalho, Maria João Lopo de (2011) – *Marquesa de Alorna: do cativo de Chelas à Corte de Viena*. (688 p). Lisboa: Oficina do Livro. ISBD: 978- 989-555-554-3
- Carvalho, Rita Costa (2010) – A marginália como imagem transgressiva: ligações entre a página medieval e o graffiti contemporâneo. *Medievalista*, 8, [s.p.]. ISSN 1646-740X. Acedido em Set. 15, 2012 em <http://www2.fcsh.unl.pt/iem/medievalista/MEDIEVALISTA8/carvalho8014.html>
- Casas Poves, Joana & Ventura, Núria (2012) – La promoció de la lectura a les bibliotèques publiques. *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura 2010-2011*. (pp. 129-141). Barcelona: Universitat de Barcelona. Acedido em Set. 2, 2012, em <http://www.raco.cat/index.php/AnuariObservatori/article/view/262533/349922>

Castells, Manuel (1999) – *O fim do milénio* [v.3 da trilogia *A era da informação: economia, sociedade e cultura,*] (439p). S. Paulo: Paz e Terra. [ISBN indisponível]. Acedido em Jan. 17, 2018 [parcialmente disponível, pp. 411-439] em <http://culturadigital.br/jornal2010/files/2010/12/Castells-Era-da-Informacao-p.411-439-.pdf>

Castells, Manuel (1999a) – *O poder da identidade* [v. 2 da trilogia *A era da informação: economia, sociedade e cultura*] (491p?). S. Paulo: Paz e Terra. ISBN: 85-219-0336-7. Acedido em, Jan, 16, 2018 [parcialmente disponível] em <https://identidadesculturais.files.wordpress.com/2011/05/castellsm-o-poder-da-identidade-cap-1.pdf>

Castells, Manuel (1999b) – *A sociedade em rede*. [v.1 da trilogia *A era da informação: economia, sociedade e cultura*] (639p?). [S. Paulo]: Paz e Terra. ISBN: 85-219-0329-4. Acedido em Dez. 27, 2017, em [https://perguntasapo.files.wordpress.com/2011/02/castells\\_1999\\_parte1\\_cap1.pdf](https://perguntasapo.files.wordpress.com/2011/02/castells_1999_parte1_cap1.pdf)

Castells, Manuel (2003) – *A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade* (238p). Rio de Janeiro: Zahar. ISBN: 978-85-7110-740-3. Acedido em Jan. 28, 2018 em <https://www.scribd.com/document/328713904/A-Galaxia-da-Internet-Manuel-Castells-pdf>

Castells, Manuel (2014) – A Internet e a sociedade em rede. [Palestra proferida por Manuel Castells na lição inaugural do doutorado sobre a sociedade da informação na Universidade Aberta da Catalunha]. [s.p]. Acedido em Abr. 11, 2016, em <http://blogacritica.blogspot.pt/2014/12/manuel-castells-internet-e-sociedad-rede.html>

Castells, Manuel & Cardoso, Gustavo (org.) (2006) – *A sociedade em rede: do conhecimento à acção política* (434p.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda. ISBN: 972-27-1453-8. Acedido em Jan. 17, 2018, em [http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/Sociedade\\_em\\_Rede\\_CC.pdf](http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf)

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa (2010) – *Representações acerca das práticas de leitura em Portugal: um hábito importante, mas menos cultivado do que na EU*. (1p). Lisboa: Observatório das Desigualdades. Acedido em Set. 27, 2012, em <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=68>

Certeau, Michel (1998) – *A invenção do quotidiano: artes de fazer*. (351 p.). Petrópolis: Editora Vozes, ISBN : 85 326 1148-6. Acedido em Jul.4, 2015, em <https://gambiarre.files.wordpress.com/2010/09/michel-de-certeau-a-invencao3a7c3a2o-do-cotidiano.pdf>

Cervantes Saavedra, Miguel de (2004) – *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. (920p). Madrid: Espasa Libros. ISBN: 978-84-670-1690-1.

Chabault, Vincent (2014) – *Vers la fin des librairies?* (137 p). Paris: La Documentation Française. ISBN: 978-2-11-009697-5.

Chacón Blanco, Maria Cruz (2010) – La animación sociocultural: orígenes, evolución y situación actual. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. 29, 1-12. CSIT: Granada. ISSN 1988-6047. Acedido em Jan. 31, 2014, em [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_29/M\\_CRUZ\\_CHACON\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/M_CRUZ_CHACON_1.pdf)

Chante, Alain (2010) – La culture de l'information, un domaine de débats conceptuels. (Article inédit). Acedido em Nov 24, 2012, em <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2010/Chante/Chante.pdf>

Charmaz, Khathy (2006) – *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analyses*. (223p.). London: Sage. ISBN: 100-7619-7352-4. Acedido em Set. 3, 2016, em [http://www.sxfuevorapt/wp-content/uploads/2013/03/Chamaz\\_2006.pdf](http://www.sxfuevorapt/wp-content/uploads/2013/03/Chamaz_2006.pdf)

Chartier, Roger (1987) – *Lecteurs et lectures dans la France d'Ancien Régime*. (370 p). Paris, Editions du Seuil. ISBN: 2-02-0094-444-4.

Chartier, Roger (1990) – *A história cultural entre práticas e representações*. (366 p). Lisboa: Difel.. ISBN: 972-29-0250-4.

Chartier, Roger (2001) – Les métamorphoses du livre: conference inaugurale. ([35 p.]) *Les rendez-vous de l'édition. Le Livre et le numérique, 2001*. Paris: Éditions de la Bibliothèque publique d'information. ISBN: 978-2-84246204-8. Acedido em Ago. 8, 2012, em <http://books.openedition.org/bibpompidou/1699?lang=fr>

- Chartier, Roger (dir.) (2003) – *Pratiques de la lecture*, Paris, Editions Payot & Rivages. (324p). ISBD: 978-2-228-89777-8.
- Chartier, Roger (2007) – La morte del libro? Orden del discurso y orden de los libros, *Co-herencia: Revista de Humanidades*, 7, V.4, 119-129 Medelén: Universidad EAFIT. ISSN: 1794-5887. Acedido em Ago. 10, 2012, em <http://www.redalyc.org/pdf/774/77413255002.pdf>
- Chartier, Roger & Darnton, Robert (2012) – Chartier entrevistado por Robert Darnton. *Matrizes*, Ano 5, 2, 159-177. Acedido em 28 Abril 2015 em <http://www.matrizes.usp.br/matrizes/index.php/matrizes/article/view/342>
- Chartier, Roger & Jablonka, Ivan (2008) – Le livre son passé, son avenir. Entretien avec Roger Chartier, *La vie des idées*, [s.n, 28 septembre, s.p.]. ISSN : 2105-3030. Acedido em Ago. 19, 2012, em <http://www.laviedesidees.fr/Le-livre-son-passe-son-avenir.html>
- Chartier, Roger & Magalhães, Justino (2012) – Entrevista a Roger Chartier. *Revista letras com vida: literatura, cultura e arte*. [Secção: Entrevista Internacional] 5, 10-15. Lisboa: Centro de Literatura e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; Gradiva. ISSN 1647-8088.
- Chartier, Roger; Milani, Marco Antonio & Menoncello, Aline (2015) – Conversando com Roger Chartier sobre a obra de Michel Foucault. *Art Cultura*, V. 17, 30, 125-136. Acedido em Mar. 25, 2016, em [http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF30/13\\_Conversando\\_com\\_Roger\\_Chartier.pdf](http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF30/13_Conversando_com_Roger_Chartier.pdf)
- Chartier, Roger & Ravazzolo, Ângela [2007] – Entrevista com Roger Chartier [Seminário Internacional Fronteiras do Pensamento: retratos de um mundo complexo, 1]. Porto Alegre; São Paulo: *Fronteiras do Pensamento*. Acedido em Ago. 30, 2012, em <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/entrevistas/1411-iotaivista-iom-aogia-iahaatia-31082153>
- Chomsky, Noam & Polychroniou, Chronis J. (2017) – *Optimism over despair: on capitalism, empire and social change*. (210p). [London]: Penguin Random House UK. ISBN:978-0-241-98197-9
- Chosson, Jean-François (1995) – *Peuple et culture 1945-1995: 50 ans d'innovation au service de l'éducation populaire* (103p.). Paris: Peuple et Culture. ISBN: 2-909674-03-7. Acedido em Abr. 30, 2020, em <http://www.peuple-culture-marseille.org/public/media/pdf/50anspec-95.pdf>
- Cicero, Marco Túlio (1898) – *De l'orateur*. [S.L.]: Méditerranées. Acedido em Jul. 17, 2018, em [https://mediterranees.net/art\\_antique/rhetorique/ciceron/orator](https://mediterranees.net/art_antique/rhetorique/ciceron/orator)
- Cícero, Quinto Túlio & Silva, António Carlos (2015) – *Quinto Cícero e o commentariolum petitionis: manual da campanha eleitoral*<sup>494</sup>. (103p.). Lisboa: Campo da Comunicação. ISBN: 978-989-846-527-6.
- Comunidades Europeias de Educação e Cultura (2009) – *Quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. (15p). Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. ISBN: 978-92-79-08487-4. Acedido em Jun. 9, 2014, em [https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/brochura\\_qeq.pdf](https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/brochura_qeq.pdf)
- Connors, Tracy D. (ed.) (1988) – *The non profit organization handbook*. (49 cap. s.p.). New York: Mc Graw-Hill Book Company. ISBN: 0-07-012432-9.
- Conselho da União Europeia (2008) – Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 sobre uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital. *Jornal Oficial da União Europeia*, 2008/C 140/8- C 140/-9, 6 de Junho 2008. Acedido em Jun. 5, 2014, em <http://www.gmc.pt/ficheiros/pt/conclusoes-do-conselho-europeu-sobre-uma-abordagem-europeia-da-literacia-mediatica-no-ambiente-digital.pdf>
- Constituição da República Portuguesa: sétima revisão, 2005. (155 p.) Lisboa: Assembleia da República. ISBN: 978-972-556-646-6. Acedido em Out. 4, 2019, em <https://www.parlamento.pt/Documentacao/Documents/CRPVIIrevisa.pdf>
- Cook-Gumperez, Jenny [et. al.] (2008) – *A construção social da alfabetização*. (228 p). São Paulo: Artmed. ISBN: 978-85-3631-053-4.

<sup>494</sup> *Quinto Cícero e o commentariolum petitionis: manual da campanha eleitoral*, deveria ser sido alfabetado pelo título por este comportar a autoria. Para a uniformizar com as restantes entradas da bibliografia optou-se por a indicar. Respeitou-se, neste e outros casos, excepto em autores colectivos, a regra de ordenar autores clássicos pelo nome que são conhecidos.



- Cordier, Anne (2012) – Et si on enseignait l’incertitude pour construire une culture de l’information? (12 p). *COSSI*, I, Poitiers, 19-20 Juin, 2012. France: HAL, Archives-Ouverts. Acedido em Out. 15, 2012, em [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00803091/document](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00803091/document)
- Costa, António Firmino da [et. al.] (2011) – *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos* (111p). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Acedido em Set. 27, 2012, em [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=PNL\\_5anos.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=PNL_5anos.pdf)
- Costa, Carlos (2007) – Animação da leitura em bibliotecas públicas: alguns esboços teóricos sobre aplicações práticas, *Práticas de Animação*, Ano I, 0, 1-10. ISSN: 1646-8015. Acedido em Fev. 19, 2013, em <https://sites.google.com/site/revistapraticasdeanimacao/sumario>
- Costa, Eduarda Marques da (2016) – Área Metropolitana de Lisboa: capítulo socioeconómico, (28p), in Rocha, Jorge(coord.) *Atlas digital da Área Metropolitana de Lisboa*,. Lisboa: IGOT da Universidade de Lisboa. [s. ISSN]. Acedido em Set. 26, 2016, em [http://aml.pt/susProjects/susWebBackOffice/uploadFiles/wt1wvpgf\\_aml\\_sus\\_pt\\_site/componentText/SUS57FCBBEE58CA4/EATLAS\\_AML\\_SOCIOECONOMIA\\_FORMATADO.PDF](http://aml.pt/susProjects/susWebBackOffice/uploadFiles/wt1wvpgf_aml_sus_pt_site/componentText/SUS57FCBBEE58CA4/EATLAS_AML_SOCIOECONOMIA_FORMATADO.PDF)
- Costa, José Joaquim Marques da (2011) – Literacia ou literacias digitais? Uma reflexão no final da primeira década do século XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra-Série, 171-180 [S. ISSN]. Acedido em Jul. 14, 2013, em <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1314/762>
- Costa, Sara (2010) – Bibliotecas vivas por dentro. *Blogtailors, o blog da Edição*. Acedido em Set. 14, 2012, em <http://blogtailors.com/4552214.html>
- Cruz, Joana Sara Ferraz da (2011) – *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças*. (232p.). Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Educação. Braga: Universidade do Minho, Escola de Psicologia. Acedido em Mai 2, 2013, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14245/1/Joana%20Sara%20Ferraz%20da%20Cruz.pdf>
- D’Ancona, Matthew (2017) – *Post truth: the new war on truth and how to fight back*. (167p.). London: Penguin; Randon House. ISBN:978-1-78503-687-3.
- D’ Azevedo, Ricardo Charters (2016) – Códigos de bom-tom ou de civilidade. In *Colóquio Saudade Perfeita: Arte, Cultura e Património do Romantismo*, 1. Vila Nova de Gaia; Porto, 24-26 Jun. 2016, pp. 135-187. Porto: Centro de Estudos da População Economia e Sociedade. ISBN:978-989-8434-39-5. Acedido em 19 Out. 2018, em <https://www.cepese.pt/porta/pt/publicacoes/obras>
- Damáσιο, António (2018) – *A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: temas e Debates; Círculo de Leitores. ISBN: 978-989-644-334-4.
- Damáσιο, António (2010) – *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. (456p). Lisboa: Temas e Debates; Círculo dos Leitores. ISBN: 978-989-644-120-3.
- Damáσιο, António; Damáσιο, Hanna & Alves, Clara Ferreira (2017, Outubro, 28) – A vida dos sentimentos. *Revista do Expresso*, 2348, 26-34. Lisboa: Expresso.
- Damáσιο, Manuel José [2010] – Literacia visual. In Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens de Lisboa (org.), *Dicionário Crítico de Arte, Imagem. Linguagem e cultura*. [s.p]. Lisboa: Universidade Nova. Acedido em Jan. 4, 2016, em <http://www.arte-coa.pt/index.php?Language=pt&Page=Saberes&SubPage=ComunicacaoELinguagemImagem&Menu2=Autores&Slide=41>
- Darnton, Robert [1986] – First steps toward a history of reading, [*Australian Journal of French Studies*, vol. 23, 5–30]. Acedido em Ago. 2, 2012, em <http://robertdamnton.org/sites/default/files/First%20Steps%20Toward%20a%20History%20of%20Reading.pdf>
- Darnton, Robert (1992) – História da leitura. In: Burke, Peter (Org.) – *A escrita da história: novas perspectivas*. (pp 199-236). São Paulo: UNESP. ISBN: 85-7139-027-4. Acedido em Jul. 20, 2012, em <https://pt.slideshare.net/NadjaDocio/a-escrita-da-histria-peter-burke>
- Darnton, Robert (2011, October 28) – Google’s loss: the public’s gain. *The New York review of books*. New York: New York Review of Books, 58, 7 [s.p.]. Acedido em Jul. 20, 2012, em <http://www.nybooks.com/articles/2011/04/28/googles-loss-publics-gain/>

