

DM

Sala Infantojuvenil da Biblioteca da Madeira
Espaço de educação não formal
Contributos para a promoção da autonomia e da interação social
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Deolinda Campos Freitas
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2020

Sala Infantojuvenil da Biblioteca da Madeira
Espaço de educação não formal
Contributos para a promoção da autonomia e da
interação social
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Deolinda Campos Freitas
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO
Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

DEOLINDA CAMPOS FREITAS

**SALA INFANTOJUVENIL DA BIBLIOTECA DA MADEIRA: ESPAÇO DE
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.
CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E DA INTERAÇÃO
SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

FUNCHAL 2020

Agradecimentos

A realização deste trabalho de investigação só foi possível com a colaboração e apoio de várias pessoas e agradeço todo o apoio, acompanhamento e dedicação ao longo do trabalho. Deixo aqui o meu reconhecimento e agradecimento:

À Universidade da Madeira pelo acolhimento e aprovação deste projeto. Ao Departamento de Ciências de Educação da Universidade da Madeira que ofereceu as condições para desenvolver este projeto.

À minha orientadora, a Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia, por aceitar estar comigo neste desafio e por todo o apoio, esclarecimento, orientações prestadas, partilha de conhecimentos e crítica irreverente, que contribuiu para o meu crescimento académico e pessoal.

À Direção Regional do Arquivo e Biblioteca da Madeira por me acolherem para a realização deste trabalho. Agradeço em especial à Dr.^a Carla Nunes que me recebeu e esteve sempre disposta a esclarecer as minhas dúvidas, como também às Dr.^{as} Ana Cristina Figueira, Natércia Gouveia e Andreia, com quem tive o gosto de conviver e que contribuíram para a reflexão sobre o caminho a ser percorrido. A todos os encarregados de educação e crianças que participaram nas sessões e no preenchimento dos questionários, contribuindo para o enriquecimento este projeto.

Aos meus pais e ao meu irmão que acreditaram que seria capaz de concluir mais esta etapa académica. À minha irmã, que foi o meu maior alicerce, esteve ao meu lado para me apoiar, aconselhar, incentivar, transmitiu-me força e segurança nos bons momentos, como nos mais difíceis e sempre acreditou no meu sucesso.

À minha prima Filomena, que sempre esteve ao meu lado e se preocupava com a minha vida académica, tendo uma palavra de tranquilidade para me transmitir. Aos meus restantes familiares que me apoiaram e manifestaram orgulho por chegar até aqui.

À minha colega e amiga de mestrado, Sofia Spínola, pelo companheirismo, disponibilidade, confiança, pelos momentos partilhados e por encorajar-me a continuar.

Às minhas amigas Ana Moderno, Estela Vieira, Fabiana Rafaela, Micaela Dias e Patrícia Jesus, que as conheci no 1º ano de licenciatura e desde aí sempre estivemos juntas na vida académica bem como na vida pessoal, apoiando-nos mutuamente, desabafando e

pedindo conselhos para que tivéssemos motivação e coragem para avançar perante os desafios.

A todos os meus amigos e conhecidos, que de alguma forma, me deram uma palavra de apoio, de incentivo e contribuíram para a concretização deste trabalho.

Obrigada!

Resumo

Esta investigação inserida no mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica tem como objetivo principal descortinar contextos de aprendizagem num ambiente não formal de aprendizagem, nomeadamente, a sala Infantojuvenil da Biblioteca Pública Regional.

Numa visão de natureza sociocultural, a aprendizagem ocorre num contexto social, é partilhada entre os membros de uma comunidade e o conhecimento existe no seio das comunidades onde as pessoas estão inseridas. Esta visão da aprendizagem como um fenómeno situado e construído socialmente representa uma mudança fundamental na forma de analisar a aprendizagem, tendo potencialidades importantes nos modos como é encarada.

Ao longo do tempo, foi construída uma perceção empírica sobre as potencialidades do ensino não formal como contributo válido para a educação e formação dos aprendizes. Desta forma, a procura de uma mudança de paradigma poderá comprovar e reforçar a necessidade de alterar os trilhos que a escola tem vindo a delimitar. Ser inovador pressupõe ser reflexivo da sua prática educativa. Assim, surge a necessidade de propor um novo modelo educacional, no qual o aluno seja o principal agente na construção do seu próprio conhecimento.

Neste estudo foi realizada uma pesquisa qualitativa de carácter etnográfico, de modo a verificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas na Sala Infantojuvenil são consideradas inovadoras e se estimulam a autonomia na construção do conhecimento, o prazer pela descoberta, a iniciativa própria na realização das atividades propostas, a interação com os outros membros, procurando perceber qual o impacto no processo de aprendizagem das crianças que frequentam aquele espaço e participam nas atividades desenvolvidas.

Os instrumentos de recolha de dados foram a entrevista semiestruturada, os inquéritos por questionário e a observação participante periférica. Os resultados da investigação apontam para um ambiente com algumas práticas tradicionais, mas que está em constante evolução e apresentando gradualmente práticas inovadoras.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica, Educação Não Formal, Aprendizagem, Construcionismo, Biblioteca.

Abstract

This research inserted in the master's degree in Educational Sciences - Pedagogical Innovation has as main objective to unveil learning contexts in a non-formal learning environment, namely, the Children's and Youth room of the Regional Public Library.

In a sociocultural view, learning takes place in a social context, it is shared among members of a community and knowledge exists within the communities where people are inserted. This view of learning as a socially situated and constructed phenomenon represents a fundamental change in the way of analyzing learning, having important potentialities in the ways in which it is viewed.

Over time, an empirical perception was built on the potential of non-formal education as a valid contribution to the education and training of apprentices. In this way, the search for a paradigm shift may prove and reinforce the need to change the tracks that the school has been delimiting. Being innovative presupposes to be reflective of your educational practice. Thus, there is a need to propose a new educational model, in which the student is the main agent in the construction of their own knowledge.

In this study, a qualitative research of an ethnographic character was carried out, in order to verify if the pedagogical practices developed in the Children's Room are considered innovative and stimulate autonomy in the construction of knowledge, the pleasure of discovery, the own initiative in carrying out the proposed activities, the interaction with the other members, trying to understand the impact on the learning process of the children who attend that space and participate in the activities developed.

The data collection instruments were semi-structured interviews, questionnaire surveys and peripheral participant observation. The results of the investigation point to an environment with some traditional practices, but which is constantly evolving and gradually presenting innovative practices.

Keywords: Pedagogical Innovation, Non Formal Education, Learning, Constructionism, Library.

Résumé

Cette recherche insérée dans le master en sciences de l'éducation - Innovation pédagogique a pour objectif principal de dévoiler des contextes d'apprentissage dans un environnement d'apprentissage non formel, à savoir la salle Infantojuvenil de la Bibliothèque publique régionale.

D'un point de vue socioculturel, l'apprentissage se déroule dans un contexte social, il est partagé entre les membres d'une communauté et les connaissances existent au sein des communautés où les personnes sont insérées. Cette vision de l'apprentissage en tant que phénomène socialement situé et construit représente un changement fondamental dans la manière d'analyser l'apprentissage, ayant d'importantes potentialités dans la manière dont il est perçu.

Au fil du temps, une perception empirique s'est construite sur le potentiel de l'éducation non formelle en tant que contribution valable à l'éducation et à la formation des apprentis. De cette manière, la recherche d'un changement de paradigme peut prouver et renforcer la nécessité de changer les voies que l'école a tracées. Être innovant suppose de refléter votre pratique éducative. Ainsi, il est nécessaire de proposer un nouveau modèle éducatif, dans lequel l'étudiant est le principal acteur dans la construction de ses propres connaissances.

Dans cette étude, une recherche qualitative à caractère ethnographique a été menée, afin de vérifier si les pratiques pédagogiques développées dans la chambre des enfants sont considérées comme innovantes et stimulent l'autonomie dans la construction des connaissances, le plaisir de la découverte, la propre initiative dans la réalisation les activités proposées l'interaction avec les autres membres, en essayant de comprendre l'impact sur le processus d'apprentissage des enfants qui fréquentent cet espace et participent aux activités développées.

Les instruments de collecte de données étaient des entretiens semi-structurés, des enquêtes par questionnaire et l'observation périphérique des participants. Les résultats de l'enquête indiquent un environnement aux pratiques traditionnelles, mais en constante évolution et présentant progressivement des pratiques innovantes.

Mots-clés: innovation pédagogique, éducation non formelle, apprentissage, constructionnisme, bibliothèque.

Resumen

Esta investigación insertada en el Máster en Ciencias de la Educación - Innovación Pedagógica tiene como principal objetivo develar contextos de aprendizaje en un entorno de aprendizaje no formal, a saber, la sala Infantojuvenil de la Biblioteca Pública Regional.

Desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje se da en un contexto social, se comparte entre los miembros de una comunidad y el conocimiento existe dentro de las comunidades donde se inserta la gente. Esta visión del aprendizaje como un fenómeno construido y situado socialmente representa un cambio fundamental en la forma de analizar el aprendizaje, con importantes potencialidades en la forma en que se ve.

Con el tiempo, se construyó una percepción empírica sobre el potencial de la educación no formal como una contribución válida a la educación y formación de aprendices. De esta forma, la búsqueda de un cambio de paradigma puede probar y reforzar la necesidad de cambiar los caminos que la escuela viene definiendo. Ser innovador presupone ser un reflejo de su práctica educativa. Por tanto, surge la necesidad de proponer un nuevo modelo educativo, en el que el alumno sea el principal agente en la construcción de su propio conocimiento.

En este estudio se realizó una investigación cualitativa de carácter etnográfico, con el fin de verificar si las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Sala de Niños son consideradas innovadoras y estimulan la autonomía en la construcción del conocimiento, el placer de descubrir, la propia iniciativa en la realización las actividades propuestas la interacción con los demás integrantes, tratando de comprender el impacto en el proceso de aprendizaje de los niños que asisten a ese espacio y participan de las actividades desarrolladas.

Los instrumentos de recolección de datos fueron entrevistas semiestructuradas, encuestas por cuestionario y observación participante periférica. Los resultados de la investigación apuntan a un entorno con algunas prácticas tradicionales, pero que está en constante evolución y presenta paulatinamente prácticas innovadoras.

Palabras clave: Innovación Pedagógica, Educación No Formal, Aprendizaje, Construccinismo, Biblioteca.