- Darnton, Robert (2010, October, 28) – Can We Create a National Digital Library?. *The New York Review of Books*, [s.p.]. Acedido em Jul. 20, 2012, em <http://www.nybooks.com/articles/archives/2010/oct/28/can-we-create-national-digital-library/>
- Davies, J. Eric (2006) – Taking a measured approach to library management: performance evidence applications and culture. In *Management, marketing and promotion of library services: based on statistics, analyses and evaluation* (pp. 17–32). München: K.G. Saur. Online ISBN: 978-35-984-4022-9 . Acedido em Nov. 27, 2019, em <https://www.ifla.org/publications/management-marketing-and-promotion-of-library-services-based-on-statistics-analyses-and>
- De Miguel, Amando (2000) – *Dos generaciones de jóvenes: 1960-1998*. (446 p). Madrid: Injuve. ISBN: 978-848-958-259-0.
- Debord, Guy (1992) – *La société du spectacle*. (209 p). [Obra originalmente publicada em 1967]. Paris: Gallimard. ISBN: 978-20-7039-443-2.
- Decreto-Lei nº 54-A/99 de 22 Fevereiro. Diário da República nº 54-A/99 - I Série A. (1018- (2) - 1018-(85) Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território. Lisboa: Assembleia da República. Acedido em Dez. 5, 2019, em <https://dre.pt/application/conteudo/514178>
- Delamotte, Eric & Cordier, Anne (2014) – La culture informationnelle: quelques pistes pour sa didactisation. *Communication, technologie et développement*, 1, 98-108. Pessac: Université Bordeaux Montaigne. Acedido em Mai. 13, 2016, em <http://www.comtecdev.com/fr/media/telechargement/revue/numerozero/Eric-Delamotte.pdf>
- Delgado, Manuel. (2002) – Estética e infamia: de la lógica de la distinción a la estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos. In Luna, Manuel (coord.). *La ciudad en el tercer milenio*. (pp. 13-47). Múrcia: Universidad Católica San António. ISBN: 84-95383-20-9.
- Delgado-Martins, Maria Raquel; Ramalho, Glória & Costa, Armando (orgs.) (2007) – *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. (264p). Lisboa: Caminho. ISBN: 972-21-1337-2.
- Descartes, René & Sarte, Jean-Paul (pref.) (1974) – *Discours de la méthode: suivi des méditations*. (182p). Verviers: Marabout Université. [s. ISBN].
- Di Nipoti, Cláudio (2002) - Apontamentos sobre a história da leitura. *História & Ensino*, V. 8, Edição especial, 95-106. Londrina: Departamento de História da Universidade de Londrina. ISSN: 2236-3018. Acedido em Mar. 17, 2020, em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12159/10681>
- Direcção-Geral do Livro, Arquivos e Bibliotecas [s.d] – Bibliotecas europeias promovem aprendizagem ao longo da vida. Portal da DGLAB, Área de bibliotecas. Acedido em Abr. 28, 2013, em <http://rcbp.dglb.pt/pt/noticias/Pginas de Arquivo/Entitle.aspx>
- Direcção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (Apoio) (2013) - *Plano de Classificação para a Administração Local Versão 0.1: resposta aos contributos recebidos e apresentados no âmbito da sessão de discussão pública de 10 de Outubro de 2012* (58p.). Lisboa: Direcção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas. Acedido em Dez. 9, 2019, em [http://arquivos.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/16/2013/11/PC\\_respostas\\_contributos\\_20121010.docx.pdf](http://arquivos.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/16/2013/11/PC_respostas_contributos_20121010.docx.pdf)
- Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas (2009) – *Programa de apoio às bibliotecas municipais*. (17p). Lisboa: Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas 2009. Acedido em Jun. 5, 2012, em [http://rcbp.dglb.pt/pt/ServProf/Documentacao/Documents/Doc01\\_ProgramadeApoio2009.pdf](http://rcbp.dglb.pt/pt/ServProf/Documentacao/Documents/Doc01_ProgramadeApoio2009.pdf)
- Direcção-Geral do Livro dos Arquivos e Bibliotecas (2013) – Questionário de recolha de dados estatísticos 2012. Direcção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas. Acedido em Abr. 6, 2014, em [http://rcbp.dglb.pt/pt/ServProf/Estatistica/Documents/Questionario\\_2012.pdf](http://rcbp.dglb.pt/pt/ServProf/Estatistica/Documents/Questionario_2012.pdf)
- Direcção-Geral do Livro, Arquivos e Bibliotecas - Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (2012) – *Relatório Estatístico de 2011*. (Documento policopiado disponibilizado pela DGLAB em 2012).
- Durand, Gilbert (1983) – *Mito e sociedade*. (63p). Lisboa: A Regra do Jogo. [S. ISBD].
- Durkheim, Emile (1984) – *As regras do método sociológico*. (165p). Lisboa: Editorial Presença [S. ISBD].

- Dutton, William H. (ed.) (2020) – *A research agenda for digital politics*. (223p.). Cheltenham, UK; Massachusetts, USA: Edward Elgar Publishing. ISBN: 978-1-78990-309-6. Acedido a Jun. 26, 2010 em [https://books.google.com/books/about/A\\_Research\\_Agenda\\_for\\_Digital\\_Politics.html?hl=pt-PT&id=AijnDwAAQBAJ](https://books.google.com/books/about/A_Research_Agenda_for_Digital_Politics.html?hl=pt-PT&id=AijnDwAAQBAJ)
- Eco, Umberto (1989) – *Obra aberta*. (322p). Lisboa: Difel.. ISBN: 978-972-29-0927-3
- Eco, Umberto (2002) – *A biblioteca*. (48p.). Lisboa: Difel. ISBN: 978-972-290-608-1
- Eco, Umberto (2003) – *Sobre literatura*. (343p). Lisboa: Difel. P. 343 ISBN: 972-29-0634-8
- Eco, Umberto (2004) – *Os limites da interpretação*. (428p). Lisboa: Difel. ISBN: 978-972-290698-2
- Eco, Umberto (2016) – *Pape Satàn Aleppo: crónicas de uma sociedade líquida*. (400p). Lisboa: Relógio d'Água. ISBN: 978-989-641-647-8
- Eiras, Bruno Duarte (2010) – Ler, ouvir e falar: a experiência dos grupos de leitores nas Bibliotecas Municipais de Oeiras. In *Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, 10, [Guimarães, 7-9 Abril 2010], pp. 1-10. Lisboa: B.A.D. Acedido em Ago. 17, 2014, em <https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/viewFile/214/209>
- Eisenberg, Michael B. & Berkowitz, Robert E. (1987) – The Big6 skills (4 p.). Acedido em Nov. 8, 2012, em <http://big6.com/media/freestuff/Big6Handouts.pdf>
- Elias, Norbert (1993) – *A sociedade dos indivíduos*. (259p). Lisboa: D. Quixote. ISBN 972-20-1087-5.
- Espósito, Roberto (2018) – A nova linguagem política: pós-democracia e biopolítica. *Electra*, 1, 78-97. Lisboa: Fundação EDP. ISSN: 2184-2108
- European Union, Eurostat Statistical Books (2009) – *Youth in Europe: a Statistical Portrait*. (184p). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009. Acedido em Set. 29, 2012, em [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-78-09-920/EN/KS-78-09-920-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-78-09-920/EN/KS-78-09-920-EN.PDF)
- Faria, Maria Isabel & Pericão, Maria da Graça (2008) – *Dicionário do Livro, da escrita ao livro electrónico*. (1288p). Coimbra: Almedina. ISBN: 978-972-403-499-7.
- Febvre, Lucien (1977) – *Combates pela História*. (2v). Lisboa: Editorial Presença.(s. ISBN).
- Febvre, Lucien (1968) – *Le problème de l'incroyance au XVI<sup>e</sup> siècle: la religion de Rabelais*. [464p. ?] Paris: Albin Michel. [s. ISBN, texto policopiado]
- Ferreira, Norma Sandra de Almeida (2004) – Leitura como objeto de investigação. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 13, 21, 13-22 Salvador: FAEBA. Acedido em Mai. 5, 2012, em <http://biblat.unam.mx/pt/revista/revista-da-faceba/articulo/leitura-como-objeto-de-investigacao>
- Figueiredo, Fernanda Eunice (2004) – Rede Nacional de Bibliotecas Públicas: atualizar para responder a novos desafios. *Cadernos BAD*, 1, 60 -72. Lisboa: BAD. Acedido em Set. 7, 2012, em <http://www.apbad.pt/CadernosBAD/Cadernol2004/Figueiredo.pdf>
- Figueiredo, Fernanda Eunice & Proença, Carla (2007) – Rede Municipal de Bibliotecas de Lisboa: considerações sobre a gestão de colecções. Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 9, [Em linha]. Ponta Delgada, 28-30 Março 2007, organizado pela Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas Acedido em Jan. 10, 2020, em [www.apbad.pt/Downloads/congresso9/COM75.pdf](http://www.apbad.pt/Downloads/congresso9/COM75.pdf)
- Freire, Miguel (2005) – Um olhar Actual sobre a “transformação” do Conde de Lippe. *Nação e Defesa*, 112, 137-166. Acedido em Abr. 18, 2017, em [http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/1140/1/NeD112\\_MiguelFreire.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/1140/1/NeD112_MiguelFreire.pdf)
- Freire, Paulo (1989) – *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. (49p.). São Paulo: Cortez. [s. ISBN]. Acedido em Jul. 29, 2013, em [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_a\\_importancia\\_do\\_ato\\_de\\_ler.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_a_importancia_do_ato_de_ler.pdf)
- Freitas, Eduardo de & Santos, M. Lourdes L. dos (1991) – Inquérito aos hábitos de leitura. *Sociologia: problemas e práticas*, 10., 67-89. Acedido em Mai. 5, 2013, em <http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/30/316.pdf>

- Freitas, Henrique; Janissek-Muniz, Raquel & Moscarola, Jean (2005) – Modelo de formulário interativo para análise de dados qualitativos. *Revista de economia e administração*, V. 4, 1, 27-48. São Paulo: Universidade Federal de Rio Grande do Sul [s. ISSN]. Acedido em Jul. 2, 2015 em [http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2005/2005\\_177\\_REA.pdf](http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2005/2005_177_REA.pdf)
- Friese, Susanne (2012) – *ATLAS.ti 7 Guia Rápida: revisão 20*. (72p) Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development. [s. ISBN].
- Foucault, Michel (1966) – *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (501p). Lisboa: Portugalia Editora. [s.ISBN].
- Foucault, Michel (1975) – *Surveiller et punir: naissance de la prison*. (319p). Paris: Gallimard. [s. ISBD; texto policopiado].
- Fundação Calouste Gulbenkian (s.d.) – *Glossário da Casa da Leitura*. (s.p.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido Dez. 27, 2012, em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sup\\_glossario](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sup_glossario)
- Furtado; José Afonso (2012) – *Uma cultura da informação para o universo digital*. (246 p). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN: 978-989-8424-57-0.
- Gambarato, Renira Rampazzo (2010) – Methodology for film analysis: the role of objects in films. *Revista Fronteiras : estudos mediáticos*, 12, 105-115 Acedido em Mar. 4, 2016 em [http://www.academia.edu/5218752/Methodology\\_for\\_Film\\_Analysis\\_The\\_Role\\_of\\_Objects\\_in\\_Films](http://www.academia.edu/5218752/Methodology_for_Film_Analysis_The_Role_of_Objects_in_Films)
- Gilbert, Martin (2007) – *Winston Churchill: uma vida*. (726p.). Lisboa: Bertrand. ISBN:978-972-25-1233-6.
- Ginzburg, Carlo (1999) – *O queijo e os vermes: o quotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. (253p). S. Paulo: Companhia das Letras. ISBN: 978-85-359-0810-7 Acedido em Ago. 10, 2013 em <https://docs.google.com/file/d/0B46vjRI8hGud2R2eWpBY1pLcHM/edit>
- Gomes, Inês & Santos, Nelson Lima (2005) – Literacia emergente: é de pequenino que se torce o pepino. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. [2], 312-326. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. ISSN: 1646-0502. Acedido a Set. 2, 2014, em <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/671/2/312-326FCHS2005-4.pdf>
- Gomes, José António (2006) – Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura.(8p). *Encontro Promoção da leitura: balanço e perspectivas*. 4 Março 2016. Ponte de Lima: Associação de Municípios do Vale do Lima, Acedido a Set. 6, 2014, em [http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot\\_litinf\\_promleit\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf)
- Gomes, Maria do Carmo; Ávila, Patrícia; Sebastião, João & Costa, António Firmino da (2000) – Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais. In *Congresso Português de Sociologia*, 4. [Coimbra, 17-19 Abril. 2000], pp. 1-12 [s. ISSN]. Acedido em Dez.7, 2012, em [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462de53172c7d\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de53172c7d_1.PDF)
- Gómez Acosta, Francisco Rafael [2014] – La animación sociocultural. In [Observatorio Cultural fel Provento Atalaya] *Manual Atalaya: apoio à gestão cultural* (s.p.). Cádiz: Universidad de Cádiz. [s. ISBN]. Acedido em Mai. 20, 2015, em <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/animacion-sociocultural>
- Grafton, Anthony (2007, November, 5) – Future reading: digitization and its discontents. *The New Yorker*. Acedido em Jul. 20, 2012, em [http://www.newyorker.com/reporting/2007/11/05/071105fa\\_fact\\_grafton?currentPage=1](http://www.newyorker.com/reporting/2007/11/05/071105fa_fact_grafton?currentPage=1)
- Graue, M. Elizabeth & Walsh, Daniel J. (2003) – *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. (313p). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 972-31-0991-3.
- Grilo, Eduardo Marçal (2010) – *Se não estudas, estás tramado*. (240p.). Lisboa: Tinta da China. ISBN: 978- 989- 671-033-0.
- Guenassia, Jean-Michel (2011) – *Le club des incorrigibles optimistes*. (735p.). Paris: Livre de Poche. ISBN: 978-225-315964-3.
- Habermas, Jurgen (1991) – *The structural transformation of the public sphere: an inquiry into a category of bourgeois society*. (301p). Cambridge: MIT Press. ISBN: 978-0-262-58108-0. Acedido em Fev. 21, 2013, em [http://pages.uoregon.edu/koopman/courses\\_readings/phil123-net/publicness/habermas\\_structural\\_trans\\_pub\\_sphere.pdf](http://pages.uoregon.edu/koopman/courses_readings/phil123-net/publicness/habermas_structural_trans_pub_sphere.pdf)

- Harland, John & Kinder, Kay (2006) – *Crossing the line: extending young people's access to cultural venues*. (112p). London: Calouste Gulbenkian Foundation. ISBN: 9780-903319-91-1
- Hatcher, Richard (2006) – Privatization and sponsorship: the re-agenting of the school system in England, *Journal of Education Policy*, v. 21, 5, 599-619. [London: Taylor & Francis Online. ISSN: 1464-5106]. Acedido em Mar. 17, 2012, In <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930600866199>
- Hartog, François & Guerreiro, António (2019) – O poder e a autoridade da memória. *Electra*, Inverno 2019-2020, 39-50. Lisboa: Fundação EDP. ISSN: 2184-2108. ISNN: 978-972-8909-94-9.
- Hébrard, Jean (2003) – L'autodidaxie exemplaire. Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire? In Chartier, Robert (org.), *Pratiques de la lecture* (pp. 29-78). ISBN : 973-2-228-89777-8 .
- Hébrard, Jean & Chartier, Anne-Marie (2000) – *Discours sur la lecture: 1880-2000*. (762 p). Paris: Fayard. ISBN 3-213-60735-4.
- Heckman, James J. & Kautz, Tim D. (2012) – Hard evidence on soft skills. *NBER Working Paper*, 18121, 52p [Cambridge]: NBER [s. ISSN]. Acedido em Mai.22, 2014, em <http://www.nber.org/papers/w18121.pdf>
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich – (1979). *Leçons sur la Philosophie de l'Histoire*. (349 p). Paris: Librairie Philosophique J. Vrain. ISBN: 2-71-16035-12.
- Herculano, Alexandre ([S. d.]) – *História de Portugal: desde o começo da monarquia até o fim do reinado de Afonso III*. (8v.). [Lisboa]: Bertrand. [s. ISBN].
- Hobsbawm, Eric J. (1988) – *A era do capital: 1848-1875*. (376 p). Lisboa: Editorial Presença. [s.ISBN].
- Hooper-Greenhill, Eileen (cord.) (1999) – *The Educational Role of the Museum*. (346p). London: Rutledge. ISBN: 0-415-19827-5.
- Instituto Nacional de Estatística (2012?) – *Censos 2011. Instituto Nacional de Estatística*. Acedido em Nov. 28, 2012, em [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_quadros](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros)
- Instituto Nacional de Estatística (2014) – *Tipologia Socioeconómica das Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto 2011*. (104p). Lisboa: INE. ISBN: 978-989-25-0271-7. Acedido em Jul. 24, 2016, em [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=219306706&PUBLICACOESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=219306706&PUBLICACOESmodo=2)
- Instituto Português do Livro e da Leitura (1989) – *Programa de apoio às Bibliotecas Municipais*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, Secretaria de estado da Cultura, IPLL. [Texto policopiado].
- International Federation of Library Associations and Institutions (2014) – *Principles for Library Lending: Full version*. The Hague: IFLA. Acedido em Abr. 28, 2015, em <http://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/e-lending/principles-for-library-elending-rev-aug-2013.pdf>
- Jeanneret, Yves (S.d) – La trivialité comme évidence et comme problème. A propos de la querelle des impostures. (11p). [Texto publicado pela Universidade de Grenoble, na sequência da obra do autor *L’Affaire Sokal ou la querelle des impostures*, 1998, na PUF]. Acedido em Abr. 15, 2013, em <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2000/Jeaneret/Jeaneret.pdf>
- Jeffri, Joan (1983) – *Arts money: raising it, saving it and earning it*. (291p). New York: Neal-Schuman Publishers. ISBN: 0-918212-68-5
- Jiménez Martínez, Lutgardo (2012) – La animación a la lectura en las bibliotecas... la construcción de un camino hacia la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*. 108, 59-78. [s. ISSN]. Acedido em Mar. 8, 2013, em <https://www.aab.es/app/download/4701852/La+animación.pdf>
- Johnston, Bill & Webber, Sheila. (2005) – As we may think: information literacy as a Discipline for the Information Age, *Research Strategies*, V. 20, 3, 108-121. Acedido em Nov. 12, 2012, em <http://eric.ed.gov/?id=EJ744963>
- Jones, Ken (2003) – *Education in Britain 1944 to the Present*. (208 p). Cambridge: Polity. ISBN: 0-7456-2575-4.

Juanals, Brigitte (2003) – *La culture de l'information: du livre au numérique*. (242 p.). Paris: Lavoisier. ISBN: 2-7462-0691-9.

Julio César (2006) – *Comentários De Bello Gallico*. (344p). S. Paulo: eBooksBrasil.[s.ISBD]. Acedido em Out. 8, 2017 em <http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/cesarP.pdf>

Justino, David (Dir.) (2014) – *Estado da educação 2013*. (423p). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-972-8360-85-6. Acedido em Mai. 2, 2017 em [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf)

Justino, David (Dir.) [2016] – *Estado da educação 2015*. (289p). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-989-8841-05-6. 2 Mai 2017

Kant, Emmanuel (1853) – *Eléments métaphysiques de la doctrine du droit* (392 p.). Paris: Auguste Durand. Acedido em Abril, 28, 2015, em <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6571553h>

Keeley, Brian (2007) – *Human capital: how what you know shapes your life*. Paris: OECD Publications.(147p). ISBN: 92-64-02908-7. Acedido em Ago.17,2016, em <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/0107101e.pdf?expires=1511899578&id=id&accname=guest&checksum=C2FAD680A684AC5EFABA5786549F3055>

Koontz, Christie & Gubbin, Barbara (2010) – *Diretrizes da IFLA sobre os serviços da biblioteca pública*. (119p.). Berlin: De Gruyter Saur. Acedido em Mar. 17, 2014, em <http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/series/147-pt.pdf>

Kraus, Dorothea (1999) – Appropriation et pratiques de la lecture: les fondements méthodologiques et théoriques de l'approche de l'histoire culturelle de Roger Chartier. *Labyrinthe: atelier interdisciplinaire*, 3, 13-25. ISSN: 1950-6031. Acedido em Ago. 25, 2012, em <https://labyrinthe.revues.org/56>

Kyrillidou, Martha & Cook, Colleen (2008) – The evolution of measurement and evaluation of libraries: a perspective from the Association of Research Libraries, [The Evaluation and Transformation of Information Systems: Essays Honoring the Legacy of F. W. Lancaster, ed.by Lorraine J. Haricombe and Keith Russell], *Library trends*, V. 56, 4, Spring 888–909. Acedido em Nov. 24, 2019, em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.225.648&rep=rep1&type=pdf>

Lages, Mário F.; Liz, Carlos; António, João H. C. & Correia, Tânia Sofia. (2007) – *Os Estudantes e a leitura*. (472 p.). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. ISBN: 978-972-614-418-2. Acedido em Set. 27, 2012, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/estudantes-leitura.pdf>

Lai, Horng-Ji (2011) – Information literacy training in public libraries: a case from Canada. *Educational Technology & Society*, 14, 2, 81-88. Acedido a Mar. 22.,2012, em [http://www.ifets.info/journals/14\\_2/7.pdf](http://www.ifets.info/journals/14_2/7.pdf)

Lau, Jesus (2007) – *Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente*. (55p.). Boca del Rio, México: IFLA. Acedido em Mar.24, 2012, em <https://cld.pt/dl/download/1e5f9d18-fbd2-4ca2-aa5c-19ffb93223fb/ifla-guidelines-pt.pdf>

Le Deuff, Olivier (2009) – *La culture de l'information en reformation*. (458p). Dissertação de Doutoramento em Sciences de l'information et de la communication. Rennes : Université de Rennes. Acedido em Dez. 27, 2012, em <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/19/28/PDF/theseLeDeuff.pdf>

Le Goff, Jacques (1990) – *História e memória*. (476p.). Campinas, SP Editora da UNICAMP. ISBN: 85-268-0180-520. Acedido em Ago. 9, 2012, em <http://memorial.ttl1.jus.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>

Leal, Filipe (2007) – Bibliotecas Municipais de Oeiras: espaços de cultura e conhecimento. In *Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: Bibliotecas e arquivos: informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação*, 9, [Ponta Delgada, 28-30 Março 2007] pp. 1-10. Lisboa: B.A.D., 2007. Acedido em Abr. 9, 2013, em <https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/viewFile/548/346>

Leduc, Diane (2011) – *De quelques livres brûlés: la représentation d'autodafés de livres au siècle des lumières*. (137p). Dissertação de Mestrado em Littératures de langue française. Montréal: Université de Montréal, Faculté des Arts et des Sciences. Acedido em Ago. 11, 2012, em [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6303/Leduc\\_Diane\\_2012\\_memoire.pdf?sequence=2](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6303/Leduc_Diane_2012_memoire.pdf?sequence=2)

- Lefranc, Clément (2005) – Microphysique du pouvoir chez Michel Foucault, *Sciences Humaines*, 3, N° Spécial, Foucault, Derrida, Deleuze: pensées rebelles. Mai-Juin 2005. Acedido em Fev. 20, 2014 em <http://1libertaire.free.fr/MicrophysiquePouvoir.html>
- Leitão, Paulo Jorge Oliveira (2014) – *A Biblioteca 2.0 e as bibliotecas públicas: o caso português*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Informação [Apresentação]. Évora: Universidade de Évora. Acedido em Jan.26,2015,em <http://pt.slideshare.net/pauloleitao/a-biblioteca-20-e-as-bibliotecas-pblicas-o-caso-portugus>
- Leitão, Paulo (2014) - Uma cultura da informação para o universo digital [Recensão]. *Cadernos BAD*, 1, 173-176. Acedido em Nov. 12, 2017, em [https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/1104/pdf\\_1](https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/1104/pdf_1)
- Leitão, Paulo & Calixto, José António (2012) – O catálogo 2.0 e os catálogos das bibliotecas públicas em Portugal, In *Congresso Nacional de Bibliotecários; Arquivistas e Documentalistas*, 11, [Évora, 21-23 Out. 2012], pp. 1-10. Acedido em Out. 3, 2015, em <https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/322>
- Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (2010) – *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. (184p). Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 978-989-659-064-2
- Lewin, Kurt (1951) – *Field theory in social science: selected theoretical papers*. (346p). New York: Harper & Brothers Publishers. Acedido em Jan. 22, 2018, em <https://ia801902.us.archive.org/26/items/in.ernet.dli.2015.138989/2015.138989.Field-Theory-In-Social-Science-Selected-Theoretical-Oaoers.pdf>
- Lima, Cláudia & Alvelos, Heitor (2013) – Vantagens práticas da utilização de plataformas participativas para a promoção e disseminação de bens culturais: caso de estudo da Biblioteca Pública Municipal do Porto, *SOPCOM* 8, 361-369. Acedido em Out. 12, 2015, em <http://revistas.ua.pt/index.php/sopcom/article/view/3992>
- Line, Maurice B. (1974) – Draft definitions: Information and library needs, wants, demands and uses *Aslib Proceedings*, V. 26, 2 [s.p]. [Texto policopiado].
- Line, Maurice B. (1980) – Ignoring the user: how when and why. (8p.) *ASLIB/IIS; ALA Joint Conference: The nation wide provision and use of information*. September 1980. [Texto policopiado]
- Lipovetsky, Gilles. (2012). *A Sociedade da decepção*.(112 p). Lisboa; Edições 70. ISBN: 978972441708-0.
- Lisboa, João Luís & Miranda, Tiago C. P. dos Reis (2011) – A cultura escrita nos espaços privados. In Monteiro, Nuno Gonçalo (coord.) *História da Vida Privada em Portugal: a Idade Moderna*.( pp.334-394). Lisboa: Temas e Debates. ISBN:978-989-644-148-7.
- Literacia dos media. Declaração de Braga (2011) –.In *Actas do Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* 25-26 Março 2011 (858, 851-853). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. ISBN 978-989-97244-1-9. Acedido em Jan. 2, 2015, em <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/issue/view/38>
- Lopes, Dina Teresa Ferreira (2012) – *Bibliotecas Públicas: marketing cultural e o acesso à leitura: estudo de caso*. (131 p). Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação. Lisboa: Universidade Lusófona. Acedido em Abr. 8, 2015, em <http://recil.grupulusofona.pt/handle/10437/2911>
- Lopes, Francisco (1997) – Comentário à comunicação [de Bob Usherwood, Shadows on the screen, In *As tecnologias de Informacao nas bibliotecas publicas* (p. 51-57]. Encontro de Leitura Pública do Distrito de Setúbal, 4. Seixal, [13-14 Dez. 1995]. Setúbal: Associação de Municipios do Distrito de Setubal. [s. ISBN].
- Lopes, João Teixeira (org.); Aibéo, Bárbara; Forte, Cristina Cruz; Nunes, Henrique Barreto; Vitorino, Maria José; Nunes, Manuela Barreto & Sequeiros, Paula (2007) – *Práticas de Dinamização da Leitura*. (72 p). Porto: Setepés. ISBN: 978-972-99312-8-4. Acedido em Ago. 21, 2012, em [http://www.setepes.pt/Imgs/Colectanea%20de%20Textos%20-%20Praticas%20de%20Dinamizacao%20da%20Leitura\(1\).pdf](http://www.setepes.pt/Imgs/Colectanea%20de%20Textos%20-%20Praticas%20de%20Dinamizacao%20da%20Leitura(1).pdf)
- Lopes, João Teixeira & Antunes, Lina (2000) – Desescolarizar as bibliotecas? *OBS: publicação trimestral do Observatório das Actividades Culturais*. 8, 25-27. [Texto policopiado].