Lista de abreviações e siglas

AC	Aprendizagem Cooperativa
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
AS	Aprendizagem Situada
ASC	Animação Sociocultural
ASE	Animação Socioeducativa
BM	Biblioteca da Madeira
C	Criança
CNL	Concurso Nacional de Leitura
DC	Diário de Campo
DGLAB	Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas
DRABM	Direção Regional do Arquivo e Biblioteca da Madeira
EE	Encarregado de Educação
ENF	Educação Não Formal
EP	Educação Permanente
IP	Inovação Pedagógica
ONG	Organizações Não Governamentais
PNL	Plano Nacional de Leitura
RAM	Região Autónoma da Madeira
RBE	Rede das Bibliotecas Escolares
SIJ	Sala Infantojuvenil
SRTC	Secretaria Regional de Turismo e Cultura
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Síntese dos principais aspetos da Aprendizagem Situada	16
Tabela 2 - Diferenças entre os grupos cooperativos e os grupos tradicionais de trabalho	27
Tabela 3 - Distinção entre Educação Formal e Não Formal.....	44
Tabela 4 – Serviços e programas da ASC na infância.....	61
Tabela 5 - Vantagens e desvantagens dos questionários	89
Tabela 6 - Fases da análise de conteúdo.....	93
Tabela 7 - Tipos de triangulação de dados	95
Tabela 8 - Calendarização das atividades observadas	96
Tabela 9 - Momentos da observação	97
Tabela 10 - Categorização das entrevistas à mediadora	108
Tabela 11 - Descrição dos projetos desenvolvidos no Serviço Educativo da BM	122

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Idades dos encarregados de educação	84
Gráfico 2 - Habilitações literárias.....	85
Gráfico 3 - Idade das crianças	85
Gráfico 4 - Periodicidade da deslocação à Sala Infantojuvenil	115
Gráfico 5 - Relacionamento da mediadora com os encarregados de educação.....	116
Gráfico 6 - Grau de satisfação dos encarregados de educação com os espaços/serviços	116

Índice de Imagens

Imagem 1 - Sala Infantojuvenil da Biblioteca da Madeira	82
Imagem 2 - Antes da Hora do Conto	98
Imagem 3 - Atividade de Natal	99
Imagem 4 - Convidados externos	101
Imagem 5 - Atividades de pintura	102
Imagem 6 - Abertura dos ateliês de Natal	105
Imagem 7 - Atividade prática do grupo dos 4 aos 7 anos.....	105
Imagem 8 - Atividade prática do grupo dos 8 aos 12 anos.....	106
Imagem 9 - Conto de uma história em 3D	107
Imagem 10 - Atividade prática da sessão de Histórias de fim de tarde.....	108

Sumário

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Résumé.....	viii
Resumen.....	ix
Lista de abreviações e siglas.....	x
Índice de Tabelas.....	xi
Índice de Gráficos.....	xii
Índice de Imagens.....	xiii
Sumário.....	xiv
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
CAPÍTULO 1 – Inovação Pedagógica.....	5
1.1. Inovação nas práticas pedagógicas.....	5
1.2. O Construcionismo e a Inovação Pedagógica.....	9
1.3. Sobre a Aprendizagem.....	14
1.3.1. Aprendizagem Situada e as Comunidades de Prática.....	15
1.3.2. Aprendizagem Cooperativa: o papel da criança e do mediador.....	21
1.3.3. Aprendizagem, autonomia e interação social: fundamentos teóricos.....	30
CAPÍTULO 2 –Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Não Formal.....	35
2.1. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida.....	35
2.2. Breve enquadramento sobre a Educação Não Formal.....	41
2.3. Educação Formal, Não Formal e Informal: o que as distingue?.....	46
CAPÍTULO 3 – Animação Sociocultural e Bibliotecas Públicas.....	51
3.1. Animação Sociocultural associada à Educação Não Formal.....	51
3.2. Animação Sociocultural e Socioeducativa.....	52
3.2.1. Modalidades da animação: social, cultural e educativa.....	55
3.2.2. Animação Sociocultural na Infância.....	58
3.3. Animação Comunitária.....	63
3.4. O papel das Bibliotecas Públicas em Portugal.....	65
3.4.1. A Biblioteca como progresso cultural.....	68

3.4.2. A importância da leitura e do mediador de leitura: educar através de histórias	71
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	76
Capítulo 4 – Natureza e metodologia da investigação empírica.....	77
4.1. Paradigma qualitativo: estudo de caso.....	78
4.1.1. Descrição do campo de investigação	80
4.1.2. Missão, visão e valores	83
4.1.3. Os sujeitos de estudo	84
4.1.4. Recursos Humanos do Serviço Educativo	86
4.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	86
4.2.1. Observação participante periférica	87
4.2.2. Entrevista semiestruturada.....	88
4.2.3. Questionário.....	89
4.2.4. Diário de campo.....	91
4.2.5. Análise documental	92
4.2.6. Análise de conteúdo.....	92
4.2.7. Triangulação	94
Capítulo 5 – Apresentação e Análise dos dados.....	96
5.1. Observações	96
5.1.1. Antes da Hora do Conto	97
5.1.2. Hora do Conto.....	100
5.1.3. Ateliê de Natal	104
5.1.4. Histórias de fim de tarde.....	106
5.2. Entrevistas à mediadora de leitura	108
5.3. Análise dos questionários	114
5.3.1. Questionários aos encarregados de educação	114
5.3.2. Questionário às crianças	117
5.4. Análise documental	119
5.4.1. Folheto do Serviço Educativo da Biblioteca da Madeira	119
5.4.2. Site da Biblioteca da Madeira.....	120
5.4.3. Projetos desenvolvidos no Serviço Educativo da Biblioteca da Madeira.....	122
5.4.4. O papel do projeto “Hora do Conto”	126
5.5. Triangulação de dados	127
Considerações finais	139

Referências	144
Apêndices – Índice do Conteúdo do CD-ROM.....	152
Anexos - Índice do Conteúdo do CD-ROM.....	153

Introdução

Ao longo das décadas, nas diversas sociedades, a escola era considerada como o único contexto de ensino. A escola é uma instituição que tem grande importância na formação dos indivíduos, fornecendo conhecimentos sistematizados. A noção de que a escola é o único lugar de aprendizagem tem vindo a ser ultrapassada, pois o indivíduo ao longo do seu percurso de vida adquire conhecimentos por meio das suas experiências derivadas das relações sociais com os outros, com a família e com outras instituições ou situações.

A aprendizagem não tem fronteiras físicas, sociais, culturais ou institucionais. Os conhecimentos que adquirimos, as competências e habilidades que construímos e as ações que desenvolvemos são determinadas pelas diversas fases da aprendizagem que formamos ao longo da nossa vida. “Todos os países, quer sejam ricos ou pobres, precisam pensar na escola não simplesmente como instrução, mas como um processo muito mais amplo e duradouro” (Coombs, 1986, p.15). Assim, é fundamental a criação de um sistema de aprendizagem que seja diversificado, de modo a acompanhar e permitir que o indivíduo possa aprender ao longo da sua vida com uma vasta variedade de opções de aprendizagem nos diversos ambientes que frequenta.

Para que a aprendizagem ocorra não é necessário um ambiente formal de aprendizagem. Neste estudo será destacada a Educação Não Formal que é definida como todas as atividades educacionais fora do sistema formal, encarada como uma “provisão organizada de oportunidades de aprendizagem fora do sistema educacional formal, cobrindo a vida de uma pessoa e programada para atender a uma necessidade específica - corretiva, profissional ou de saúde ou cívica, política ou de auto-realização” (Adiseshiah 1975, citado por Rogers, 2004, p.79). O foco está na aprendizagem ao invés do ensino, e ocorre naturalmente, envolvendo a procura de entendimento, conhecimento ou habilidades, dando ao sujeito um contínuo movimento em torno do “aprender a aprender”.

Podemos afirmar que no campo educacional existem três práticas de ensino diferentes que acontecem separadas, no entanto, não são independentes, sendo elas: educação formal, educação não formal e educação informal. Segundo Gohn (2006, p.28), “a educação formal desenvolvida nas escolas; educação informal, que decorre de processos naturais e espontâneos; e educação não-formal, ocorre quando existe a intenção

de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora do ambiente escolar”.

Para a realização da ação educativa, a dimensão pedagógica deve voltar o seu trabalho para as comunidades, dado que, outros espaços que alcançam a escola são lugares propícios para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Na casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (Libâneo, 2010, p. 26).

Podemos referir que somos o resultado daquilo que aprendemos de acordo com as circunstâncias vividas nos diferentes ambientes de aprendizagem, porque a aprendizagem não é um procedimento exclusivo dos ambientes escolares. Basta apenas olhar para a realidade onde vivemos para identificar práticas de aprendizagem que, grande parte das vezes são origens criativas e eficientes, concretizadas pelos indivíduos e pelas comunidades.

Podemos verificar ainda que à medida que os níveis de escolarização dos indivíduos aumentam, os níveis de aprendizagem formal são organizados e estabilizados, e, estes vão analisando ambientes de aprendizagem menos institucionais e mais individualizados que, atualmente é cada vez mais frequente devido à facilidade pela inovação tecnológica e por permitir uma maior autonomia no processo de aprendizagem sem ser necessário a presença dos indivíduos em espaços físicos.

Desta forma, neste estudo será destacado a Educação Não Formal, que é uma condição essencial à vida humana, refere-se às mudanças que ocorrem no comportamento do indivíduo que são o resultado da sua interação num determinado contexto.

Este estudo foi realizado com base nas práticas pedagógicas da Sala Infantojuvenil (SIJ) da Biblioteca da Madeira, entendida como um espaço não formal de aprendizagem. Tem como finalidade estudar a natureza do trabalho pedagógico e compreender a sua

importância, mediante uma metodologia de investigação que se coaduna com o estudo de caso de natureza etnográfica.

Nesta pesquisa vou analisar o trabalho pedagógico e compreender de que forma a Sala Infantojuvenil da Biblioteca, enquanto espaço não formal, promove a autonomia do aprendiz e se baseia na interação social, tendo como objetivos específicos os seguintes:

- i. Compreender a organização e funcionamento da sala infantojuvenil;
- ii. Compreender o papel da mediadora nas dinâmicas realizadas;
- iii. Analisar os ambientes de aprendizagem, no qual são desenvolvidas as atividades infantojuvenis;
- iv. Perceber como as crianças reagem às propostas feitas pela mediadora;
- v. Compreender como é desenvolvido o trabalho autónomo das crianças;
- vi. Analisar a interação entre as crianças, assim como entre estas e a mediadora.