- Lopes, Paula (2015) – Literacia mediática: práticas e competências de adultos em formação na grande Lisboa, *OBS [Observatorio Journal]*, V.9, 2, 47-78. [ISSN: 1646-5954]. Acedido em Fev. 14, 2016, em <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/771>
- Lopes, Paula Cristina [2011] – *Hábitos de leitura em Portugal: uma abordagem transversal-estruturalista de base extensiva*. (20p). Lisboa: CIES. Acedido em Set. 7, 2015, em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-habitos-de-leitura-em-portugal.pdf>
- Loureiro, Maria Carlos (2008) – *De que falamos quando falamos de promoção da leitura?* (Apresentação). Lisboa: DGLAB. Acedido em Jul. 25, 2012, em [http://rcbp.dglb.pt/pt/noticias/Documents/Maria\\_Carlos\\_Loureiro.pdf](http://rcbp.dglb.pt/pt/noticias/Documents/Maria_Carlos_Loureiro.pdf)
- Magalhães, Justino (2014) – O envolvimento e a inovação pedagógica: um binómio de longa duração in *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação = Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. (pp 58-69) Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. ISBN 978-989-98314-8-3. Acedido em Ago. 9, 2016, em [https://cie.ispa.pt/ficheiros/anos/utilizadores/user23/alves\\_martins\\_separador\\_Albuquerque2014\\_envolvimento\\_alunos\\_na\\_escola.pdf](https://cie.ispa.pt/ficheiros/anos/utilizadores/user23/alves_martins_separador_Albuquerque2014_envolvimento_alunos_na_escola.pdf)
- Maiakovsky, Vladimiro (1977) – *Autobiografia e poemas*. (90p). Lisboa: Presença. [s. ISBN].
- Mangas, Sérgio Filipe Agostinho (2010) – *Os limites da tolerância: censura, liberdade intelectual e selecção de documentos nas bibliotecas públicas municipais portuguesas* (133p.). Dissertação de Mestrado em Informação, Comunicação e Novos Media. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras. Acedido em Mai. 27, 2013, em <https://estudogeral.sib.ucp.pt/bitstream/10316/15239/1/Os%20limites%20da%20toler%20c3%a2ncia.pdf>
- Manguel, Alberto (2010) – *Uma história da leitura*. Lisboa: (366p). Editorial Presença. ISBN:978-972-23-2339-0.
- Manifesto Eskills (2015) – Bruxelas: European Schoolnet. ISBN: 9-789492-4 14410. Acedido em Set. 12, 2016, em [http://eskills4jobs.ec.europa.eu/c/document\\_library/get\\_file?uuid=b370757b-dca2-4b69-b934-c95500694425&groupId=2293353](http://eskills4jobs.ec.europa.eu/c/document_library/get_file?uuid=b370757b-dca2-4b69-b934-c95500694425&groupId=2293353)
- Manifesto Leitura Pública em Portugal (1983) – *Cadernos BAD*, 1, 11-14. Lisboa: BAD. Acedido em 6 Jul. 2012, em <https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/932/932>
- Manifesto de la UNESCO sobre la Biblioteca Pública [1949] – [Paris; Santiago de Compostela]: UNESCO. Acedido em Jun. 27, 2013, em [http://rbgalicia.xunta.gal/sites/default/files/documents/documento/manifiesto\\_da\\_unesco\\_verbo\\_da\\_biblioteca\\_publica\\_1949.pdf](http://rbgalicia.xunta.gal/sites/default/files/documents/documento/manifiesto_da_unesco_verbo_da_biblioteca_publica_1949.pdf)
- Manifesto de la UNESCO sobre la Biblioteca Pública [1994] – [New York; Santiago de Compostela]: UNESCO. Acedido em Jun. 27, 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001121/112122so.pdf>
- Marçal, David (2014) – *Pseudociência*. (104p). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN: 9789898662781.
- Marçal, David & Fiolhais, Carlos (2012) – *Pipocas com telemóvel e outras histórias de falsa ciência*. (276 p). Lisboa: Gradiva. ISBN: 978-989-616-504-8.
- Margaix-Arnal, Dídac (2008) – Las bibliotecas universitarias y Facebook: como y por qué estar presentes. *El profesional de la información*, v.17,6, 589-601. ISSN 1386-6710. Acedido em Out. 18, 2017, em <http://eprints.rclis.org/12568/>
- Markless, Sharon & Streatfield, David [2007] - Three decades of information literacy: redefining the parameters. In [in Andretta, Susie (ed) *Change and challenge: information literacy for the 21st Century* Adelaide: Auslib 2007], [17p]. Acedido em Mar. 10, 2012, em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.546.8593&rep=rep1&type=pdf>
- Marques, Ana Rita da Fonseca Neto (2012) – *Contributos para o estudo do comportamento informacional: estudo dos hábitos de leitura dos bibliotecários públicos da Rede Municipal de Bibliotecas de Lisboa*. (176 p.). Dissertação de Mestrado em Ciências da Informação e Documentação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: FCSH. Acedido em Jul. 15, 2014, em <http://run.unl.pt/handle/10362/9376>



- Marques, Maria Beatriz (2016) – O paradigma formativo do arquivista em Portugal. *Boletim do Arquivo da Universidade de Coimbra*, v. XXIX, [323-346] Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. ISSN: 0872-5632; 2182-7974. Acedido em Dez. 18, 2017, em <http://impactum-journals.uc.pt/boletimauc/issue/view/173>
- Martel, Frédéric. (2010) – *Mainstream: enquête sur la guerre globale de la culture et des médias*. (581p). Paris: Flammarion. ISBN : 978-2-0812-4958-5.
- Martins, Daniel de Araújo & Ramos, Anatólia Saraiva Martins (2008) - Conceitos de governo eletrônico e governança eletrônica: confrontação e complementaridade (14p.). In Encontro de Administração Pública e Governança. Salvador da Baía: ANPAD - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 12-14 Nov. Acedido em Nov. 27, 2019 em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnAPG305.pdf>
- Martins, Guilherme d' Oliveira (2020) – Património cultural: realidade viva. ( 124 p.) Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN: 978-989-90004-19-1.
- Mattoso, José (Dir.) (2010) – *História da vida privada em Portugal: a Idade Média*. (512p). Lisboa: Temas e Debates. ISBN: 978-989-644-144-9.
- Mattoso, José (Dir.) (2011) – *História da vida privada em Portugal: a Idade Moderna*. (493p). Lisboa: Temas e Debates. ISBN: 978-989-644-148-7.
- Mattoso, José (2016) – Entrevista a José Mattoso. *Medievalista*, 19, [s.p]. ISSN: 1646-740X Acedido em Jul. 22, 2016, em <http://www2.fcsh.unl.pt/icm/medievalista/MEDIEVALISTA19/entrevista1902.html>
- Max, Leo (1987) – Does Improved Technology Mean Progress?. *Technology Review*, January 1987, [1-9], 33-41. Acedido em Jan. 17, 2013, em <http://w3.salemstate.edu/~cmauriello/Course%20Development/IDS271%20Readings/Marx-Does%20Improved%20Technology%20Mean%20Progress.pdf>
- Max, Leo (1986) – Pastoralism in America. In Bercovitch, Sacavan & Jehlen, Myra (eds.), *Ideology and classic American literature* (p. 6-69). Cambridge: University Press. ISBN: 0-521-27309-9. Acedido em Jan. 17, 2013, em <https://books.googlept/books?id=bGEHVyX8IEYC&pg=PA36&lpg=PA36&dq=Pastoralism+in+America:+Ideology+and+classic+American+literature&source=bl&ots=RqGf9idhg&sig=KaA24N6>
- McLuhan, Marshall & Powers, Bruce. R. (1995) – *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. (203 p). Barcelona: Gedisa Editorial. ISBN: 84-7432-403-3. Acedido em Mai. 19, 2016, em [https://monoskop.org/images/2/2c/McLuhan\\_Marshall\\_Powells\\_BR\\_La\\_aldea\\_global.pdf](https://monoskop.org/images/2/2c/McLuhan_Marshall_Powells_BR_La_aldea_global.pdf)
- Melman, Charles (2012) – *L'homme sans gravité: jouer à tout prix*. (267p). Paris: Denoël. ISBN: 978-2-07-030678-7.
- Melo, Daniel (2005) – As Bibliotecas da Fundação Gulbenkian e a leitura em Portugal (1957-1987), *Análise Social*, vol. XL, 174, 65-86. Acedido em Mar. 22, 2020, em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218708963Z4hRT9bf5Dp01CL0.pdf>
- Melo, Daniel (2010) – *A leitura pública na I República*. (140 p.). Famalicão: Edições Húmus. ISBN: 978-989-813-959-7.
- Melo, Daniel (2011 a) – A leitura pública no Portugal Contemporâneo (1926-1987). In Nunes, Henrique Barreto & Capela, José Viriato (org), *O mundo continuará a girar: Prémio Victor de Sá de História Contemporânea, 20 anos, 1992-2011*. (pp 179-190). Braga: Conselho Cultura da Universidade do Minho; CITCEM. ISBN: 978-989-97558-2-6. Acedido em Set. a 22, 2012, em [www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/citcem/article/download/667/901](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/citcem/article/download/667/901)
- Melo, Daniel (2011b) – Salazarismo e cultura popular 1933-58. In Nunes, Henrique Barreto & Capela, José Viriato (org), *O mundo continuará a girar: Prémio Victor de Sá de História Contemporânea, 20 anos, 1992-2011*. (pp. 117- 125). Braga: Conselho Cultura da Universidade do Minho; CITCEM. ISBN: 978-989-97558-2-6. Acedido em Set 22, 2012, em <http://revistacomoc.pt/index.php/citcem/article/view/658/893>
- Mendes, José Manuel; Tavares, Alexandre Oliveira; Cunha Lúcio & Freiria, Susana (2011) – A vulnerabilidade social aos perigos naturais e tecnológicos em Portugal, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 93, 95-128 [S.ISSN]. Acedido em Jul. 26, 2016, em <https://rccs.revues.org/90>

- Mendinhos, Isabel Maria Silva (2009) – *A literacia da informação em escolas do concelho de Sintra*. Tese de mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. (185p). Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino à Distância. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em Out. 15, 2012, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1382/1/Binder3.pdf>
- Mesquita, Carla Maria Meira Dias (2012) – *A Biblioteca Pública e os desafios da literacia da informação*. (84p). Trabalho apresentado como parte dos requisitos do mestrado em Ciências da Informação e da Comunicação. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Acedido em Abr. 30, 2013, em [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3260/3/DM\\_22839.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3260/3/DM_22839.pdf)
- Mislove, Alan et al. (2007) – *Measurement and analysis of online social networks*. In IMC 2007 [Internet Measurement Conference 2007], San Diego, CA, USA, 24-26 October 2007. Acedido em Out. 21, 2017, em <http://conferences.sigcomm.org/imc/2007/papers/imc170.pdf>
- Mónica, Maria Filomena (1980) – Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX, *Análise Social*, V. XVI, 63, 499-518. Acedido em Jul. 15, 2014, em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223996537J4mEJ0mb1Tn90RZ7.pdf>
- Monteiro, Nuno Gonçalo Freitas (2003) – *O crepúsculo dos grandes: a casa e o património da aristocracia em Portugal 1750-1832*. (622p). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. ISBN: 972-27-1143-1.
- Monteiro, Nuno Gonçalo Freitas (2007) – *Elites e poder entre o Antigo Regime e o Liberalismo*. (334 p). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.. ISBN: 978-97-26-7119-26.
- Monteiro, Nuno Gonçalo (coord.) (2011) – *História da Vida Privada em Portugal: a Idade Moderna*. (493p). Lisboa: Temas e Debates. ISBN:978-989-644-148-7.
- Moore, Jeanne. (1997) – *Poverty: access and participation in the arts*. (154p). Dublin: Combat Poverty Agency; Arts Council. ISBN: 0-906627-76-1.
- Moraes, Roque (1999) – Análise de conteúdo. *Revista Educação*. V. 22., 37, 7-32. Porto Alegre: [s.n.]. [s. ISBN]. Acedido em Jul. 14,2013, em [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)
- Moraes, Roque (2003) – Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise discursiva. *Ciência & Educação*. V. 9, 2, 191-211. [s.l:s.n.]. [s. ISBN]. Acedido em Jul. 14, 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>
- Moreiro González, José António (2005) – *Conceptos introductorios al estudio de la información documental*.(346p). Salvador: EDUFBA; Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. [ISBN indisponível]. Acedido em Out. 22, 2017, em [parcialmente disponível] <https://books.google.pt/books?id=1OWDQAAQBAJ&pg=PA145&lpg=PA145&dq=biblioteca+Mazarina&source=bl&ots=u62CR78Pma&sig=xC4kv8jgh6-nJxrTXH0MsOeWPo&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKewinPpNp9PYAhWGXROKHUB0A8MQ6AEITDAI#v=onepage&q=biblioteca%20Mazarina&F=false>
- Moscovici, Serge (1976) – *Psychologie des minorités actives*. (275 p). Paris: PUF. [s. ISBN].
- Mota, Ana Sofia de Sousa Machado (2016) – *O serviço de referência nas bibliotecas públicas em Portugal: modelo de desenvolvimento*. (423p.). Dissertação de Doutoramento em Ciências da Informação e da Documentação. Évora: Universidade de Évora. Acedido em Set. 8, 2017, em [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18746/1/Tese\\_AS.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18746/1/Tese_AS.pdf)
- Mota, Arlindo Pato Ferreira da (2012) – *Governança e poder local, o público e o privado na prestação de serviços públicos num contexto de eficiência: o caso das autarquias da Área Metropolitana de Lisboa*. (s.p.). Dissertação de Doutoramento em Ciência Política. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. [documento digital privado]
- Moura, Maria José (coord.); Almeida, Pedro Vieira de; Portilheiro, Joaquim Macedo & Calçada, Maria Teresa (1986) – *Leitura pública: rede de bibliotecas municipais. Relatório*. (76p). Acedido em Jan. 27, 2013, em <http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/ServProf/Documentacao/Paginas/Relatorios.aspx>
- Moura, Maria José (coord.), Silva, Gabriela Lopes da; Figueiredo, Fernanda Eunice, Rodrigues Eloy & Casteleiro, Rui (1996) – *Relatório sobre as Bibliotecas Públicas em Portugal*. (27 p.) Lisboa: Ministério da Cultura, IPLB. Acedido em Jan. 27, 2013, em [http://rcbp.dglib.pt/pt/ServProf/Documentacao/Documents/16\\_RelatorioRNBp96.pdf](http://rcbp.dglib.pt/pt/ServProf/Documentacao/Documents/16_RelatorioRNBp96.pdf)

- Município de Alcochete ([2012]) – *Documentos previsionais 2013-2016: Grandes Opções do Plano. Orçamento* (69p.). Alcochete: Município de Alcochete. Acedido em Nov. 11, 2019, em [https://www.cm-alcochete.pt/cm-alcochete/uploads/document/file/43/GOP\\_Orçamento\\_2013.pdf](https://www.cm-alcochete.pt/cm-alcochete/uploads/document/file/43/GOP_Orçamento_2013.pdf)
- Município de Alcochete [(2014)] – *Prestação de contas; Relatório de gestão 2013*. (3v.). Alcochete: Município de Alcochete Acedido em Set. 24, 2019, em [https://www.cm-alcochete.pt/pages/140?folders\\_list\\_5\\_folder\\_id=24](https://www.cm-alcochete.pt/pages/140?folders_list_5_folder_id=24)
- Município de Oeiras ([2012]) – *GOP 2013: Grandes Opções do Plano e Orçamento* (266p.). Oeiras: Município de Oeiras. Acedido em Nov. 17, 2019, em [http://www.cm-oeiras.pt/pt/municipio/transparencia-municipal/informacao\\_economico-financeira/Documents/2013/2013/Documents%20Previsionais.pdf](http://www.cm-oeiras.pt/pt/municipio/transparencia-municipal/informacao_economico-financeira/Documents/2013/2013/Documents%20Previsionais.pdf)
- Município de Palmela ([2012]) – *Grandes Opções do Plano 20113-2016*. (62p.). Palmela: Município de Palmela. Acedido em Nov. 18, 2019, em [https://www.cm-palmela.pt/cmpalmela/uploads/writer\\_file/document/42/2013.pdf](https://www.cm-palmela.pt/cmpalmela/uploads/writer_file/document/42/2013.pdf)
- Município de Palmela [(2014)] – *Prestação de contas 2013*. (V3, 349p.). Palmela: Município de Palmela. Acedido em Set. 29, 2019, em [https://www.cm-palmela.pt/cmpalmela/uploads/writer\\_file/document/45/ParteIII.pdf](https://www.cm-palmela.pt/cmpalmela/uploads/writer_file/document/45/ParteIII.pdf)
- Município do Seixal ([2012]) – *Grandes Opções do Plano do ano 2013*. ( 62p.). Seixal: Município do Seixal. Acedido em Nov. 19, 2019, em [http://www.cm-seixal.pt/sites/default/files/politica-orcamento/2013/grandes\\_opcoes\\_plano\\_2013.pdf](http://www.cm-seixal.pt/sites/default/files/politica-orcamento/2013/grandes_opcoes_plano_2013.pdf)
- Município de Vila Franca de Xira ([2012]) – *Grandes opções do plano 2013-2016: orçamento municipal de 2013*. (105p.). Vila Franca de Xira: Município de Vila Franca de Xira. Acedido em Nov. 20, 2019, em [https://www.cm-vfxira.pt/cmvfxira/uploads/document/file/623/OM\\_2013\\_-\\_GOP\\_2013-2016.pdf](https://www.cm-vfxira.pt/cmvfxira/uploads/document/file/623/OM_2013_-_GOP_2013-2016.pdf)
- Município de Vila Franca de Xira [(2014)] – *Relatório de Gestão e demonstrações financeiras 2013*. [(106p.)]. Vila Franca de Xira: Câmara Municipal de Vila Franca de Xira. Acedido em Set. 29, 2019, em [https://www.cm-vfxira.pt/cmvfxira/uploads/writer\\_file/document/10115/Relat\\_rio\\_de\\_Gest\\_o.pdf](https://www.cm-vfxira.pt/cmvfxira/uploads/writer_file/document/10115/Relat_rio_de_Gest_o.pdf)
- Murad, Larissa Costa. (2013a) – Considerações sobre a mercantilização da vida e a indústria cultural. *Revista História e Cultura*. Franca-SP: [s.n] v.2, 2, 3-19. ISSN: 2238-6270. Acedido em Fev. 19, 2014, em <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/issue/current>
- Murad, Larissa Costa (2013b) – História e Cultura. *Revista História e Cultura*, V.2, 2, 3-19. Franca-SP: [s,n,] Acedido em 19 Fev. 2014, em <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/issue/current>
- Nascimento, Aires A. (2006) – Literacia, leitura, (des)bloqueamentos. *Península Revista de Estudos Ibéricos*, 3, 2006, 289-309 [s.l; s,n; s ISBN]. Acedido em 7 Out. 2013, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3765.pdf>
- National Commission on Excellence in Education (1983) – *A nation at risk: the imperative for educational reform: A report to the nation and the Secretary of Education United States Department of Education*. (52p.). Washington: U.S. Department of Education. [s. ISBN]. Acedido em 10 Nov. 2012, em <http://www.mat.uc.pt/~emsa/PMEnsino/ANationatRisk.pdf>
- Neto, Dulce (2009) – *O difícil é sentá-los: a educação de Marçal Grilo*. (320p.). Alfragide: Oficina do Livro. ISBN: 978-989-555-439-3.
- Neves, José Soares das (2015) – Cultura de leitura e classe leitora em Portugal. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, 78, [s.p.]. [s.l]: Scielo. Acedido em Mar. 8, 2016, em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0873-65292015000200004](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292015000200004)
- Neves, José Soares das & Lima, Maria João (2008) – A leitura em Portugal: perfis e tipos de leitores. *Congresso Português de Sociologia. Mundos sociais: saberes e Práticas*, 6, (pp. 1-19). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. 25-28 Jun. 2008, Acedido em Set. 27, 2012, em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/290.pdf> . 6
- Neves, José Soares das; Lima, Maria João & Borges, Vera (2007) – *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. (116p.). Lisboa: GEPE. ISBN: 978-972-614-423-6. Acedido em Out. 2, 2012, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/estudos/ficheiros/praticas-promocao-leitura-ocde.pdf>

Neves, José Soares & Lima, Maria João (2009) – *Promoção da leitura nas bibliotecas públicas*. (195 p). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais ISBN: 978-972-614-467-0. Acedido em Abr. 14, 2013, em [http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/apoios/Documents/OAC\\_PromocaoLeituraBibliotecasPublicas.pdf](http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/apoios/Documents/OAC_PromocaoLeituraBibliotecasPublicas.pdf)

Norte, Armando (2014) – A cultura material de uma elite escolarizada: os letrados portugueses da baixa Idade Média. *Cadernos de História de Arte, Revista do Instituto de História da Arte -Centro de Investigação. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa*, 2, 18-37. ISSN:2183-0703. Acedido em Set. 14, 2015, em <http://cad.letras.ulisboa.pt/index.php/Cadharte/article/view/42/0>

Nóvoa, António [et al] (2010) - Um percurso pela pedagogia para ler a Casa da Leitura. In *Congresso Internacional de Promoção da Leitura: formar leitores para ler o mundo* (pp.133-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 978-972-31-1326-6 (2010).

Nunes, Henrique Barreto (1996) – *Da biblioteca ao leitor: estudos sobre a leitura pública em Portugal*. (371 p). Braga: Autores de Braga. ISBN: 972-82026-10-2.

Nunes, Henrique Barreto; Portilheiro, Joaquim & Cabral, Luís (1985) – Bibliotecas e leitura pública em tempo de mudança. In *Congresso nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: a informação em tempo de mudança*. [1], v. II, pp.79-103. Porto 19-21 Junho 1985. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas. [s. ISBN].

Nunes, Manuela Barreto (2008b) – Conclusões e recomendações do III Encontro Oeiras a Ler. *San Francisco: Slideshare*. Acedido em Jul. 14, 2015, em <http://www.slideshare.net/rbmocmo/manuela-barreto-nunes>

Nunes, Manuela Barreto (2007) – Leitura, literacias e inclusão social: novos e velhos desafios para as bibliotecas públicas. In Lopes, João Teixeira, *Práticas de dinamização da leitura: colectânea de textos*. (pp. 48-59). Porto: Setepés. Acedido em Abril, 28, 2015, em [http://www.setepes.pt/Imgs/Colectanea%20de%20Textos%20-%20Praticas%20de%20Dinamizacao%20da%20Leitura\(1\).pdf](http://www.setepes.pt/Imgs/Colectanea%20de%20Textos%20-%20Praticas%20de%20Dinamizacao%20da%20Leitura(1).pdf)

Nunes, Manuela Barreto (2008a) – A promoção da leitura entre os jovens: uma pedra no caminho das bibliotecas públicas? *BAD Norte Blog*. Acedido em Fevereiro, 14, 2015, em <https://nortebad.wordpress.com/2008/05/29/a-promocao-da-leitura-entre-os-jovens-uma-pedra-no-caminho-das-bibliotecas-publicas/>

Ochôa, Paula & Pinto, Leonor Gaspar (2012) – Contextos emergentes da excelência. In *Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, 11. [Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 18-20 de Outubro 2012], pp. 1-11. Lisboa: BAD. Acedido em Mai. 19, 2014, em <https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/299>

Oleiro, Margarida & Heitor, Célia (2010) – 20 Anos da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas: um balanço (possível) do grau de cumprimento do Programa. In *Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, [10], [Guimarães, 7-9 Abril 2010], pp.1-7. Acedido em Ago.20, 2013, em <https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/157>

Oliveira, Ana Rodrigues (2010) – A mulher (p. 300-323) in *História da Vida Privada em Portugal: A Idade Média*. In Sousa, Bernardo Vasconcelos e (coord.) *História da Vida Privada em Portugal: A Idade Média*. (pp. 320-323). Lisboa: Temas e Debates. ISBN:978-989-644-144-9.

Oliveira, José Manuel Paquete de; Cardoso, Gustavo Leitão & Barreiros, José Jorge (2004) – *Comunicação, cultura e tecnologias de informação*. (270p). Lisboa: Quimera. ISBN 972-589-137-6.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2000) – *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. (185p.). Paris: Secretary-General of the Organisation for Economic Co-operation and Development, and the Minister responsible for Statistics Canada. ISBN: 92-64-17654-3. Acedido em Janeiro, 25, 2014, em: <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (1996) – Putting citizens first: Portuguese experience in public management reform. *Public Management Occasional Papers*, 13, 160 p. Paris: OCDE. [s. ISSN]. Acedido em Janeiro, 14, 2014, em [http://www.oecd-ilibrary.org/governance/putting-citizens-first\\_9789264062559-en](http://www.oecd-ilibrary.org/governance/putting-citizens-first_9789264062559-en)

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2002) – *Public sector transparency and accountability, making it happen*. (210p.). Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. ISBN: 9789264176287 (PDF) Acedido em Nov. 22, 2019, em [https://read.oecd-ilibrary.org/governance/public-sector-transparency-and-accountability\\_9789264176287-en#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/governance/public-sector-transparency-and-accountability_9789264176287-en#page4)
- Organisation for Economic Co-operation and Development [2005] – *OECD guiding principles for regulatory quality and performance*. (12p.) [s. ISBN]. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Acedido em Nov. 21, 2019, em <https://www.oecd.org/fr/reformereg/34976533.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2012) – *Recomendação do conselho sobre política regulatória e governança* (32p.). Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. [S. ISBN]. Acedido em Nov. 21, 2019, em <https://www.oecd.org/gov/regulatory-policy/Recommendation%20PR%20with%20cover.pdf>
- Orlandi, Eni Puccinelli (2008) – *Discurso e leitura*. (119 p). São Paulo: Cortez Editora. ISBN: 978-85-249-1255-9. Acedido em Jun.12, 2017, em <https://pt.slideshare.net/josebsantos3/eni-puccinelli-orlandi-discurso-e-leitura>
- Orta, Garcia da (1891) – *Colóquios dos simples e drogas da Índia* [s. p.] . Lisboa: Academia Real das Ciências de Lisboa; Imprensa Nacional. [s. ISBN]. Acedido em Dez. 30, 2017, em [https://archive.org/stream/coloquiosdossimp01ortauoft/coloquiosdossimp01ortauoft\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/coloquiosdossimp01ortauoft/coloquiosdossimp01ortauoft_djvu.txt)
- Paléologue, Noel (1924) – Romantisme et diplomatie [artigo sobre Talleyrand e Metternich, 281-318 *Revue des deux Mondes*, 1er avril 1924]. Acedido em Set 1, 2016, em [http://www.talleyrand.org/politique/romantisme\\_diplomatie\\_talleyrand3.htm](http://www.talleyrand.org/politique/romantisme_diplomatie_talleyrand3.htm)
- Palma, Ernesto [1966?] – *A orientação da leitura*. (149 p). Lisboa: Sociedade de Expansão Cultural.[s. ISBN].
- Parreira, Zélia & Calixto, José António (2015) – Queremos uma lei das bibliotecas em Portugal? Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 12, [Em linha]. Évora, 21-23 Outubro 2015, organizado pela Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas [Consult. 14 Jan. 2020]. Disponível em [https://bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/1378/pdf\\_104](https://bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/1378/pdf_104)
- Penafria, Manuela (2009) – Análise de filmes: conceitos e metodologia(s) In *Congresso SOPCOM*, 6. [Lisboa, Universidade Lusófona, 14-18 Abril], (pp. 1-10). Acedido em Fev. 25, 2016, em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>
- Pereira, José Pacheco (2016a, Janeiro 2) – Sobre a crise dos jornais, 1. *Público*, [s.p.]. Acedido em Jun. 12, 2016, em <http://o-povo.blogspot.pt/search/label/Autor%3A%20Jos%C3%A9%20Pacheco%20Pereira>
- Pereira, José Pacheco (2016b, Janeiro 9) – Sobre a crise dos jornais, 2. *Público*, [s.p.]. Acedido em Jun. 12, 2016, em <http://o-povo.blogspot.pt/search/label/Autor%3A%20Jos%C3%A9%20Pacheco%20Pereira>
- Pereira, José Pacheco (2016c, Junho 11) – A máquina da ignorância ao serviço da política que não ousa dizer o nome. *Público*, [s.p.]. Acedido em Jun. 12, 2016, em <https://www.publico.pt/politica/noticia/a-maquina-da-ignorancia-ao-servico-da-politica-que-nao-ousa-dizer-o-nome-1733997>
- Peeters, Benôit (2016) – Redécouvrir Paul Valéry. *Les lettres françaises*, supplément à L’Humanité, 14 Jul., 139, 11. Acedido em Out. 25, 2017, em [https://www.humanite.fr/sites/default/files/leslettres\\_francaises\\_juillet2016.pdf](https://www.humanite.fr/sites/default/files/leslettres_francaises_juillet2016.pdf)
- Piaget, Jean (1973) – *Biologie et connaissance: essais sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. (510p). Paris: Gallimard. [s. ISBN]
- Pike, Kathy [coord.] (1994) – *New connections: an integrated approach to literacy*. (452 p). New York: Harper Collins College Publishers. ISBN: 0-06-041337-9.
- Pina, Natália (2009, Novembro, 6) - Leitura e leitores nas bibliotecas da fundação Gulbenkian 1957/1987. [S.l.]: Slideshare. Acedido em Mar. 22, 2020, em <https://pt.slideshare.net/CRE/leitura-e-leitores-nas-bibliotecas-da-fundao-gulbenkian-19571987>
- Pineda, Juan Manuel (2015) – Desertificación bibliotecaria y bibliotecarios: transformaciones y desafíos, algunas reflexiones sobre este trabajador del conocimiento. (s.p.). *Rincón del Bibliotecario*. Acedido em Jun. 11, 2015, em <http://rincondelbibliotecario.blogspot.pt/2015/04/desertificacion-bibliotecaria-y.html>

Pinto, Jaime Nogueira (2017) – *Bárbaros e iluminados: populismo e utopia no século XXI*. (435p). Lisboa: D. Quixote. ISBN: 9789722064033.

Pinto, José Madureira & Almeida, João Ferreira de (1975) – Teoria e investigação empírica nas ciências sociais, *Análise Social*, V. XI, nº 42-43, 365-445. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. [s. ISBN]. Acedido a 30 de Jun. 2020 em [http://analisesocial.ics.ul.pt/?page\\_id=9](http://analisesocial.ics.ul.pt/?page_id=9)

Pinto, Leonor Gaspar & Moscoso Castro, Purificación (2012) – Quatro décadas de investigação e práticas de avaliação do desempenho de bibliotecas em Portugal: uma abordagem meta-avaliativa. In *Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, 11, [Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 18-20 de Outubro 2012], pp. 1-11. Lisboa: BAD. Acedido em Mai. 19, 2014, em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/274>

Pinto, Maria da Graça Lisboa Castro (1996) – O estudo nacional de literacia: do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca. *Linguas e literaturas: revista da Faculdade de Letras*, 13, 357-406. Porto: Universidade do Porto. Acedido em Out, 30, 2012, em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/7894>

Platão (2000) – *Fedro ou da Beleza*. (131p). Lisboa: Guimarães Editores. ISBN: 972-665-126-3

Plutarco (1993) – *La vie d'Alexandre; Sur la fortune ou la vertu d'Alexandre*. (171 p). Paris, Éditions Autrement. ISBN: 2-86260-457-7.

Pombo, Olga & Ashtoffen, Robson (2012) – *O Pensamento Vivo da Informação* [entrevista a Olga Pombo. Doc. multimédia]. Acedido em Fev.7, 2013 em <https://www.youtube.com/watch?v=bLyV4bwh8sM>

Portaria nº 412/2001 de 17 de Abril. *Diário da República* nº 90 - I SÉRIE, (2243-2260). Ministérios do Ambiente e do Ordenamento do Território e da Cultura. Lisboa: Assembleia da República. Acedido em Nov. 28, 2019 em [http://arquivomunicipal.cm-lisboa.pt/fotos/editor2/regulamento\\_arquivistico\\_para\\_as\\_autarquias\\_locais\\_1\\_.pdf](http://arquivomunicipal.cm-lisboa.pt/fotos/editor2/regulamento_arquivistico_para_as_autarquias_locais_1_.pdf)

Portaria n.º 1253/2009 de 14 de Outubro. *Diário da República* nº 199- I SÉRIE, (7635-7649). Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Cultura. Lisboa: Assembleia da República. Acedido em Nov. 28, 2019, em <https://dre.pt/application/conteudo/491441>

Porter, Michael E. (1998) – *Competitive strategy: techniques for analyzing industries and competitors*. (387p). New York: The Free Press. ISBN: 0-684-84148-7.