Nesta intervenção, pretendo analisar o trabalho que é realizado nesta instituição na área infantojuvenil, destinado às crianças dos 0 até aos 12 anos. As crianças dos 0 aos 3 anos que visitam a biblioteca têm de ficar acompanhadas pelos pais/cuidadores, mas a partir dos 6 anos, as crianças já podem ficar sem acompanhamento na sala. Neste espaço destinado às crianças, há atividades de promoção do livro e da leitura, chamado de “Hora do Conto”, que decorre todos os sábados de manhã com entrada livre, tendo seguimento com uma atividade alusiva à história contada.

Este trabalho divide-se em duas partes. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico que possui três capítulos. O primeiro capítulo destaca como tema principal a Inovação Pedagógica, e a Inovação Pedagógica relacionada com o Construcionismo. O segundo capítulo aborda a história da Educação Não Formal e a distinção da tríade educacional. O terceiro capítulo retrata as Instituições Não formais, faz referências ao tema das Bibliotecas e da Animação Sociocultural.

A segunda parte está relacionada com o estudo empírico. O capítulo quatro faz referência ao estudo de caso, retratando o campo de estudo que se refere ao repertório da instituição bem como o seu funcionamento. Aborda o paradigma qualitativo, os instrumentos de recolha de dados (diário de campo e análise documental) e às técnicas de análise (análise de conteúdos e triangulação). No capítulo cinco é feita a apresentação e análise dos dados recolhidos e, posteriormente, a triangulação de dados, seguida da conclusão.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Inovação Pedagógica

1.1. Inovação nas práticas pedagógicas

A inovação que estamos vivendo nasceu de reflexões sobre o processo de aprendizagem e da forma como podemos modificar o sistema educativo para torná-lo mais relevante para estudantes, professores e para a sociedade. A inovação, tanto pode ser um processo como um resultado, é um processo porque consiste na identificação de um problema/situação que possa ser respondido com a elaboração de algo novo, como uma técnica, produto, serviço ou tecnologia.

Ao estudarmos as transformações vivenciadas pela sociedade, podemos entender a capacidade de adaptação do homem na medida que necessita de evoluir e fazer parte dessa mudança, para desenvolver cada vez mais o mundo. Embora esta evolução tenha acontecido, são notórias as dificuldades encaradas pelos indivíduos para se adaptarem a estas transformações, por vezes devido às condições económicas, políticas e culturais.

Desta forma, ao analisar algumas áreas da sociedade, verificamos que a educação ficou estagnada no tempo e não acompanha a evolução pois, segundo Papert (2008, p.17) quando imagina viajantes do tempo, um professor e um médico, observa o espanto do cirurgião diante do aparato eletrónico e das novas técnicas de anestesia e antissepsia, enquanto o professor não estranharia muito porque a escola praticamente não mudou nada. Com as diversas descobertas realizadas, a escola continua a ser um espaço onde o desenvolvimento das potencialidades humanas não é devidamente valorizado, visto que, os aprendizes ainda são dirigidos por professores e não têm liberdade para construir a sua própria aprendizagem.

A inovação pedagógica assume novas formas e conceções para compreender o processo de ensino e aprendizagem em que a inovação pedagógica é concretizada em práticas educativas. Ocorre através de experiências pedagógicas que proporcionam ao aprendiz responsabilidade para desenvolver as suas potencialidades apenas com o auxílio do educador, perante um ambiente estimulador e de cooperação mútua.

Fino (2008a, p.3), em *Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação)* refere que a inovação pedagógica é um processo de mudança dentro da prática pedagógica, mudança tal, que venha a desempenhar um posicionamento crítico dentro do fazer pedagógico, e principalmente, na forma como se aprende, onde o centro da educação

esteja focado no discente e com mudanças significativas na forma como eles aprendem; desta forma, impõe a ruptura com as velhas práticas para destituir o paradigma tradicional de caráter fabril.

A concepção de inovação pedagógica na prática pedagógica surge da necessidade de transformar o sistema tradicional que prepara o indivíduo desde cedo para cumprir uma rotina de atividades num determinado tempo e com determinadas tarefas previamente propostas que, supostamente, o torna apto para o mercado de trabalho, sendo uma condição que permanece desde a Revolução Industrial.

Essa preparação do aprendiz para o mercado de trabalho consistia em práticas que mecanizavam o sujeito, tornando-se apenas num mero reproduzidor do que lhe era transferido, enquanto o conhecimento que possuía não tinha validade, consequências do ensino em massa com base numa “ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a serem processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração de gênio industrial” (Toffler, 1971, p.393).

A educação tradicional transmite inúmeras incertezas, porque sempre foi regida pelos seus sistemas de avaliação limitados na verificação e medição das fraquezas dos aprendizes do que nas suas conquistas. Isto impossibilita que tenham motivação para aprender, por considerar que a escola se torna num espaço de punição dos erros. Perante isto, é essencial a confiança para que estejam num ambiente com diversas possibilidades de aprendizagem. Os aprendizes têm de compreender os diversos conteúdos debatidos na sala de aula, pois poderão ser aplicados noutros contextos sociais.

Na educação é necessário valorizar as capacidades individuais e estimular os aprendizes, pois a escola deve desafiar e oferecer problemas para que desenvolvam os seus processos cognitivos através de estratégias de tentativa erro e, também com a colaboração dos colegas; assim, os educadores deviam proporcionar momentos de imersão em ambientes virtuais, onde eles próprios poderiam fazer descobertas e questionamentos.

Os educadores também devem ajudar a despertar sentimentos nos aprendizes para que consigam alcançar as suas ambições onde “a paixão é a chave da motivação, que é, como todos devemos saber, a chave da aprendizagem” (ibid, p.16). Assim, não é apenas a autorregulação do educador que é responsável por aquilo que acontece na sala de aula

pois, os aprendizes necessitam de ter responsabilidade e controlo do seu percurso de aprendizagem.

Guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções [...]. É como se a comunidade profissional tivesse sido subitamente transportada para um novo planeta, onde objetos familiares são vistos sob uma luz diferente a eles se apregam objetos desconhecidos (Khun, 2009, p.147).

As novas práticas pedagógicas são concretizadas com o objetivo de formar estudantes éticos, críticos e reflexivos que apresentam potencial na tomada de decisões e resolvam problemas da sociedade com empenho e responsabilidade.

Em oposição, a Inovação Pedagógica tem como foco central o aprendiz e a aprendizagem significativa, ou seja, ele é o próprio agente na construção do seu conhecimento que aprende e identifica novos saberes. Assim, este paradigma propõe um novo modelo educativo, em que a “mudança na ação pedagógica” evidencia que:

Inovação pedagógica tem que ver, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou de alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside (Fino, 2008b, p.3).

O conceito de Inovação Pedagógica constata que a aprendizagem é um processo contínuo através da ação do aluno, onde faz as próprias descobertas, tornando-se necessário a utilização de mecanismos que facilitem o envolvimento e a socialização para a transmissão de informação e o acesso ao conhecimento globalizado. A escola deve ser um espaço que integra os sujeitos em diversas ações de criação do conhecimento, cultura, cidadania e cooperativismo solidário.

Fino (2008a, p.1) refere ainda que o termo, Inovação Pedagógica, está relacionado com a descontinuidade do Paradigma fabril, e ocorre no espaço físico ou virtual, em que os professores e alunos interagem entre si, revelando uma aprendizagem para a preparação do exercício da cidadania e para transformar o perfil de seres mecanizados e aproximar aos problemas que afetam a sociedade.

Assim, a Inovação Pedagógica consiste em mudar a prática educativa, de modo a promover aprendizagem significativa, permitindo a utilização de vários recursos para a construção do conhecimento na cooperação do aprendiz com o professor e com agentes transformadores das mudanças qualitativas no sistema educacional. É estudada no local de análise perante mecanismos de observação participante, de modo a entender os factos e, segundo Fino (2008a, pp.2-3), é necessário ter em atenção que:

- A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia.
- A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante.
- A inovação pedagógica não é induzida *de fora*, mas um processo *de dentro*, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico.
- A inovação pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local.
- A inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo.
- A inovação pedagógica, nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinónima de inovação tecnológica.

Este paradigma propõe uma aprendizagem interativa entre o educador e o aprendiz, na qual as descobertas são originadas pela troca de experiências e pela participação ativa nas atividades, proporcionando uma ação mais estimuladora e autónoma dos aprendizes.

No que se refere à prática pedagógica, Sousa (2007, p.8) afirma que a formação docente ou de qualquer profissional, não resulta apenas da prática docente e sim da prática pedagógica das diversas instituições. Desta forma, é fundamental pensar que a inovação pedagógica e a prática pedagógica consistem em compreender o trabalho produzido por um conjunto de educadores para promover a aprendizagem dos aprendizes de forma significativa.

De acordo com esta interpretação, a inovação pedagógica na prática pedagógica supõe uma pedagogia que contribui para a transformação de todos os envolvidos e que procurem sentido nas ações realizadas. Surge assim, a necessidade de romper com o status quo, em prol de uma ação social coletiva, realizada pela instituição que tem como foco a

autonomia na construção da aprendizagem tanto para a prática docente como para a prática discente.

Em suma, para que a educação seja promotora do desenvolvimento integral dos aprendizes, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade, a escola tem como tarefa educar de maneira diferente para que possam intervir nas mudanças constantes dos segmentos sociais. Surge assim, a necessidade de transformar o currículo para que esteja em consonância com a diversidade de escolas, de turmas e de alunos. Perante isto, um sistema educativo que não compara todos a um padrão ideal é fundamental para criar espaços onde todos possam aprender de forma diferenciada e que corresponda às necessidades individuais.

1.2. O Construcionismo e a Inovação Pedagógica

A teoria construcionista aponta o papel do meio cultural no desenvolvimento e o envolvimento afetivo para a construção de uma aprendizagem mais significativa. O Construcionismo visa potenciar as capacidades inatas de cada indivíduo, rentabilizando-as ao máximo, aperfeiçoando a aprendizagem de cada indivíduo.

Segundo Papert, o Construcionismo expande a noção de Construtivismo uma vez que o Construcionismo seria uma extensão do Construtivismo, em que os esquemas ou estruturas cognitivas seriam construídos com base em algo concreto, onde “a entidade pública escolhida pela pessoa, que poderia ser desde a construção de um kit de montar da Lego, um programa de computador ou mesmo um castelo de areia na praia” (2008, p.134).

O Construcionismo é uma teoria proposta por Seymour Papert, um matemático e pesquisador na área da inteligência artificial, natural da África do Sul. É internacionalmente reconhecido por ser o primeiro a estudar a forma como os computadores contribuem para a aprendizagem das crianças. Entre 1958 e 1963, trabalhou na Universidade de Genebra com Piaget e através dessa colaboração reconheceu que a Matemática era um meio para compreender como as crianças aprendiam e pensavam.

Papert considerou fundamental trabalhar com Piaget por este ser o primeiro impulsionador do Construtivismo, possibilitando uma ligação entre os seus saberes como matemático e pesquisador em relação à gênese da inteligência humana desenvolvido por

Piaget, que considerava a análise do desenvolvimento da inteligência das crianças como o melhor modo de compreender a origem da inteligência humana (Piaget, 1991).

[Papert] usou este termo [construcionismo] para mostrar um outro nível de construção do conhecimento: aquele que acontece quando o aluno desenvolve um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de uma experiência ou um programa de computador. Na noção do construcionismo de Papert existem duas ideias que contribuem para que a construção do conhecimento seja diferente de Piaget. Primeiro, o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado por meio do fazer, do colocar a mão na massa. Segundo, é o facto de o aprendiz estar construindo algo de seu interesse e para o qual está bastante motivado. O envolvimento afetivo torna a aprendizagem mais significativa (Valente, 2001, p.34).

O Construcionismo trabalha no campo da pedagogia. As suas bases consistem em “produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (Papert, 2008, p.134), sendo fundamental desenvolver a matética (a matética é o termo que representa a arte de aprender, em oposição, à didática que representa a arte de ensinar) favorecendo ao aprendiz os suportes para a construção de um conhecimento que será realizado pelo próprio aprendiz de modo a desenvolver as suas capacidades. Esta construção acontece sobretudo no conhecimento concreto, através de uma transformação perlongada e progressiva para o conhecimento abstrato.

Papert defende que o ambiente escolar deve ter como foco o processo de aprendizagem autónoma, onde o aprendiz assume o controlo no processo de aprendizagem. Salienta o papel da educação de forma totalmente diferente, pois a aprendizagem resulta da interação do aprendiz com o objeto de conhecimento, onde o papel do professor incide na construção de ambientes de aprendizagem que beneficiam o desenvolvimento das aptidões inatas de cada aprendiz, deste modo, desenvolve uma atividade reflexiva sobre o objeto de trabalho, com o intuito de construir e desenvolver as suas estruturas intelectuais.

O aprendiz é encarado como um “ser pensante”, tendo capacidade de desenvolver as suas competências cognitivas de forma independente. Desta forma, para auxiliar a construção do conhecimento é necessário a consolidação do pensamento concreto e significativo. As execuções de práticas pedagógicas significativas para os aprendizes incidem principalmente sobre a manipulação de objetos do quotidiano através dos quais

cada um explora o recurso disponibilizado de modo a construir e a compreender as especificidades inerentes a esse objeto de forma concreta, facilitando a compreensão de aspetos mais complexos.

O conhecimento resulta de transformações ao nível intelectual de cada um e no modo como os aspetos culturais favorecem o crescimento. Papert verificou que as crianças com conhecimentos ao nível da programação de computadores realizam tarefas de modo mais concreto. Para este autor, o conhecimento é construído pelo aprendiz na interação com o computador e não com o professor, o mais importante é que seja partilhado, dando importância ao facto de que o professor deve compreender a natureza do processo de aprendizagem no qual os aprendizes estão empenhados, visto que “os jogos são importantes para as crianças, pois quando os fazem sentem que estão a fazer algo importante e nesta oportunidade desenvolvem o seu pensamento sobre o facto de as pessoas serem diferentes umas das outras” (Papert, 2008, p.79).

A abordagem construcionista refere que o jogo não deve estar feito, mas deve ser feito pelos aprendizes. Ao realizarem este tipo de atividade estão a adquirir novos conhecimentos juntamente com aqueles que estão incluídos nos currículos escolares, pois quando fazem formas e programam movimento, necessitando de pensar sobre geometria e sobre os números. O mais importante neste tipo de atividades é que os aprendizes ao executar estão a desenvolver a noção de controlo sobre si próprios e sobre a atividade, começando assim, a controlar a sua atividade intelectual.

A construção que ocorre “na cabeça” ocorre com frequência de modo especialmente prazeroso quando é apoiada por um tipo de construção mais pública, “no mundo” – um castelo de areia ou uma torta, uma casa Lego ou uma empresa, um programa de computador, um poema ou uma teoria do universo (Papert, 2008, p.137).

Assim, a externalização do produto seria o resultado de todo o processo realizado pelo aprendiz e que os outros podiam ver, permitindo também que fosse discutido, examinado, respeitado e analisado, possibilitando presenciar de perto a ideia da construção mental, em que esse trabalho resultou dos recursos disponíveis.

Verifica-se que, segundo Papert (2008), o sucesso da aprendizagem na proposta construcionista é proveniente da interação da criança com o objeto, através da utilização de métodos facilitadores da aprendizagem (por exemplo, o uso dos computadores e, em

especial, da programação computacional Logo) e do incentivo à autonomia do aprendiz e à descoberta.

Fino, na sua tese de doutoramento (2000, p.85), refere que o Construcionismo expande o Construtivismo quando confirmar que o pensamento construcionista acrescenta algo ao ponto de vista construtivista, pois o construtivismo indica que o sujeito é o construtor ativo e argumenta contra modelos passivos de aprendizagem e de desenvolvimento, em oposição, o construcionismo dá ênfase às construções particulares do indivíduo que são externas e partilhadas.

É possível verificar que o Construcionismo de Papert teve origem no Construtivismo de Piaget, mas acrescenta aspetos ao conceber que o aprendiz é o sujeito da construção de algo que lhe despertou interesse e motivação, tornando assim, a aprendizagem mais significativa ao aproximar o aprendiz com a atividade prática.

Papert (2008) defende a ligação entre o trabalho com o concreto, por um processo onde o aprendiz manipula, experimenta e constrói objetos para edificar as estruturas do pensamento, pois refere que a principal característica do Construcionismo é a possibilidade de analisar de perto a ideia de construção mental, algo que os outros “ismos” não permite, desta forma, destaca o papel das construções no mundo, resultando numa conceção menos mentalista.

No seguimento desta perspetiva, Papert destaca a importância das construções no mundo como suporte para o que acontece na mente, observando a relação de interdependência da construção mental com as experiências vivenciadas pelo aprendiz. Desta forma, valoriza metodologias que associam situações concretas e que foquem no processo de construção de aprendizagem.

Papert (1988), na sua obra *Logo: Computadores e Educação*, mostra a importância da criação de ambientes de aprendizagem que favorecem o aumento da qualidade das interações com aquilo que está a ser realizado. A concretização da aprendizagem ocorre a partir do momento que os sujeitos são construtores conscientes e ativos de um “produto público”, para que possam associar ao contexto social onde os aprendizes estão inseridos e onde seja originado um interesse pessoal para tornar o conhecimento concreto. Perante isto, verificamos que a aprendizagem deve desenvolver a autonomia, a criatividade e a criação dos aprendizes, de modo a serem sujeitos que encarem os desafios e aprendam a solucionar problemas.

Embora a tecnologia tenha alcançado um papel fundamental na educação, o foco principal está na mente e não na máquina e, especialmente, na forma como as noções intelectuais e culturais são definidas e desenvolvidas. O computador serve apenas como uma ferramenta para auxiliar o processo educativo, resultando assim em novos ambientes para enriquecer a aprendizagem. Nos momentos educativos onde os aprendizes estão em contato com os computadores, eles são utilizados para fornecer informações, cada aprendiz consegue seguir o seu próprio ritmo por ser uma atividade em que elas comandam a aprendizagem, possibilitando que todos aprendam conteúdos de diversas formas.

Na perspectiva construcionista, o professor é o responsável por auxiliar a construção do conhecimento do aprendiz, por meio do planeamento das ações para que este possa atuar de diversas formas, sendo um mediador na observação e reflexão sobre o que ocorre no processo de construção da aprendizagem, respeitando a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), pois cabe ao professor acompanhar e incentivar os aprendizes para promover uma ação pedagógica na qual a construção do conhecimento é realizado pelo próprio indivíduo, em que:

O conhecimento é construído pelo aprendiz, e não transmitido pelo professor, a quem compete cuidar por que o ambiente de aprendizagem dos alunos esteja “saturado” de nutrientes cognitivos, a partir dos quais os alunos possam construir e transacionar conhecimento, e proporcionar-lhes as ferramentas adequadas à exploração dos nutrientes cognitivos existentes (Fino, 2000, p.140).

Dando seguimento aos estudos de Papert, Sousa & Fino (2001, p.7), consideram o novo paradigma construcionista "como meio de responder ao desafio colocado à escola por uma sociedade em profunda e acelerada mudança, notoriamente incapaz de ‘preparar para o futuro’”. Referem que para uma prática inovadora possa suportar as necessidades da sociedade atual, é preciso considerar que:

A habilidade mais determinante do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com inesperado. Isso será cada vez mais verdadeiro no futuro: a habilidade para competir torna-se a habilidade de aprender (Papert, 2008, p.13).

Assim, é importante estimular os indivíduos para que sejam críticos, criativos, independentes e capazes de resolver imprevistos através de atitudes rápidas, autónomas e positivas nas atividades profissionais é fundamental para o fortalecimento da autonomia intelectual e para o desenvolvimento das funções sociais.

1.3. Sobre a Aprendizagem

Os estudos sobre a aprendizagem são complexos, pois existe um grande número de teorias que remetem a percepções tradicionais de aprendizagem, enquanto outras tentam explorar novas possibilidades e modos de pensar. De acordo com Moreira (1999), uma teoria provém da tentativa do homem interpretar sistematicamente uma determinada área do conhecimento, que resulta dos fatores sociais, culturais e económicos da época em que o estudo é desenvolvido e da perspectiva que cada teórico da área tem da realidade e do objeto em estudo.

A aprendizagem resulta do processo de desenvolvimento contínuo da vida de cada indivíduo. Introduzido em posições sociais, o indivíduo aprende por meio da reorganização e construção da sua experiência que inclui o processo cognitivo de reflexão e de pensamento, de modo intencional, explorando a descoberta de conexões entre ações e consequências.