Portela, Joana Abranches (2012) - Os rolos das mulheres na Antiguidade Clássica: adereços de cultura ou livros de leitura?. *Ágora: estudos clássicos em debate*, 14, 131-170. ISSN: 0874-5489. Acedido em Set. 14, 2020, em <https://www2.dlc.ua.pt/classicos/7.%20JPortela.pdf>

Portugal. Ministério da Educação (2001) – *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000, Programme for International Student Assessment: primeiro relatório nacional*. (49p). Lisboa: GAVE. [s. ISBN]. Acedido em Out. 17, 2012, em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf)

Prensky, Marc (2009) – *Marc Prensky's Essential 21st Century Skills*. Wikispaces. Acedido em Mar. 10, 2012, em [https://doane21st.wikispaces.com/file/view/Prensky-Essential\\_21stCenturySkills.pdf](https://doane21st.wikispaces.com/file/view/Prensky-Essential_21stCenturySkills.pdf)

Procopius (2007) – *The secret history*. (140p.) London: Penguin Books. ISBN:978-0-140-45528-1.

Proença, Carla (2004) – Um olhar sobre os fundos documentais das bibliotecas da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas. *Páginas a&b*, 13, 7-62. ISSN: 0873-5670.

Prole, António (2005) – O papel das bibliotecas Públicas face ao conceito de literacia. In *Seminário Educação e Leitura* [Esposende: Câmara Municipal de Esposende, 27-28 Outubro 2005]. (10p). Acedido em Out. 4, 2012 em [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/manual\\_instrucoes\\_projectos\\_a\\_C.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf)

Prole, António (2009) – Como fazer um projecto de promoção da leitura. *Casa da Leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido em Out. 15, 2013 em [http://www.oac.pt/pdfs/OAC\\_PromocaoLeituraBibliotecasPublicas.pdf](http://www.oac.pt/pdfs/OAC_PromocaoLeituraBibliotecasPublicas.pdf)

Prole, António & Mendes, Renato (2009) – António Prole questiona "excesso de prazer" no incentivo à leitura” [Revista Educação, 7/5/2009]. *Blog do Galeno*. Acedido em Jan. 18, 2013 em <http://www.blogdogaleno.com.br/2009/06/01/antonio-prole-questiona-excesso-de-prazer-no-incentivo-a-leitura>

- Quintela, Pedro (2011) – Estratégias de mediação cultural: inovação e experimentação no Serviço Educativo da Casa da Música. *Revista Crítica de Ciências Sociais* 94, 63-83. ISSN: 2182-7435. Acedido em Jan. 19, 2013 em <http://rccs.revues.org/1531>
- Quivy, Raymond & Van Campenhoudt, Luc (2008) – *Manual de investigação em ciências sociais*. (282p). Lisboa: Gradiva. ISBN: 978-972-662-275-8.
- Ramos, Raquel (2016) – *Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar*. (25p). Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. ISBN: 978-972-96059-9-4. Acedido em Jun. 19, 2016, em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1490/bibliotecarbe8.pdf>
- Ramos, Rui (1988) – Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, 4-5, 1067-1145. Acedido em Abr. 30, 2013, em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223032571Q0nUJ7ty8Sg03SR3.pdf>
- Ramos, Rui (1992) – A formação da intelligentsia portuguesa 1860-1880. *Análise Social*. V. XXVIII, 483-528. Acedido em Set. 27, 2018, em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/122305425608cDG4ay1Vx87190.pdf>
- Rebello, Carlos Alberto (2002) – *A difusão da Leitura Pública: as Bibliotecas Populares, 1870-1910*. (230p). Porto: Campo das Letras. ISBN: 972-610-495-5.
- Regedor, António José Borges (2014) - *Bibliotecas, Informação, Cidadania. Políticas Bibliotecárias em Portugal. Séculos XIX-XX*. (245 p.). Dissertação de Doutoramento em Ciências da Informação, especialidade de Biblioteconomia e Arquivo. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa. Acedido em Mar. 27, 2020, em <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4291/1/PhD%20Volume%201%5B1%5D-VF.pdf>
- Resende, Garcia de (2007) – *Vida e feitos d'El-Rey Dom João Segundo*. Edição crítica de Evelina Verdelho a partir de Lyuro das obras de Garcia de Resêde, 1545, Lisboa, Luís Rodrigues, [fls. VIIIv]-464]. (284p). Coimbra: Universidade de Coimbra. Acedido em Out. 27, 2017, em <https://www.uc.pt/uid/celga/recursosonline/cecpc/textosempdf/01vidaeifeitos>
- Resende, Hernâni (1979) – *Igualitarismo agrário e socialismo utópico na transição do feudalismo para o capitalismo em França no século XVIII*. (187p). Lisboa: Livros Horizonte. [s.ISBN].
- Reynolds, Peter (1984) – Cultural animation. Art and ceremony in sustainable culture. *Context*, 5, [32]. Langley: Context Institut. [s. ISBN]. Acedido em Jun. 14, 2015, em <http://www.context.org/iclib/ic05/reynolds/>
- Ribeiro, Fernanda (2006) – Um modelo formativo em Ciência da Informação, de feição europeia e adequado a Bolonha: o caso da Universidade do Porto. *Cadernos BAD*, v. 1, 16-27. [ISSN: 0007-9421]. Acedido em Dez. 18, 2017, em [http://www.apbad.pt/CadernosBAD/Cademo12006/CadBAD1\\_06\\_FernandaRibeiro.pdf](http://www.apbad.pt/CadernosBAD/Cademo12006/CadBAD1_06_FernandaRibeiro.pdf)
- Ribeiro, Orlando (1963) – *Portugal o Mediterrâneo e o Atlântico: estudo geográfico*. (176 p). Lisboa: Livraria Sá da Costa [s. ISBN].
- Richardson, Roberto Jerry – (1985). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (287p). São Paulo: Atlas. ISBN 85-224-0057-1.
- Rifkin, Jeremy (2001) – *A era do acesso: a revolução da nova economia*. (367p). Lisboa: Presença. ISBN 972-23-2741-0.
- Rodríguez, Félix (2002) – *Comunicación y cultura juvenil*. (285 p). Barcelona: Ariel. ISBN: 9788-43444-249-8.
- Russell, Stuart; Dewey, Daniel & Tegmak, Max (2015) – Research possibilities for robust and beneficial artificial intelligence, *AI Magazine*, 36, 4, 10p. Acedido em Abr. 27 em <https://aexiv.org/pdf/202.08.506.pdf>
- Sá, Vitor de (1987) – *Introdução ao liberalismo em Portugal*. (94 p.). Lisboa: Livros Horizonte. [s.ISBN].
- Sádaba Chalezquer, Charo & Bringué Sala, Xavier (2010) – Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva, *Revista Participación Educativa*, 15, 86-104 . Madrid: CEE. [s.ISBN]. Acedido a Jul.14,2014,em <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-bringue-sala.pdf>

- Sanches, Tatiana (2015) – Traços da memória no presente: uma nota introdutória. In Cruz, Ana Pinto da (ed.), *Bibliotecas, Leitura, Património: práticas educativas*. O ideário patrimonial 2, 6-10. Tomar: Instituto Politécnico de Tomar, Centro de Pré-História. Acedido em Jan. 20, 2016, em [http://www.cph.ipt.pt/download/OIPDownload/vade\\_mecum/n2/Vade2.pdf](http://www.cph.ipt.pt/download/OIPDownload/vade_mecum/n2/Vade2.pdf)
- Sanches, Tatiana Luena Baptista e (2013) – *O contributo da literacia de informação para a pedagogia universitária: um desafio para as bibliotecas académicas*. (302p). Dissertação de Doutoramento em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação. Acedido em Mar. 8, 2014, em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10773/1/ulsd067857\\_td\\_Tatiana\\_Sanches.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10773/1/ulsd067857_td_Tatiana_Sanches.pdf)
- Santos, António Sá & Bicas, Maria Margarida Meira (1999) – *Legislação aplicada às bibliotecas, arquivos e documentação*. Lisboa: Vislis Editores. ISBN: 972-52-0070-5.
- Santos, Boaventura Sousa (1988) – Discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos avançados*, v.2, 2, 46-71. ISSN: 1806-9592). Acedido em Dez. 2, 2013, em <http://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/665>
- Santos, Boaventura Sousa (2008) – *Um discurso sobre as ciências*. (92 p.). São Paulo: Cortez. ISBN: 978-85-249-0952-8. Acedido em Dez. 2, 2013, em <https://pt.slideshare.net/bibliomiranda/89869029-umdiscursosobreascienciasboaventuradesousasantos>
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos, (coord.) (2007) – *A leitura em Portugal*. (220p). Lisboa: GEPE. ISBN 978 972-614-419-9. Acedido em Set. 27, 2012, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/PNEstudos/uploads/ficheiros/leitura-portugal.pdf>
- Schaumburg-Lippe, [Friedrich Wilhelm Ernst, Conde de Lippe] (1763) – *Regulamento para o exercicio e disciplina dos Regimentos de Infantaria dos Exercitos de sua Magestade Fidelissima feito por ordem do mesmo Senhor por Sua Alteza o Conde Reinante de Schaumbourg Lippe, Marechal General*. (247p). Lisboa: Regia Officina Typografica. [Texto policopiado]
- Schaumburg-Lippe, [Friedrich Wilhelm Ernst, Conde de Lippe] (1782) – *Memória sobre os exercicios de meditação militar para se remeter aos Senhores Generais e Governadores de Provincias, a fim de se distribuir aos Senhores Chéffes dos Regimentos dos Exercitos de S. Magestade*. (31p).Lisboa: Officina de João Antonio da Silva. [Texto policopiado].
- Schmidt, Eric & Cohen, Jared (2013) – *The New Digital Age*. (315p). London: John Murray Publishers. ISBN: 978-1-84854-621-9.
- Schwanitz, Dietrich (2012) – *Cultura: tudo o que é preciso saber*. (648p). Lisboa: Bertrand. ISBN: 978-972-205-027-2.
- Sérgio, António (1975) – *Breve interpretação da História de Portugal*. (176p). Lisboa: Sá da Costa. [s. ISBN].
- Sérgio, António (1980) – *Ensaio*. (v. I, 102p). Lisboa: Sá da Costa. [s. ISBN].
- Serra, Paulo (2018) – Ciência e Cultura: confluências, oposições e ambivalências. In Magalhães, Gabriel; Sidoncha, Urbano (org.), *Cultura(s): definição, desafios, percursos*. (pp17-25). Covilhã: Editora LabCom.IFP. ISBN: 978-985-654-3. Acedido em Dez. 6, 2018 em [www.lab-com-ifp.ubi.pt/ficheiros/201812071735-201815\\_culturas\\_gmagalhaes-usidoncha.pdf](http://www.lab-com-ifp.ubi.pt/ficheiros/201812071735-201815_culturas_gmagalhaes-usidoncha.pdf)
- Serrão, Anabela (2013) – O PISA e a participação de Portugal. *Working Paper*, 162, 23p. Lisboa: CIES. Acedido em Nov. 12, 2013, em [http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=WP\\_CIES162\\_Serrao.pdf](http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=WP_CIES162_Serrao.pdf)
- Sevcenko, Nicolau (1977, Fevereiro 23) – McLuhan assombra o rei. *Folha de S. Paulo*, s. p. Acedido em Fev.4, 2018, em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/2/23/mais/9.html>
- Silva, Ana Rita Santiago da (2004) – A formação de leitores: da leitura da palavra à leitura do mundo. *Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*. V.13-21,173-182. Salvador: UNEB. ISSN 0104-7043. Acedido em Jul. 14, 2015, em <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero21.pdf>
- Silva, Armando Barreiros Malheiro da & Marcial Fernandés, Viviana (2008) – Information literacy in Portugal: some results of a research project. *Brazilian Journal of Information Science*.1, 31-45. Acedido em Jan. 18, 2012, em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/27836>



- Silva, Armando Barreiros Malheiro da & Marcial Fernandés, Viviana (2010) – Novos resultados e elementos para a análise e debate sobre a literacia da informação em Portugal = Nuevos resultados y elementos para el análisis y el debate sobre la alfabetización informacional en Portugal. *Inf. Inf., Londrina*. v.15, 1, 104-128. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Acedido em Jan. 18, 2012, em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/25482/2/amandomalheironovos000101512.pdf>
- Silva, Armando Malheiro da & Ribeiro, Fernanda (2002). *Das Ciências documentais à ciência da Informação: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular*. (174p). Porto: Edições Afrontamento. ISBN: 972-36-0622-4.
- Silva, Augusto Santos (2013) – Processos no tempo: uma reflexão sobre o valor que a história acrescenta à sociologia, a partir do magistério de Vitorino Magalhães Godinho, *Forum Sociológico* [online], 23. Acedido em Mar. 18, 2020 em <http://journals.openedition.org/sociologico/848>
- Silva, Maurício José Vianna [et al.] (2012) – *Design thinking: inovação em negócios*. (160p.). Rio de Janeiro: MJV Press. ISBN: 978-85-65424-00-4. Acedido em Abr. 7, 2014, em [https://cdn2.hubspot.net/hubfs/455690/Oferas/E-books/Arquivos/Livro\\_Design\\_Thinking\\_-\\_Inovao\\_Negcios.pdf](https://cdn2.hubspot.net/hubfs/455690/Oferas/E-books/Arquivos/Livro_Design_Thinking_-_Inovao_Negcios.pdf)
- Silva, Sílvia Cortez (2007?) – O Rol dos livros defesos: a censura a serviço da igreja e do Estado. [*Revista Extralibris, Informação, Cultura e Tecnologia*, 2007?], 124-141. Acedido em Fev. 1, 2012, em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistacli/article/viewFile/24888/20158>
- Silva, Susana Gomes da (2003) – Museu e escola: por uma acção privilegiada. *Revista I Fernão*. [Lisboa]: Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, 17, 20-25 p. [Texto policopiado].
- Silva, Susana Gomes da (2001) – O valor educativo do museu, in *Educar Hoje-Enciclopédia dos Pais*, Vol. VI. Amadora: Lexi-Cultural-Actividades Editoriais. [Texto policopiado].
- Silva, Vera Maria da (2009) – Onde a leitura também se enreda. *RBE Newsletter*. Lisboa: Ministério da Educação, 5, 13. [s. ISBN]. Acedido em Dez. 4, 2012, em <http://rbe.addition.pt/newsletter/np4/519.html>
- Silva, Vera Maria da (2011) – Acrescentar e ampliar leituras: projectos da Biblioteca Municipal do Seixal para a literacia visual. In *Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania*, 1. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 25-26 Março 2011, pp.221-237. ISBN 978-989-97244-1-9. Acedido em Nov. 3, 2016, em <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/viewFile/466/437>
- Silva, Vera Maria da (2013) – Civic literacy projects in libraries: acting in the present thinking in the future. [20 p.] *IFLA Council and General Conference*, 79. 17-23 Aug., 2002. Singapura: IFLA. Acedido em Nov. 27, 2013, em <http://library.ifla.org/264/1/099-silva-en.pdf>
- Silva, Vera Maria da (2018a) – Gratuidade, qualificação individual e social no âmbito da leitura pública na Sociedade em Rede [a convite]. Encontro da Leitura Pública, 10, *Redes sociais e bibliotecas em rede*. Alcochete: Associação de Municípios da Região de Setúbal 15-16 Novembro 2018. Acedido em Fev. 7, 2018, em [https://xencontroleiturapublica.amrs.pt/amrs/uploads/writer\\_file/document/2791/comunicacao\\_vera\\_silva.pdf](https://xencontroleiturapublica.amrs.pt/amrs/uploads/writer_file/document/2791/comunicacao_vera_silva.pdf)
- Silva, Vera Maria da, (2015) – *Livros digitais em bibliotecas públicas: apontamentos para uma reflexão*. [S.l.]: Bubok; Scribd. ISBN: 978-989-20-6074-3; 978-989-20-6088-0. Acedido em Abr. 9, 2016, em <http://www.bubok.pt/livros/9760/Livros-Digitais-em-Bibliotecas-Publicas--Apontamentos-para-uma-reflexao> e <https://pt.scribd.com/doc/284220834/Livros-Digitais-Em-Bibliotecas-Vera-Maria-Da-Silva>
- Silva, Vera Maria da (2016) – Apologia da sustentável leveza da leitura, e das bibliotecas, para a motivação, desempenho social, académico e social. In *Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola*, 2. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 11-13 Jul. 2016. pp. 266-282. ISBN: 978-989-8753-35-9. Acedido em Nov. 20, 2017, em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/27813>
- Silva, Vera Maria da (2018b) – Panorama formativo profissional em promoção da leitura e literacias nas bibliotecas públicas municipais da Área Metropolitana de Lisboa. In *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, 13, *Sustentabilidade e transformação*. Fundão: BAD, 24-26 Outubro 2018. Acedido em Dez. 29, 2018, em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/1790>.

Silva, Vera Maria da & Filipe, Susana Ramalho. (2010) – Olhar a animação, visando Serviços Educativos para as literacias e competências de informação. In *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, 10. [15p.]. [Guimarães, 7-9 Abril],. Acedido em Mar. 5, 2013, em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/217/213>

Silva, Vera. Maria da & Vaz, Francisco. (2014a) – Promoção da literacia numa cultura da informação para afirmação do património cultural, identidade e cidadania. *O Ideário Patrimonial*, 2, 102-136. Tomar: Instituto Politécnico de Tomar, Acedido em Abr, 28, 2015, em [http://www.cph.ipt.pt/download/OIPDownload/n2\\_Julho\\_2014/OIP2\\_JULH14.pdf](http://www.cph.ipt.pt/download/OIPDownload/n2_Julho_2014/OIP2_JULH14.pdf)

Silva, Vera Maria da & Vaz, Francisco (2014b) – What and why a research about reading promotion on public libraries in the Metropolitan Area of Lisbon. In *ECIL, Second European Conference on Information Literacy: information literacy, lifelong learning and digital citizenship in the 21st century*. pp.599-611. Dubrovnik, Croatia, October 20-23, 2014. [S.I.]: Springer International Publishing. ISBN:978-3-319-14136-7. Acedido em Jul.14,2015, em [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-14136-7\\_63](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-14136-7_63).

Sim-Sim, Inês & Viana, Fernanda Leopoldina. (2007) – *Para a avaliação do desempenho na leitura*. (132p.). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. ISBN:978-972-614-417-5. Acedido em Out.15, 2012, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/avaliacao-desempenho-leitura.pdf>

Simões, Maria da Graça de Melo (2017) – Representações da informação por assunto do curso de bibliotecário arquivista à licenciatura, mestrado e doutoramento em Ciência da Informação da Universidade de Coimbra. In *Encontro de Representação Documental EnReDo*, 1. [27p.]. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2017,. [s.ISBN; s.ISSN], Acedido em Dez. 17, 2017, em <http://www.telescopium.ufscar.br/index.php/enredo/enredo/paper/viewFile/103/101>

Snart, Jason A. (2008) – Review of Heather J. Jackson's romantic readers: the evidence of the marginalia. *English Scholarship*, paper 45, [8] Acedido em Set. 15, 2012, em <http://dc.cod.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=englishpub>

Soares, Magda (2009) – *Letramento: um tema em três géneros*. (124p.). Belo Horizonte: Autentica Editora. ISBN 978-85-86583-12-12. Acedido em Dez. 28, 2016, em <https://pt.scribd.com/doc/45048824/SOARES-M-Letramento-um-tema-em-tres-generos>

Society of College, National and University Libraries (2011) – *The SCONUL seven pillars of information literacy: core model for higher education*. (14p). [London]: SCONUL [s. ISBN]. Acedido em Out. 27, 2013 em <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>

Soriano, Paul (2002) – *O zero-um e o infinito: um humanismo sem homem* (p.28-56). In Finkielkraut, Alain & Soriano, Paul, *Internet o êxtase inquietante*. (67p) Lisboa:Fim de século.ISBN:972-754-179-8.

Soules, Marshall (2018) – Harold Adams Innis: the bias of communications & monopolies of power. *Media-studies.ca*. (s.p.). Vancouver: Malaspina University-College. Acedido em Mar. 9, 2018, em <https://www.media-studies.ca/articles/innis.htm>

Sprinthall, Richard & Sprinthall, Norman A. (1994) – *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. (636 p). Lisboa: [etc.] McGraw-Hill. ISBN: 972-9241-37-6

Steinbeck, Jonh (s.s.) – *As vinhas da ira*. (478p.). Lisboa: Livros do Brasil. [s. ISBN]

Suaiden, Emir (1995) – *Biblioteca pública e informação à comunidade*. (112p). São Paulo: Global. ISBN: 85-260-0484-0.

Sucena, Ana & Castro, São Luis – *Aprender a ler e avaliar a leitura*. (116p) Coimbra: Almedina, 2010. ISBN: 978-972-403-919-0.

Taquelim, Cristina. (s.d.) – *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão*. (4 p). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Casa da Leitura. Acedido em Mar. 15, 2013, em [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot\\_anima\\_leitura.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_anima_leitura.pdf)

Tasquinha, Margarida (2013) – *A leitura e os modelos de comunicação em rede: o caso de estudo da Biblioteca Municipal de Beja-José Saramago*. (61p). Dissertação de Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação Lisboa: ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa. Acedido em Out. 7, 2015, em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7632/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf>

- Teixeira, Vera (1999) – Promoção da leitura em Portugal: o Programa Nacional de Promoção da Leitura (PNPL) do Instituto Português do Livro e da Leitura (IPLB). *Revista Aprender*, 22, 110-114. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Acedido em Set. 2, 2012, em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/100-revista-aprender-n-22>
- Tengarrinha, José Manuel (2013) – *Nova história da imprensa portuguesa: das origens a 1865*. (1052p.). Lisboa: Temas e Debates. ISBN: 978-989-644-240-8.
- Thorhauge, Jens (2005) – *The library, lifelong learning and promotion of reading and literacy. Conferência Internacional Comemorativa do Bicentenário da Biblioteca Pública de Évora*. (9p). Acedido em Mar. 30, 2013, em [http://www.evora.net/bpe/2005Bicentenario/dias/27\\_out05/textos/jens.pdf](http://www.evora.net/bpe/2005Bicentenario/dias/27_out05/textos/jens.pdf)
- Tiqqun (2009) – *Contributions à la guerre en cours*. (195p). Paris: La Fabrique. ISBN: 978-2-91-337293-1.
- Todd, Ross J. (2011) – *O que queremos para o futuro das bibliotecas escolares?*. (23p). Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. ISBN: 978-972-96059-4-9. Acedido em 19 Fev. 2013, em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/396.01\\_bibliotecarbe.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/396.01_bibliotecarbe.pdf)
- Tolstói, Lev (2011) – *Guerra e paz*. (4v.). Lisboa: Presença. ISBN:976-978-23-3834-4.
- Trilla, Jaume (2004) – *Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos*. (366p.). Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-771-763-2.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1948) – *Declaração Universal dos Direitos do Homem*: Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. (6p). Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, (1998). Acedido em Mar. 18, 2015, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1986) – *Revised recommendations concerning the international standardization of educational statistics*. [s.p]. Acedido em Mai.11,2013,em [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13136&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1995) – *Programa de acção mundial para a Juventude até o ano 2000 e além*. [34p]. [New York]: ONU. Acedido em Mar. 18, 2015, em [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/10-A\\_res\\_50\\_81\\_port.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/10-A_res_50_81_port.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2002) – *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. (7p.). Paris: UNESCO. Acedido em 15 Ago. 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural-Organization Information for All Programme (2007) – *Understanding Information Literacy: a primer*. (94p). Information Society Division, Communication and Information Sector. Paris: UNESCO VII. [s.ISBN]. Acedido em Mai.7, 2013, em <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/157020E.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2008) – *El desafío de la alfabetización en el mundo: perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados del decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*. (79p.). Paris: UNESCO. [s. ISBN]. Acedido em 23 Mar. 2015, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2011) – *Abordagem de programa, gestão e monitoramento por resultados (RBM). Gestão e responsabilização por resultados aplicada pela UNESCO: princípios norteadores* (58p.). Brasília: Representação da UNESCO no Brasil. Acedido a 28 Nov. 2019 em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177568\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177568_por)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014) – *Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo: Manual metodológico*. (140p.). Paris: UNESCO. ISBN: 978-92-3-300001-8. Acedido a 18 Nov. 2019, em [https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iuced\\_manual\\_metodologico\\_1.pdf](https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iuced_manual_metodologico_1.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014) – *Políticas e programas envolvendo a juventude*. [5p]. [New York]:ONU. Acedido em Mar. 18, 2015, em [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/24-A\\_RES\\_68\\_130\\_port.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/24-A_RES_68_130_port.pdf)
- Usherwood, Bob (1997) – *Shadows on the screen: the social and political implications of information technology*. In *As tecnologias de Informacao nas bibliotecas publicas*. In *As tecnologias de Informação nas bibliotecas publicas* (p. 51-57). Encontro de Leitura Pública do Distrito de Setúbal, 4. Seixal, [13-14 Dez. 1995]. [s.ISBN].

Usherwood, Bob (1999) – *A biblioteca pública como conhecimento público*. (212p). Lisboa: Caminho. ISBN: 972-21-1284-8.

Vainstein, Rose & Bunbar, Ralph M, (dir.) (1959) – “Statistics of public libraries: 1955-1956”, in U.S. Department of Health, Education, and Welfare, *Biennial Survey of Education in the United States 1954-1956*. (102p.) [Cap. V, printed separately], Washington: United States Government Printing Office. Acedido em Jan. 18, 2020, em [https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QaeLuedWwYSv65N89sHlqWv-a2jnKwvqGABn0VFi3YoOHOGgUj3gnurD\\_fvqqUk5GWMwssPiv04Odo6iNvNIF65f6uNARvdzjLlJLfkvb9mMMe45eFMWNaH6MKpIpbQXIVK3Od3OSNaDDGK-6gJlkgT8GJoZiMEyNp22KA093esLx6EJl1fMOAfrz09L\\_xR4tOvd8i02FlsOdMupfigk\\_YNE86GF53jpcInfXBFfdFfMNDokd5s3JDvwcNOIHx2tnu89JIMz8EvQ97AIP9ZGTRKA](https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QaeLuedWwYSv65N89sHlqWv-a2jnKwvqGABn0VFi3YoOHOGgUj3gnurD_fvqqUk5GWMwssPiv04Odo6iNvNIF65f6uNARvdzjLlJLfkvb9mMMe45eFMWNaH6MKpIpbQXIVK3Od3OSNaDDGK-6gJlkgT8GJoZiMEyNp22KA093esLx6EJl1fMOAfrz09L_xR4tOvd8i02FlsOdMupfigk_YNE86GF53jpcInfXBFfdFfMNDokd5s3JDvwcNOIHx2tnu89JIMz8EvQ97AIP9ZGTRKA)

Valéry, Paul (2016) – *Mauvaises pensées et autres*. (170p). Paris: Gallimard; Bibliothèque Numérique Romande. [s. ISBN] Acedido em Nov. 3, 2017, em [https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf4/valery\\_mauvaises\\_pensees\\_autres.pdf](https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf4/valery_mauvaises_pensees_autres.pdf)

Valéry, Paul (1945) – *Regards sur le monde actuel et autres essais*. (260p). Paris: Gallimard [s. ISBN]. Acedido em Out. 25, 2017, em [http://classiques.uqac.ca/classiques/Valery\\_paul/Regards\\_monde\\_actuel\\_autres\\_essais/valery\\_regards\\_monde\\_actuel.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Valery_paul/Regards_monde_actuel_autres_essais/valery_regards_monde_actuel.pdf)

Vallejo, Irene (2020) – *O infinito num junco [ : la invención de los libros en el mundo antiguo]*. (454 p.) Lisboa: Bertrand. ISBN: 978-972-25-4037-7.

Vargas Llosa, Mário (2012) – *A civilização do espectáculo*. (219p). Lisboa: Quetzal. ISBN: 978-989-722-059-3.

Vaz, Francisco António Lourenço (2004) – As bibliotecas e os livros na Obra de D. Frei Manuel do Cenáculo (Capítulo traduzido). In *La Memoria de los Libros. Estudios sobre la historia del escrito y de la lectura en Europa y America* (pp. 483-498). Salamanca: Instituto de Historia del Libro y de la Lectura - Fundación Duques de Soria. Acedido em Jan, 10, 2013, em [http://www.proyectos.uevora.pt/cenaculo/pub\\_pdf/VAZ8\\_2004\\_AsBibliotecasLivros.pdf](http://www.proyectos.uevora.pt/cenaculo/pub_pdf/VAZ8_2004_AsBibliotecasLivros.pdf)

Vaz, Francisco António Lourenço (2012) – A ideia de Biblioteca na obra de D. Frei Manuel do Cenáculo. (p. 79-96) In: Medeiros, Filipa (Ed). *Acervos Patrimoniais novas perspetivas e abordagens*, Mértola: Campo Arqueológico de Mértola, 2012. Acedido em Jan, 10, 2013, em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/6823/1/2012-%20IdeiaBibliotecaCenaculo.pdf>

Vaz, Francisco António Lourenço (2016) – Lectura en la Biblioteca Pública de Évora: una contribución a la Historia de la Lectura en Portugal (1887- 1921) [texto em língua portuguesa]. *Anales de Documentación*, v. 19, 2. E-ISSN: 1697-7904. Acedido em Dez, 15, 2017, em: <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.19.2.239671>.

Veiga, Isabel (coord.); Barroso, Cristina; Calixto, José António Calixto; Calçada, Teresa & Gaspar, Teresa (1996) – *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. (180 p). Lisboa: Ministério da Educação. ISBN: 972-729-015-9.

Veiga, Maria Isabel Girão de Mello [pseud. Isabel Alçada] (2016) – *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados* (358p). Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Literacias e Educação. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Caminho. ISBN: 978-972-21-2825-4.

Ventura, João J. B. (2002) – *Bibliotecas e esfera pública*. (165 p). Oeiras: Celta. ISBN:972-774-138-X.