Perante a variedade de abordagens referentes à aprendizagem, é de referir cinco orientações teóricas: behaviorista, cognitivista, humanista, aprendizagem social e construtivista. Na perspectiva behaviorista, a aprendizagem é expressa pela mudança de comportamento observável, em que os processos internos são ignorados e a aprendizagem é determinada pelos recursos do ambiente em que está inserido. Também consideram que a repetição das atividades é essencial para a interiorização da aprendizagem. Para os cognitivistas, o indivíduo não é passivo e procura estruturar a vida de modo a obter significado das coisas a partir da percepção dos estímulos do ambiente. O controle mental dos processos é importante para organizar as experiências vivenciadas. Na perspectiva humanista, o potencial humano de cada indivíduo é valorizado para o seu crescimento pessoal e tem de controlar o próprio destino, tendo total liberdade para gerir o seu desenvolvimento. É destacado a escolha humana e o valor da experiência no processo de aprendizagem. Na aprendizagem social, é destacada a interação dos indivíduos em ambientes sociais. Preconizam que a aprendizagem situada envolve a inserção e

participação de indivíduos em comunidades de prática, e não limitada à observação de outros indivíduos (Lave & Wenger, 1991). Na perspectiva do construtivismo, o significado é criado pelo indivíduo e dependente do conjunto de perspectivas prévias que este tem sobre o mundo. Parte da ideia de que o conhecimento deve ser aprendido e não ensinado.

Conforme as orientações teóricas apresentadas é possível perceber pontos de divergência e convergência. Examina-se a divergência entre a linha behaviorista que é caracterizada pela mudança no comportamento dos indivíduos por meio de estímulos derivados do ambiente e a linha humanista que valoriza a autonomia dos indivíduos. Por outro lado, a ligação entre a linha construtivista e cognitivista, defendem a importância dos processos mentais internos como a memória e a percepção. Também, é analisado que a aprendizagem social está em consonância com o construtivismo no que respeita ao envolvimento da construção de significados dos indivíduos numa cultura.

1.3.1. Aprendizagem Situada e as Comunidades de Prática

A aprendizagem tem sido considerada um fenómeno social derivado da experiência da vida quotidiana, sendo vista como numa perspectiva social que remete à interação, troca de experiências e ao diálogo. Este pensamento integrou a base para repensar a teoria da aprendizagem (no final dos anos 1980 e início dos anos 1990) por dois pesquisadores, Jean Lave e Etienne Wenger, em que para estes, o modelo de aprendizagem estabelecia um “engajamento” em comunidade de prática.

A AS (Aprendizagem Situada) aparece em resposta às críticas e aos modelos tradicionais de aprendizagem. Lave & Wenger, (1991) defendem que a Aprendizagem Situada demonstra as relações entre os indivíduos que assimilam conhecimentos e adquirem habilidades quando interagem numa comunidade ou com outros indivíduos, reconhecendo, deste modo, que a principal componente é a interação social na qual o indivíduo envolve-se com outros em “comunidades de práticas”.

“A análise da aprendizagem escolar como situada requer uma visão multifacetada de como o conhecimento e a aprendizagem são parte da prática social” (Lave e Wenger, 1991, p.40). Esta aprendizagem procura introduzir o conhecimento num contexto para que seja selecionado e aperfeiçoado para o uso prático feito pelos indivíduos envolvidos, e as transferências de conhecimento pela aprendizagem sejam integradas e facilitadas pela interação social, permitindo ao professor uma percepção mais ampla do aprender a ensinar.

A Teoria da Aprendizagem Situada é fundamentada nas relações entre a aprendizagem e as situações sociais nas quais esta ocorre. Na perspectiva dos autores, o foco da aprendizagem está na relação dos indivíduos com a comunidade, em que o aprender é um aspeto central da prática social que ocorre nas comunidades de prática, denominando de participação legítima periférica ao processo no qual os novos membros se tornam parte.

Lave (1988) refere que para compreender a aprendizagem é necessário ter em conta o contexto e a cultura onde os indivíduos estão inseridos. Lave e Wenger, defendem que a aprendizagem não é vista apenas como transmissão de informação, mas como um processo sociocultural que envolve a pessoa na sua totalidade, pois inclui uma relação com atividades específicas e com as comunidades sociais, exigindo que o indivíduo se torne num participante ativo.

A seguinte tabela apresenta uma síntese dos principais aspetos sobre a aprendizagem situada:

Tabela 1 - Síntese dos principais aspetos da Aprendizagem Situada

Definição	Ênfase	Como ocorre	Resultado
O aprendizado sempre ocorre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa. Requer participação nas práticas da cultura que o sujeito está inserido.	Assim como a aprendizagem na ação/experiencial, enfatiza que a mudança de comportamento é mais provável que aconteça como resultado da reflexão em experiência.	Colocar pensamento e ação num lugar e tempo específicos. Situar significa envolver indivíduos, o ambiente e as atividades para criar significado. Significa localizar num <i>setting</i> particular os processos de pensar e fazer utilizados pelos experts para criar conhecimento e habilidades para as atividades. Pode ocorrer em Comunidades de Prática.	Fornece ao indivíduo o benefício do conhecimento ampliado e o potencial para aplicar este conhecimento de novas formas em novas situações.

Fonte: Antonello (2010, p.199)

Após analisar a tabela 1, podemos concluir que a perspectiva da aprendizagem situada destaca o estudo da prática no quotidiano. A aprendizagem é inseparável da prática social, pois o pensamento está ligado às experiências, que por sua vez, têm um objetivo na realidade onde ocorre. As atividades realizadas no quotidiano e na prática constituem elementos para determinar a participação social do indivíduo como um processo de aprendizagem e de conhecimento.

Neste seguimento, a aprendizagem situada proporciona aos sujeitos envolvidos no processo de interação mútua uma análise entre o contexto, a participação, a identidade e a aprendizagem, de modo a inserir o conhecimento num contexto a ser desenvolvido e aperfeiçoado pelos indivíduos envolvidos, assim, a troca de conhecimento torna-se incluída e facilitada pela interação social.

Assim, surge o termo “Comunidade de Prática” que foi criado e definido como “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que aprofundam seu conhecimento e especialização nessa área pela interação numa base continuada” (Lave & Wenger, 1991). A aprendizagem adquire contornos sociais quando está centrada nos processos cognitivos, com interesse numa perspectiva focada nas práticas sociais.

De acordo com Lave e Wenger (1991), a Comunidade de Prática pode ser definida não apenas pelos seus participantes, mas pela forma como estes compartilham significados, interpretam situações e realizam atividades. Segundo estes autores, as Comunidades de Prática são caracterizadas por dois aspetos: histórico (representa as relações entre pessoas e lugares no tempo) e desenvolvimento (o conhecimento envolve as habilidades na prática).

Uma comunidade de prática é constituída por um grupo de pessoas, que se reúnem livremente, não só com a finalidade de partilhar interesses comuns, mas para relatar as suas atividades e experiências de modo expor as que potencializaram a sua aprendizagem e beneficiaram o seu desempenho.

Os indivíduos que integram numa determinada comunidade de prática relacionam-se pelos seus interesses ou pela sua atividade profissional e pela forma como a desempenham, através da partilha de histórias e experiências que acabam por contribuir para o conhecimento dos demais, numa perspectiva de aprendizagem.

A participação legítima periférica permite descrever as relações entre os novos membros e os veteranos, para além das atividades, identidades, artefactos e comunidades de conhecimento e prática. O conhecimento é situado, o produto da atividade, do contexto e da cultura são desenvolvidos no contexto das atividades, onde as pessoas constroem conceitos, do qual vão adaptar o seu comportamento ao se relacionarem com os outros indivíduos. As interações ocorrem conforme a vida quotidiana e influenciam o desenvolvimento de identidade e o processo de produção de significados, sendo fundamentais à comunidade de prática.

As intenções de uma pessoa de aprender são engajadas, e o significado da aprendizagem é configurado pelo processo de tornar-se um participante pleno de uma prática sociocultural. Esse processo social inclui, de fato subsume, a aprendizagem de habilidades especializadas (Lave & Wenger, 1991, p.96).

O aprendiz torna-se num especialista na comunidade por estabelecer relações entre os restantes indivíduos e com outras comunidades de prática, quando desenvolvem atividades ao longo do tempo. Wenger (1998) resume a perspetiva social da aprendizagem nos seguintes princípios:

- a aprendizagem é inerente à natureza humana;
- consiste na primeira e principal habilidade para negociar novos significados;
- é, fundamentalmente, experimental e social;
- transforma identidades e constrói trajetórias de participação;
- significa lidar com fronteiras;
- é uma questão de energia social, poder, alinhamento e engajamento;
- envolve uma ação recíproca entre o local e o global.

Nesse sentido, o conhecimento é visto como indissociável das comunidades que o criam, usam e transformam, pois, as pessoas requerem conversação, experimentação e experiências compartilhadas com outras envolvidas nas mesmas atividades.

Pelo fato de que a aprendizagem é diretamente parte da prática, esta não é percebida como aprendizagem. Como resultado, a prática é, geralmente, concebida como estática, senão caótica, desestruturada e, desse modo, aleatoriamente adaptada. O que muitos não percebem é que a prática tem uma lógica própria, que não segue a lógica linear tradicional (Wenger, 1998). O conceito de prática, para este autor, não implica dicotomia entre

prática e teoria, podendo a comunidade de prática ser definida como um contexto ou local onde se desenvolve, negocia e compartilha o modo de viver no mundo.

O facto de elas estarem organizadas e ligadas a uma área de conhecimento e atividade em particular, confere aos seus membros um senso de iniciativa conjunta e de identidade. Para uma comunidade de prática funcionar, precisa gerar e apropriar-se de um repertório de ideias, compromissos e lembranças compartilhados, desenvolver vários recursos, tais como ferramentas, documentos, rotinas, vocabulário e símbolos que de algum modo conduzem o conhecimento acumulado pela comunidade.

As comunidades estão em toda a parte, quer seja na família, no trabalho ou na escola, onde os indivíduos participam em diferentes comunidades de acordo com a sua trajetória de vida. Em algumas delas, o indivíduo poderá ser um membro mais efetivo ou mais periférico, variando conforme o seu grau de participação e atuação, porém, nem todas as comunidades são comunidades de prática. Para Wenger, et al. (2002), uma comunidade de prática apresenta três elementos fundamentais que as identificam de outras comunidades:

- “um domínio de conhecimento que define um conjunto de questões;
- uma comunidade de pessoas que se preocupam com esse domínio;
- uma prática partilhada que os membros dessa comunidade desenvolvem para serem efetivos nesse domínio”.

O espaço social das comunidades surge entre equipas de projetos e redes de conhecimento. Quando estão integradas em tarefas similares, a partilha desse conhecimento leva à formação da comunidade, sendo uma rede de conhecimento de pessoas que compartilham interesses comuns, organizada de forma livre e focada para novas oportunidades.

Wenger (1998) menciona três elementos fundamentais para o estabelecimento de uma comunidade de prática, que são: o domínio, a comunidade e a prática.