Viegas, José Manuel Leite (1986) – Associativismo e dinâmica cultural. *Sociologia Problemas e Práticas*, 1, 103-121. Lisboa: ISCTE. Acedido em 15 Jul. 2014, em <http://sociologiapp.iscte.pt/fichaartigo.jsp?pkid=438>

Vilelas, José (2009) – *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. (400p.). Lisboa: Sílabo. ISBN: 978-972-618-557-4.

Waldstrøm, Christian & Svendsen, Gunnar Lind Haase (2008) – On the capitalization and cultivation of social capital: towards a neo-capital general science? *The Journal of Socio-Economics*, 37, 1495–1514. [Amsterdam]: Elsevier [ISSN: 1053-5357]. Acedido em Ago. 6, 2016, em [https://pure.au.dk/ws/files/36337611/On\\_the\\_capitalization\\_and\\_cultivation\\_of\\_social\\_capital\\_Towards\\_a\\_neo\\_capital\\_general\\_science.pdf](https://pure.au.dk/ws/files/36337611/On_the_capitalization_and_cultivation_of_social_capital_Towards_a_neo_capital_general_science.pdf)

Weber, Max (1971) – *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. (161p). Barcelona:Ediciones Península. [s. ISBN].

Weber, Max (1983) – *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. (228p). Lisboa: Editorial Presença. [s. ISBN].

Weber, Robert Philip (1990) – Basic content analysis. (95p). Newbury Park [USA]; London; New Delhi: Sage Publications. ISBN: 978-0-8039-3863-2.

Wegner, Daniel et. al. (2011) – Google effects on memory: cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*. 333, 776-778. New York: American Association for the Advancement of Science. ISSN: 1095-9203. Acedido a 14 Fev. 2021, em [https://scholar.harvard.edu/files7dwegner/files/sparrow\\_et\\_al\\_2011.pdf](https://scholar.harvard.edu/files7dwegner/files/sparrow_et_al_2011.pdf)

Williams, Raymond (1960) – *Culture and Society: 1780-1950*. (399p). New York: Anchor Books. [s.ISBN]. Acedido em Nov. 18, 2012, em <http://archive.org/stream/culturesociety17001850mbp#page/n7/mode/2up>

Williams, Raymond (1961) – *The long revolution*. (367p). Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books. [s. ISBN]. Acedido em Dez.7, 2012, em <https://www.scribd.com/document/364893099/Raymond-Williams-The-Long-Revolution-pdf>

Wright, Brian J. (2016) – Ancient Rome’s daily news publication with some likely implications for early Christian studies, *Tyndale Bulletin*, 67, 1, 145-160. [Cambridge: Tyndale House. ISSN: 0082-7118]. Acedido em Jun. 10, 2020 em [https://www.academia.edu/18281056/Ancient\\_Rome\\_Daily\\_News\\_Publication\\_With\\_Some\\_Likely\\_Implications\\_For\\_Early\\_Christian\\_Studies\\_TynBull\\_67.1\\_2016\\_145\\_160](https://www.academia.edu/18281056/Ancient_Rome_Daily_News_Publication_With_Some_Likely_Implications_For_Early_Christian_Studies_TynBull_67.1_2016_145_160)

Xavier, Jorge Barreto (2016) – *A cultura na vida de todos os dias*. (207p). Porto: Porto Editora..ISBN: 978-972-0-54019-1.

Yarrow, Alexandra, Clubb Barbara & Lynn-Draper, Jennifer (2009) –. *Bibliotecas públicas, archivos y museos: tendencias de colaboración y cooperación*. (50 p) [Informes Profesionales de la IFLA, 113]. Haya: Oficina Central de la IFLA. ISBN: 978-90-77897-36-2. Acedido em Jun. 2, 2013, em <http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/113.pdf>

Yepes Osorio, Luis Bernardo (2013) – La promoción de la lectura: conceptos y prácticas sociales. In Yepes Osorio, Luis Bernardo; Ceretta Soria, María Gladys & Diez, Carola, *Jóvenes lectores: caminos de formación*. (pp. 9-55). Bogotá: Ministerio de Educación y Cultura. [s. ISBN] Acedido em Mai. 16, 2013, em [http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/04/PUBLICACIONES\\_OLB\\_Jovenes\\_lectores\\_Guia\\_metodologica\\_2013.pdf](http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/04/PUBLICACIONES_OLB_Jovenes_lectores_Guia_metodologica_2013.pdf)

The Young Foundation (2012) – *Overview of social innovation: part 1, defining social innovation, project The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe, TEPSIE*. (43p). Brussels: European Commission, DG Research. [s.. ISBN]. Acedido em Ago.17, 2016, em <http://siresearch.eu/social-innovation/project/tepsie>

Yourcenar, Marguerite (1981) – *Memórias de Adriano*. (288p.). Lisboa: Ulisseia. [S. ISBN].

Yourcenar, Marguerite (1994) – *O tempo esse grande escultor*. (190p.). Lisboa: Difel. ISBN: 978-972-290-01-64.

### **Informação obtida em actividades formativas presenciais**

Caldas, Alexandre Castro, “O cérebro com que se aprende a ler depois dos 50 anos”, IV Conferência Internacional do Plano Nacional de Leitura. Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, 15-16 Out.

Saul Martinez Bermejo, orientador do Curso História do livro e da leitura, Escola de Verão da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 9 a 13 de Julho de 2012:

Fernanda Maria Guedes de Campos, orientadora do Seminário Bibliotecas em Portugal: da Idade Média ao Liberalismo, organizado pela Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Lisboa, Biblioteca Nacional de Portugal, 27 de Maio de 2015.

### **Informação obtida em reuniões e encontros particulares**

Professor Carlos Jorge Figueiredo Jorge. A 10 de Janeiro 2013

Professora Cristina de Sousa Pimentel. A 6 de Janeiro de 2016

Professor João Luís Lisboa. A 28 de Outubro 2013

Professor José Manuel Paquete de Oliveira. A 16 de Outubro 2012

## SUMÁRIO DE CONTEÚDOS<sup>495</sup>

PRIMEIRO VOLUME		
Epígrafe		I
Dedicatória		II
Agradecimentos		III
Resumo		IV
Abstract		V
Siglas e abreviaturas		VI
Índice geral do primeiro volume		VIII
Índice de gráficos		X
Índice de grelhas e quadros		XII
Índice de imagens		XIII
INTRODUÇÃO		1
1	Apresentação e enquadramento da investigação	1
2	Estrutura	5
PARTE I	Desenho e metodologia da investigação	8
1	O estado da arte e o marco teórico sobre o tema da investigação	9
2	Hipótese e problemática da investigação	16
2.1	Objectivos gerais e específicos da investigação	18
2.2	A amostra e o marco cronológico da investigação	19
3	Opções e visões metodológicas subjacentes à investigação	21
3.1	A abordagem metodológica	26
3.1.1	Construção do modelo de análise	29
3.2	O guião da entrevista	32
3.3	O trabalho de campo	33
PARTE II	Enquadramento teórico da investigação	38
Capítulo I	Panorama teórico conceptual da promoção da leitura	39
1	O corpo conceptual em torno da promoção da leitura	39
1.1	Alfabetização e leitura	40
1.1.1	Alfabetização e literacia, conceitos associados a distintos contextos sociais	42
1.1.2	Literacia da informação e cultura da informação	45
1.2	Promoção da leitura, elevação de níveis de leitura e de competências sociais	53
1.3	Promoção da leitura, animação, animação sociocultural	55
Capítulo II	A leitura e a sua promoção no tempo	65
1	Promoção da leitura, uma realidade histórica recente?	65
1.1	Práticas e usos da leitura: um processo em transformação	68
2	Contextos sociais na historicidade da leitura	71
2.1	Práticas de leitura textual: em voz alta e mental	74
2.2	Cultura da escrita, circulação de informação e esfera pública	78
3	Perfis de leitura e de leitores	82
3.1	A difusão da literatura popular e o acréscimo de pequenos leitores	85
3.2	Inesperados grandes leitores	90
3.3	Categorizações socioculturais em torno da leitura	91
3.4	Práticas e usos de leitura entre o expectável e o inesperado	100
4	Escolarização e bibliotecas, adjuvantes históricos para a promoção da leitura	106
4.1	Escolarização universal, condição prévia para modernas sociedades leitoras	108
4.2	Bibliotecas públicas e acesso social à leitura	116
4.2.1	Rede Nacional de Bibliotecas Públicas	132

<sup>495</sup> Em teses académicas observou-se existir um índice geral e um sumário das entradas (vd. “table de matières” in Le Deuff, 2009) que visa facultar um acréscimo de pontos de acesso para apoiar melhor a consulta e a leitura, pelo que afigura-se ser de interesse proceder de igual forma nesta dissertação. Nesta, e na elaboração deste sumário, teve-se também em conta Richardson: “Dependendo da extensão do relatório [de pesquisa], e sempre em benefício da clareza e da criação de melhores condições para a leitura [...] Nunca é demais titular os capítulos, itens e secções de forma a caracterizá-los individualmente e, ainda, permitir ao leitor identificar partes do relatório que lhe chamem mais a atenção e/ou despertem interesse” (1985, 261).

4.3	A visão das bibliotecas da rede da Fundação Calouste Gulbenkian	140
5	Promoção da leitura, uma emergência difusa	148
5. 1	Promoção social da leitura e o surgimento do conceito	159
5. 2	Interrogações e problematizações sobre promoção da leitura	166
Capítulo III	Leitura, informação, conhecimento e o actual cenário sociocultural	173
1	Observações sobre transformações do presente	173
1.1	Leitura e bibliotecas no novo contexto societal	177
2	Registos de diversidade discursiva sobre leitura, cultura e conhecimento	185
2.1	Potencialidades e riscos da revolução tecnológica e mutações na leitura	192
PARTE III	Cartografia dos procedimentos investigativos de tratamento, análise e interpretação	206
Capítulo I	Enquadramento da trajectória dos procedimentos de tratamento e análise	207
Capítulo II	Tratamento, análise e interpretação dos dados e informação	217
1	O que é uma prática de promoção da leitura?	217
1.1	Fins e características das práticas de promoção da leitura	223
1.1.2	Significados das práticas de promoção da leitura	228
1.2	Regularidade das práticas de promoção da leitura face a outras actividades	231
1.2.1	Práticas de promoção da leitura e actividades culturais, lúdicas e de animação	234
1.2.2	Léxico, regularidade e conceito de práticas de promoção da leitura	237
1.3	Procedimentos estruturantes conferidos às práticas de promoção da leitura	239
1.3.1	Procedimentos de base estratégica	240
1.3.2	Procedimentos de base conceptual operativa	245
1.3.3	Procedimentos de base formal	250
1.3.4	Procedimentos para associar a promoção da leitura à comunidade	254
1.3.5	Associação de marketing à promoção da leitura	258
1.3.6	Associação de coworking e library labs a promoção da leitura	260
1.4	Responsabilidade pela selecção das práticas propostas de promoção da leitura	263
2	Caracterização das práticas de promoção da leitura	267
2.1	Práticas de promoção da leitura destacadas e seus objectivos	268
2.1.2	Tipo de leitura promovida nas práticas	273
2.2	Metodologias e abordagens mobilizadas nas práticas de promoção da leitura	276
2.2.1	Recursos instrumentais privilegiados	284
2.2.2	Estratégias de abordagem desenvolvidas	286
2.2.3	Crítérios para seleccionar as práticas de promoção da leitura	293
2.3	Enquadramento activo dos públicos das práticas de promoção da leitura	296
2.3.1	Envolvimento das famílias nas práticas de promoção da leitura	303
2.3.2	O conhecimento prévio dos públicos das práticas de promoção da leitura	306
2.4	Popularidade, interesse e promoção de “boas e más leituras”	331
3	Resultados visados com as práticas de promoção da leitura	318
3.1	Competências associadas às práticas de promoção da leitura	324
3.1.1	Competências de oralidade	326
3.1.2	Competências de audição	328
3.1.3	Competências de visão	329
3.1.4	Competências de escrita	331
3.1.5	Competências de pesquisa	333
3.1.6	Competências de uso de tecnologias de informação e comunicação	335
3.1.7	Outras competências adicionadas pela amostra	339
4	Estratégias de mediação, articulação, continuidade e descentralização	341
4.1	Articulação e continuidade das práticas de promoção da leitura	342
4.2	Descentralização de práticas e espaços de promoção da leitura	346
5	Mediação e ampliação do acesso sociocultural à leitura	355
5.1	A mediação nas práticas de promoção da leitura	358
5.1.1	Actividades complementares às práticas de promoção da leitura	366
5.1.2	Documentos de apoio às práticas de promoção da leitura	370
5.1.3	Materiais e contextos cénicos de apoio às práticas de promoção da leitura	375
6	Os públicos das práticas de promoção da leitura	380
6.1	Perfil sociocultural dos públicos das práticas de promoção da leitura	386

6.1.1	Os públicos de Comunidades de Leitores e de práticas congéneres	393
6.1.2	Estímulos e motivações dos públicos para práticas de leitura precoce e familiar	398
6.1.3	Práticas de promoção da leitura com públicos transversais	400
6.2	Acesso local a materiais de leitura e apropriação social da biblioteca	405
6.3	Tipologia e características de práticas oferecidas a públicos-alvo	405
7	A avaliação das práticas de promoção da leitura	414
7.1	Instrumentos e fontes de informação utilizados na avaliação	415
7.2	Leituras da amostra à avaliação das práticas	422
7.3	Resultados alcançados pelas práticas de promoção da leitura	428
7.3.1	Fundamentação dos resultados melhor concretizados e dos menos conseguidos	435
7.4	Considerações críticas e perspectivas para as práticas de promoção da leitura	439
7.4.1	O cenário formativo em promoção da leitura	457
8	Caracterização do perfil dos entrevistados	460
9	A promoção da leitura em fontes documentais institucionais	466
9.1	Promoção da leitura nos regulamentos das bibliotecas	467
9.1.1	Promoção da leitura nos relatórios municipais anuais	477
9.1.2	Inferências e reflexões extraídas dos regulamentos e relatórios	490
9.2	Promoção da leitura nos planos de actividade e orçamentos dos municípios	497
9.2.1	Orçamento consignado às bibliotecas municipais e à promoção da leitura	502
9.2.2	Observações sobre os recursos das bibliotecas e políticas de leitura pública	508
9.2.3	Possíveis implicações investigativas do estado da acessibilidade e do conteúdo dos documentos previsionais	515
9.2.4	Inferências e reflexões extraídas dos documentos previsionais	520
	Contributos e limitações da investigação	524
	Conclusões e reflexões finais	
		529
	Bibliografia	543
	Sumário de conteúdos	573
 SEGUNDO VOLUME		
	Índice de gráficos em apêndice	II
	Índice de quadros em apêndice	III
	Índice de imagens em apêndice	V
	Índice da sinopse e resumos de documentos previsionais em apêndice	V
	Índice de gráficos e imagens em anexo	V
PARTE I		
	Documentos de suporte à orientação metodológica e preparação do trabalho de campo	1
	Apêndice dos materiais do tratamento e análise de informação e dados	15
	Sinopse e resumos de fontes documentais municipais	146
PARTE II		
	Sugestões para futuras investigações	157
	Glossário de termos e expressões relacionados com promoção de leitura	168
	PARTE III – Anexo de documentos apensos	223
	Índice onomástico	233