O **domínio** reúne as pessoas e inspira os membros da comunidade a contribuir e a participar nela, guia a aprendizagem e dá significado às ações, ou seja, a identidade de uma comunidade é definida e legitimada pelo seu domínio, que evidencia a intenção e a relevância da mesma aos seus membros e a outros possíveis interessados. A partilha de informações, a apresentação de ideias e as atividades desenvolvidas no contexto da

comunidade são realizadas de acordo com o conhecimento que os membros da comunidade têm das fronteiras para ela estabelecidas.

O progresso de uma comunidade é determinado através da negociação feita sobre os tópicos e os assuntos mais importantes que devem ser abordados e debatidos, permitindo que os membros possam desenvolver uma compreensão comum e partilhada do seu domínio, estando envolvidos e sendo estimulados a descobrir e a cumprir o seu papel na comunidade, legitimando assim a sua participação.

Numa **comunidade** onde são desenvolvidos os relacionamentos, as bases de confiança e respeito mútuo entre os indivíduos possibilita a existência de aprendizagem. A aprendizagem é uma questão de pertença, sendo necessário existir um envolvimento emocional para além do intelectual, ou seja, é essencial que os indivíduos sintam que estão integrados para que possam estar à vontade na exposição dos assuntos, na partilha de ideias e para questionar sem receio.

Uma comunidade tem de ser bem organizada, o foco e os papéis de todos devem estar definidos para que a dinâmica ocorra. Um bom moderador ou coordenador deve promover o equilíbrio entre os vários interesses e necessidades existentes na comunidade, estimulando diferentes níveis de participação, criando um ritmo para as interações e promovendo ações direcionadas para os interesses da comunidade. Assim, os membros resolvem problemas, trocam informações, planificam atividades em comum, contribuindo para a partilha dos conhecimentos na comunidade.

A **prática**, segundo (Wenger, 1998), está relacionada com o facto de “realizar algo”, porém não é algo isolado, mas inserido num contexto histórico e social que concede uma estrutura e um significado adequado ao que é realizado.

Enquanto o domínio define o tema central da comunidade, a prática está relacionada ao conhecimento específico que é desenvolvido e partilhado na comunidade. Ao longo do tempo é esperado que os membros dominem os conhecimentos básicos relacionados à sua comunidade, sendo o conjunto de conhecimentos e recursos partilhados que possibilita que a comunidade possa atuar de forma eficiente no seu domínio.

Estes três elementos que estruturam a comunidade, quando funcionam em simultâneo, possuem uma estrutura de conhecimento ideal, isto é, uma estrutura social

que pode assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento e partilha de conhecimentos (Wenger et al., 2002).

Wenger (1998) menciona três características da prática, que são importantes e determinam a coerência numa comunidade de prática, sendo: o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório partilhado.

A primeira característica apontada por Wenger (1998) é o **engajamento mútuo**, refere que é a causa de coerência numa comunidade de prática. O que define uma comunidade de prática é o facto de todos os membros estarem envolvidos nas mesmas ações, sendo a pertença que resulta do engajamento existente fundamental para existir coerência numa comunidade.

As relações de engajamento mútuo podem originar homogeneização, pelo facto de os indivíduos trabalharem em conjunto, como também criar oportunidades para as diferenças que possam surgir, mas o mais importante é que cada membro adquire uma identidade própria através do envolvimento na prática.

A segunda característica é o **empreendimento conjunto**. A prática numa comunidade não é planeada, é definida pelos seus membros, pois um empreendimento é conjunto quando existe um processo de negociação constante, criando entre os seus membros relações de responsabilidade mútua. Wenger utiliza o termo negociação em relação aos significados devido à diversidade de interesses que existem na comunidade, onde é necessário negociar constantemente.

A terceira característica é o **repertório partilhado** que representa a essência da comunidade, pois é o produto daquilo que viveram, debateram, idealizaram e construíram. É o repertório que torna uma comunidade única, é nele que é evidenciado os recursos produzidos pela comunidade para comunicar, pensar e agir. Estes recursos podem ser simples palavras, ações ou conceitos negociados pelos membros, sendo que este conjunto de recursos é criado pelos membros ao longo do tempo.

1.3.2. Aprendizagem Cooperativa: o papel da criança e do mediador

A AC (Aprendizagem Cooperativa) tem cada vez mais impacto na sociedade pós-moderna, onde ocorre mudanças que implicam uma nova abordagem ao ensino e à

aprendizagem, sendo cada vez mais valorizada a democraticidade e a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Nos anos 70, a Aprendizagem Cooperativa obteve um grande desenvolvimento em função dos trabalhos de Sharan, dos irmãos Johnson da Universidade de Minnesota e de Robert Slavin da Universidade de J. Hopkins.

Devemos destacar que a Aprendizagem Cooperativa (AC) parte da noção de que a construção de novos conhecimentos deve ser realizada coletivamente, favorecendo a interação entre todos os indivíduos no processo, logo, importa priorizar o processo de aprendizagem e não o processo de ensino, dando realce ao trabalho dos aprendizes e não à transmissão de conhecimentos pelo professor.

Lopes & Silva (2009) referem alguns fatores essenciais para o processo cooperativo, tais como a responsabilidade individual em proveito do êxito do grupo; a interdependência positiva, pois todas as ações devem beneficiar todos os indivíduos e não apenas alguns; a interação, a estimulação e a cooperação mútua devem estar presentes para um bom desenvolvimento; a capacidade de análise e a dinâmica do grupo de modo a resolver os problemas existentes.

Para Johnson e Johnson (1989), a Aprendizagem Cooperativa deve implementar-se em grupos pequenos heterogêneos onde os alunos cooperam entre si para a progressão da aprendizagem de conteúdos e atitudes, exigindo novos estímulos tanto para os aprendizes como para os educadores, sendo necessário desenvolver competências fundamentais para o trabalho em grupo.

A AC proporciona interdependência e reciprocidade para que os indivíduos se empenham de modo a atingirem os objetivos em comum. O seu sucesso só será atingido se o próprio indivíduo e o grupo forem bem-sucedidos na aprendizagem e na realização dos objetivos, por isso, deve existir uma relação positiva na concretização dos objetivos para que todos os membros possam estar satisfeitos.

A AC pode ser definida como o trabalho que é realizado em grupo, onde é estruturado de modo que todos os elementos interajam, partilhem conhecimentos e procurem informações que sejam benéficas para todos e para o desenvolvimento e resolução das atividades propostas e das aprendizagens efetuadas de forma significativa.

Desta forma, cooperar significa trabalhar em conjunto de forma coordenada para atingir os objetivos em comum, assim “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p.4). Apesar de trabalhar para atingir objetivos coletivos, é um processo individual e inerente a cada indivíduo que tem influências externas, como as interações sociais que são estabelecidas dentro de um grupo que determinam as relações e tomadas de decisões com os outros membros.

Ainda de acordo com a perspectiva de Lopes & Silva (2009), a Aprendizagem Cooperativa permite o desenvolvimento de variáveis psíquicas e sociais, tais como, a autoestima; a autoeficácia; a motivação; a atitude para com as aprendizagens; a tolerância para com os outros e para com a diferença, visto que, trabalha com a diversidade; a redução dos conflitos, dado que, promove a melhoria das relações pessoais entre pares. Este tipo de aprendizagem surge em oposição a estruturas de aprendizagem individualistas, competitivas e de caráter teórico e transmissivo, onde os indivíduos são meros reprodutores, excluindo a criatividade e a iniciativa própria em prol da obediência e do cumprimento de tarefas exigidas.

A sociedade procura indivíduos que valorizam as competências sociais de cooperação para alcançar objetivos em comum, onde os indivíduos devem ter capacidade de atuar e organizar conhecimentos para a resolução de problemas presentes no quotidiano. Neste caso, o educador começa por orientar, apoiar e potenciar a investigação e o trabalho cooperativo, pois o crescimento das relações sociais permite a redução das desigualdades, promovendo assim, uma sociedade com valores e comportamentos de solidariedade.

A par do domínio de conhecimentos e de preparação técnica, a sociedade em geral, e o mercado de trabalhos, em particular, esperam que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de forma autónoma e crítica e resolver problemas de forma colaborativa (Lopes & Silva, 2009, p.IX).

As atividades cooperativas realizadas devem incluir o contributo de todos os membros do grupo, resultando numa aprendizagem dinâmica, com a partilha de responsabilidades, a intervenção, o desenvolvimento de relações positivas e da harmonização de esforços entre os membros do grupo.

Com base na análise realizada a diversos fatores, os autores Lopes e Silva (2009, p.5) destacam quatro fundamentos teóricos básicos para a obtenção de um processo de aprendizagem cooperativa, sendo: a motivação; a coesão social; o desenvolvimento cognitivo e a elaboração ou estrutura cognitiva.

- A **motivação** está relacionada com a recompensa que os indivíduos aprendem sob a perspectiva cooperativa, ou seja, o grupo só terá êxito se todos os elementos obtiverem sucesso, pois cada um deve ajudar e incentivar os outros para que as atividades propostas sejam bem desempenhadas em que a “determinação, administração do tempo, autoconfiança e curiosidade têm papel fundamental para o desenvolvimento do grupo”.
- A **coesão social** resulta da união do grupo, onde todos trabalham para o sucesso individual e do grupo. Um indivíduo tem a necessidade de adquirir novos conhecimentos e, posteriormente, pode partilhar com o grupo de forma a partilhar as suas descobertas, pois “cada aluno ajuda o outro porque deseja o seu sucesso”.
- O **desenvolvimento cognitivo** decorre das interações que são criadas entre os indivíduos, em que as aprendizagens individuais evidenciam melhorias porque há um maior domínio dos conceitos e dos conhecimentos e “reafirma o valor da interação entre os aprendentes durante as tarefas”. Esta perspectiva é fundamentada com base na ZDP de Vygotsky e dos estudos de Piaget.
- A **elaboração** ou **estruturação cognitiva** baseia-se na “ideia de que um dos meios mais eficazes para elaborar ou aprender é através da explicação para alguém (metacognição)”, corresponde aos conhecimentos e informações que um indivíduo possui com aquelas que adquire posteriormente, onde o indivíduo reflete e reformula conceitos e percepções por meio de explicações elaboradas por outro elemento, assim, um indivíduo que explica a outro aprende mais do que se estudasse de forma solitária.

Johnson e Johnson (1989), estabelecem cinco elementos básicos para definir os grupos de Aprendizagem Cooperativa, sendo: a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação estimuladora (face a face); as competências sociais; e o processo de grupo ou avaliação de grupo.

- A **interdependência positiva** é definida pela entreaajuda, pois as interações dependem da relação que os elementos estabelecem na aprendizagem e na realização das atividades propostas. “É a sensação que se tem de que se está

dependente dos outros de modo que não se consegue ser bem-sucedido a não ser que eles também o sejam e vice-versa; isto é, o trabalho de um beneficia com o trabalho de todos” (Lopes & Silva, 2009, p.16).

- A **responsabilidade individual e de grupo**. Um grupo deve ter responsabilidade para cumprir com os seus objetivos, pois cada elemento deve assumir um papel e fazer a sua parte para que o grupo possa evoluir.
- A **interação estimuladora** (face a face) ocorre quando os indivíduos entre si ajudam, apoiam e encorajam. É quando existem atividades cognitivas e dinâmicas onde os indivíduos interferem nas aprendizagens dos outros de forma construtiva. A responsabilidade e a influência que têm uns sobre os outros e o apoio mútuo, crescem quando as interações acontecem frente a frente, possibilitando o sucesso na aprendizagem e no trabalho de grupo.
- Nas **competências sociais**, o trabalho em grupo requer competências “inter-relações pessoais”, pois cooperar inclui interagir, partilhar os mesmos objetivos, onde as competências interpessoais são eficazes na aprendizagem. Com isto, as interações pessoais desenvolvem conflitos para compreender e resolver de forma construtiva, permitindo o funcionamento e interação do grupo.
- O **processo de grupo** ou a **avaliação de grupo** ocorre quando os elementos analisam as metas inicialmente propostas e se estão a ser executados os métodos de trabalho mais eficazes. “Para que o processo de aprendizagem melhore de forma sustentada, é necessário que os alunos analisem cuidadosamente a forma como estão a trabalhar juntos e como podem aumentar a eficácia do grupo.” (Lopes & Silva, 2009, p.19).

Na Aprendizagem Cooperativa, o ensino recíproco ocorre quando os aprendizes trabalham no entendimento com o educador ou na interação com os outros. Para o processo de mediação social, a experiência social é importante para ajustar a aprendizagem e o desenvolvimento por meio da análise e da dinâmica criada nesse ambiente social.

O aprendiz deve ser encorajado para participar em atividades que ainda não é capaz de realizar sozinho, assim vai analisar como é realizada a atividade e estará a colaborar com os indivíduos mais capazes que ele, deduzindo uma nova perspectiva sobre um produto a partir da conceção inicial e após essa conceção ser realizada com auxílio de outro indivíduo mais capaz.

Os grupos cooperativos divergem dos grupos de natureza tradicional tanto na sua formação como na forma como trabalham e estabelecem relações entre os seus membros. Os elementos dos grupos cooperativos sabem que o resultado final do trabalho é da responsabilidade, do empenho e do esforço de todos os membros. Assim, todos estão conscientes da interdependência que se desenvolve na obtenção do sucesso do grupo. Desta forma, podemos distinguir cinco características específicas destes grupos:

- 1º O objetivo do grupo deve potencializar a aprendizagem de todos, motivando os alunos para obterem bons resultados, aumentando as suas capacidades individuais.
- 2º Cada indivíduo deve assumir a aprendizagem como uma responsabilidade, de modo que todos consigam alcançar os objetivos.
- 3º Todos os membros devem trabalhar simultaneamente para produzir resultados, auxiliar, partilhar, explicar e motivar os outros membros.
- 4º O sentido de grupo e de pertença é fundamental para estabelecer relações interpessoais saudáveis e que permitam coordenar o trabalho.
- 5º Os grupos cooperativos devem compreender que a eficácia do grupo os torna melhores e permitem atingir metas em comum, garantindo uma aprendizagem significativa.

O trabalho em grupo tornou-se cada vez mais essencial. Nas escolas, a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia de coordenação de sala de aula para que os aprendizes realizem as tarefas e atividades propostas. Devido ao sistema de ensino tradicional, onde as informações eram transmitidas do professor para o aluno, foi possível verificar que o trabalho em grupo tradicional não era tão efetivo, visto que os alunos não tinham papéis definidos e agiam de forma independente. Desta forma, podemos distinguir algumas características específicas destes grupos, evidenciadas por Johnson & Johnson (1989):

- 1º Nos trabalhos em grupos tradicionais, normalmente um aluno lidera com as suas opiniões, ideias ou ações.
- 2º Nos grupos comuns o trabalho era dividido e cada aluno fazia a sua parte, sendo esta a responsabilidade de cada um.
- 3º No grupo tradicional predominava a homogeneidade.
- 4º As técnicas, estratégias e recursos necessários no trabalho em grupo tradicional, entendia-se que o aluno já possuía conhecimento intrínseco.

A seguinte tabela apresenta as diferenças entre estes dois grupos, com base nos trabalhos de Johnson & Johnson (1989).

Tabela 2 - Diferenças entre os grupos cooperativos e os grupos tradicionais de trabalho

Grupos de Trabalho Cooperativo	Grupos de Trabalho Tradicionais
• Interdependência positiva	• Não há interdependência ou há uma interdependência negativa
• Responsabilidade individual	• Não há responsabilidade individual
• Procura da heterogeneidade	• Procura da homogeneidade
• Liderança partilhada	• Sem liderança ou com um líder designado
• Responsabilidade mútua partilhada	• Não há responsabilidade partilhada
• Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo	• Ausência de preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo
• Ênfase na tarefa e também na sua sustentabilidade	• Ênfase na tarefa
• Ensino direto das habilidades sociais	• É assumida a existência das habilidades sociais pelo que se ignora o seu ensino
• O professor observa e intervém	• O professor ignora o funcionamento do grupo
• O grupo monitoriza a sua produtividade	• O grupo não monitoriza a sua atividade

Fonte: Tradução de Johnson & Johnson (1989)

Nos grupos cooperativo, para além da interdependência positiva, o sucesso do grupo depende da responsabilidade individual e do grupo. A liderança é partilhada por todos os membros, o feedback recebido é fundamental para a reflexão, analisando os aspetos positivos e sugerindo objetivos para melhorar o funcionamento do grupo.

Nos grupos tradicionais, os alunos não sabem o que é interdependência positiva e as tarefas realizadas são de acordo com regras e normas estabelecidas previamente. A liderança é realizada por um indivíduo que determina o que os indivíduos têm de fazer. Grande parte do trabalho é realizado fora da sala de aula, impossibilitando que o professor possa monitorizar o funcionamento do grupo e a qualidade do trabalho desenvolvido.

A AC exige a organização de papéis que definem a função que cada elemento do grupo irá desempenhar, estabelecendo coordenação e criar um ambiente de cooperação. Ao professor, compete confiar a autonomia dos aprendizes e este devem usufruir a autonomia em favorecimento da aprendizagem. Assim, a atribuição de papéis permite

organização e independência de todos com responsabilidade, dado que todos os papéis complementam-se e devem funcionar para o proveito coletivo, com sentido para a produtividade.

Os grupos cooperativos são espaços de abertura, de entendimento e de aproximação através do diálogo, visto que, este elemento de comunicação é o principal intermediário entre os grupos e a sua cultura, pois o trabalho em grupo é fundamental para discutirem ideias e apoiarem-se mutuamente de forma a encontrarem uma solução para um problema, onde cada membro é “responsável pelo êxito ou fracasso, não só de si, mas do próprio grupo”.

A AC promove um desenvolvimento global da criança que é determinante para a sua vida em sociedade, em que a criança comunica por meio de “respostas verbais e não verbais” (idem, p.18) que transmitem informação importante durante o processo de interação, ou seja, quando o educador conhece a criança num contexto, através da expressão oral e corporal irá compreender o interesse e envolvimento da criança na atividade.

Para Freinet (1998), o educador é o moderador que orienta o processo educativo, o respeito e os afetos da criança e das suas parcerias. Dá importância aos interesses, ao considerar que a criança quando está interessada no que está a fazer aprende com maior facilidade, por isso, o ato educativo deve ser centrado nos interesses da criança para que desenvolvam atividades de forma espontânea e com iniciativa de criar e de construir, facilitando “a criatividade da criança no desenho na música, no teatro, nas extensões naturais da actividade infantil, progressivamente responsável pelos comportamentos afectivos, intelectuais e culturais” (Freinet, 1998, p.165).

O educador deve e pode intervir na aprendizagem do aprendiz através da mediação didáctica entre o conhecimento, que vem de fora para dentro, e estimular o raciocínio do aprendiz para que este desenvolva diversas perspetivas. Freinet (1998, p.163), fundamenta a sua pedagogia de acordo com os seguintes eixos:

- a cooperação - como forma de construção social do conhecimento;
- a comunicação - como forma de integrar o conhecimento;
- a afetividade - elo de ligação entre as pessoas e o objecto do conhecimento.

O auxílio cooperativo é um motivo constante no grupo em que o papel do mediador passa por estimular nos aprendizes a descoberta, em decifrar o meio, estimular o raciocínio adequado quando a criança “aprende a falar, falando e a escrever, escrevendo”.

O educador ao escutar e ao perceber os sentimentos, as alegrias e descobertas da criança, consegue intervir e estimular de forma natural no desenvolvimento da vida afetiva através da “arte de aprender” a que Papert (2008) chama de *matética*, que é baseada por “dar-tempo” ao aprendiz para que possa observar, analisar e promover a comunicação com os outros, encontrar estratégias para a resolução de questões, bem como colocar as dúvidas existentes, sendo realizado por meio do diálogo e do debate, pois “um dos objectivos centrais da *matética* é elucidar, por meio da pesquisa, os tipos de discussão que promovem ganho e as circunstâncias que favorecem tais discussões” (Papert, 2008, p.93). Assim, os aprendizes procuram conexões para construir as associações significativas em oposição da memorização mecânica.

O desenvolvimento do potencial do aprendiz cooperativo é fundamental para interagir com os outros, melhorando as estruturas de comunicação, de escuta, de resolução de conflitos; contribuindo para argumentar, formular e testar hipóteses, procurar informações e comunicar o que aprendeu com os colegas. Desta forma, o educador deve proporcionar situações que conduzam o aprendiz a usar de forma equilibrada e adequada os meios próprios do ato de aprender como atividades de leitura, atividades escritas e o uso adequado dos instrumentos pedagógicos.

O uso da aprendizagem cooperativa na sala de aula põe em relevo o professor nos seguintes aspectos: (a) a adesão e preferência por este modelo de aprendizagem; (b) a sua preparação para a pôr em prática; e (c) o seu papel tanto no planeamento das actividades como na monitorização dos grupos (Sanches, 1994, p.36).

Nas situações de interação deve desenvolver atitudes para os propósitos pedagógicos como, diagnosticar se os aprendizes compreenderam as atividades propostas, auxiliar na resolução ou retificação em colaboração com os colegas para o processo de construção do conhecimento, pois “nas formas de aprendizagem mediada pelos pares, a responsabilidade pelo controlo exterior é transferida do professor para o par-tutor, devendo essa transferência de controlo promover aprendizagem autorregulada” (Fino, 2000, p.120).

O professor mediador deve entender que os aprendizes são os próprios sujeitos ativos na construção do seu conhecimento e que o trabalho em grupo conduz a contribuições para cada um, podendo analisar questões de formas diferentes e produzir significados com base na compreensão entre os sujeitos.

Uma vez que o professor passa a atuar como mediador constante do trabalho dos aprendizes, deve incentivá-los a argumentar e a compartilhar os seus pensamentos e ideias com os restantes membros do grupo em que:

O entendimento de como implementar os cinco elementos essenciais capacita o instrutor: a) a estruturar qualquer lição, de qualquer disciplina, de modo cooperativo; b) a adaptar a aprendizagem cooperativa às suas circunstâncias e necessidades específicas bem como aos alunos, e c) a intervir no sentido de melhorar a eficiência de qualquer grupo que não esteja funcionando bem (Johnson, Johnson & Smith, 1998, p.96).

No trabalho com a Aprendizagem Cooperativa, o professor como elemento mais capaz deve permitir que os indivíduos tenham uma maior responsabilidade e autorregulação, criando um ambiente de investigação de modo a facilitar o desenvolvimento de habilidades dos aprendizes, como antecipar, decidir, especular e avaliar situações ou problemas.

Contudo, o objetivo principal será que cada um consiga conhecer as características pessoais dos colegas para que o trabalho em equipa seja mais proveitoso. Ao professor não basta ensinar e transmitir conhecimentos, é necessário que seja um facilitador na aprendizagem, estimular novos comportamentos e atitudes para que os aprendizes tenham um papel principal na sua própria construção e desenvolvimento dos seus conhecimentos.

1.3.3. Aprendizagem, autonomia e interação social: fundamentos teóricos

Aprendizagem é um processo de mudança de comportamento alcançado através da experiência criada por fatores emocionais, relacionais e externos. Aprender ocorre por meio da interação entre as estruturas mentais e o meio físico, sendo o professor o mediador do processo de aprendizagem dos aprendizes e, nesse enfoque, o conhecimento é construído e reconstruído constantemente. O conhecimento estimula a liberdade e a coragem para transformar, sendo que o aprendiz é o principal elemento de construção da sua aprendizagem.

A aprendizagem “é o processo por meio do qual, e através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente, se instalam modificações no desempenho do sujeito” (Sim-Sim, 1998, p.28). As crianças estão em constante aprendizagem através das experiências que vivenciam e do contacto que estabelecem com os outros. A interação que estabelecem com o outro promove uma aprendizagem por meio da partilha e do diálogo, encaminhando para a aprendizagem cooperativa.

A estrutura da aprendizagem cooperativa tem como função a interação através do contacto com o outro, fazendo com que o aprendiz seja capaz de formar as próprias convicções consoante a realidade e os seus elementos, assim, o individualismo e a competição são menos presentes, tornando o processo de aprendizagem mais heterogéneo e positivo.

A interação é caracterizada por situações concretas em que os aprendizes estão integrados, em que a cooperação promove as aprendizagens sociais, criando motivação pelo ato de aprender, e esta interação é verificada por meio da mediação, beneficiando a criação de trocas comunicativas de conhecimentos dentro do grupo.

A cooperação promove as aprendizagens sociais como as habilidades sociais, atitudes, etc., e suscita o desejo de aprender. Essa interação atua através da mediação, contribuindo para as trocas comunicativas dentro dos grupos.

Por que não há, em inglês, uma palavra para a arte de aprender? O dicionário Webster diz que a palavra pedagogia significa a arte de ensinar. O que está faltando é uma palavra paralela para aprender. Nas faculdades de educação, as disciplinas sobre a arte de ensinar são em geral listadas apenas como “métodos”. Todos sabem que os métodos importantes na educação são os de ensino – essas disciplinas suprem o que se acredita ser necessário para formar um professor competente. E quanto aos métodos para aprender? Que disciplinas são oferecidas aos que desejam tornar-se aprendizes competentes? (Papert, 2008, p.87).

A interação entre os próprios aprendizes e entre os aprendizes com o professor/mediador é fundamental, criando condições facilitadoras da aprendizagem, pois é por meio da experiência com o outro que o aprendiz será capaz de ver mais além a sua própria experiência e formar concepções de acordo com a realidade, de diferentes contextos e das experiências dos colegas. A cooperação tem como finalidade o contacto

afetivo entre os envolvidos, o desenvolvimento da comunicação e o crescimento da interação entre os pares, de modo a explorar a criatividade e aproveitar o potencial individual e coletivo.

É necessário referir que o ambiente educativo seja caracterizado pela coesão social, em que todas as crianças devem dar a sua opinião e ser escutadas, pois as competências sociais e as interações são derivadas desse efeito de cooperação, onde desenvolvem na prática atividades que permitem às crianças “aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação” (Lopes & Silva, 2008, p.12). Assim, ao interagir com o meio que as rodeia, a criança interioriza conhecimentos e atribui significado ao construir as suas próprias aprendizagens de acordo com as experiências que lhe são proporcionadas.

Segundo Vygotsky (2004), a criança é o sujeito criador e recriador da cultura e dos seus conhecimentos, pois modifica os valores culturais onde está inserida transformando esse ambiente, em que o conhecimento resulta das interações sociais que são determinados pela mediação dos signos culturais construídos no grupo.

O comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento, em que este fator biológico define a base, o motivo das reações inatas e o organismo sobre o qual se constrói um sistema de reações adquiridas. Desta forma, esse novo sistema de reações é estabelecido com base no meio onde está inserido, por isso, “toda educação é de natureza social, queira-o ou não” (ibid, 2004, p.63).

A comunicação está adaptada aos valores da história que cada indivíduo transmite, sendo que a experiência pessoal será aumentada com as novas experiências que serão estabelecidas ao longo do seu percurso. Assim, o educador deve ser capaz de criar novas estruturas através da experiência, em que a experiência pessoal é a principal base para o desenvolvimento pedagógico:

Por isso a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo... o processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade (Vygotsky, 2004, p.64).

De acordo com Vygotsky (2004, p.65), “o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não deve ser considerado conhecimento”, pois o meio social é o principal condutor de todo o processo educacional, e este deve consistir em direcionar esse meio de ação, em que a interação social fornece material necessário para o desenvolvimento do indivíduo.

O ser humano constitui a sua relação na interação com o outro, com foco na relação entre o social e o psicológico, sendo essencial para o desenvolvimento e para a aprendizagem. De acordo com Fino (2000, p.108), o resquício dessa adaptação unilateral da importância do outro social para recolocar a importância do papel do professor é encontrado na literatura, pois alguns autores ainda colocam questões sobre a cooperação professor-criança, tentando mostrar que a aprendizagem pode ser mais produtiva com o auxílio de outros mais experientes ao invés de uma aprendizagem ocorrer a solo.

A questão colocada entre os professores é a interação do indivíduo com o mundo e com os outros indivíduos, em que esta interação é mediada por estruturas e ferramentas culturais e sociais que são construídas. A aprendizagem do aprendiz através da troca de experiências, da interação e da participação no meio inserido, direciona para a interação social, auxiliando a formação e o desenvolvimento da mente, pois “Vygotsky defendia que o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas” (Fino, 2011b, pp.113-114), em que a aprendizagem ocorre a partir da transformação “interpsicológica”.

O processo histórico-social e o papel da linguagem são cruciais para o desenvolvimento do sujeito, onde adquire conhecimento nas relações intra e interpessoais no contacto com o meio, pois a aquisição de conhecimentos ocorre da interação do sujeito com o meio, conduzindo ao progresso da aprendizagem.

Vários autores consideram que o indivíduo é o principal agente no seu processo de ensino-aprendizagem, assim, cabe ao professor a função de planejar momentos para que os aprendizes alcancem níveis mais elevados de conhecimentos, sendo apenas o suporte e apoio para que o aprendiz realize com o auxílio dos colegas aquilo que dificilmente seria capaz de fazer sozinho. Esta é uma ideia defendida por Vygotsky que considerava a existência, “de uma ZDP que representava a diferença entre o que o aprendiz pode fazer

de forma individual e aquilo que é capaz de desenvolver com o auxílio de professores ou pessoas mais experientes” (Vygotsky, 1978, p.85).

O aprendiz procura de forma autónoma o seu conhecimento, registando imagens e factos que, posteriormente, serão relacionados com os aprendidos na sala de aula. Com isto, é importante que o aprendiz tenha responsabilidade visto que é o próprio protagonista na aquisição do seu conhecimento, pois os professores “que conferem tanta autonomia aos seus alunos estão, por meio disso, declarando sua crença numa teoria de conhecimento radicalmente diferente, que requer muito mais trabalho tanto para eles como para seus alunos” (Papert, 2008, p.61).

Portanto, a aprendizagem resulta na relação do sujeito com outros indivíduos, em que a interação social é determinada pela relação do aprendiz com o meio onde está inserido. A ideia de que o aprendiz não era capaz de procurar sozinho o seu próprio conhecimento tem sido cada vez mais contrariado, pois em ambientes não formais é possível verificar que os aprendizes têm iniciativa própria na procura das suas convicções, onde a aprendizagem ocorre de forma lúdica através do brincar com os materiais disponibilizados e no ritmo de cada indivíduo.

CAPÍTULO 2 –Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Não Formal

2.1. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida

Na história da educação, foram estabelecidos padrões científicos, pedagógicos, sociológicos e filosóficos para orientar as práticas educativas. Com o avanço da sociedade tecnológica, foi necessário que o sujeito continuasse a “aprender a aprender”, perante essa condição, o foco estava na aprendizagem ao invés no ensino.

No século XX, o modelo educacional era baseado na visão mecanicista, privilegiando a dimensão racional, instrumental e técnica do ensino. O destaque atribuído à instrução e ao ensino originou uma formação técnica e mecanicista, em que a capacidade intelectual era desenvolvida principalmente pela memorização de informações. Nesta perspectiva educacional, as aulas eram focadas no desenvolvimento de habilidades técnicas, ampliando os comportamentos individualistas e competitivos, que contribuía para manter os processos de alienação e submissão do sujeito no ato de conhecer, ao invés de desenvolver competências de investigação, socialização e de autonomia que eram muito mais vantajosas na construção do conhecimento.

Atualmente, a sociedade do século XXI exige que os indivíduos tenham outra postura, que sejam mais ativos socialmente e tenham uma maior autonomia de modo a estarem integrados e ajudarem na resolução de problemas existentes, assim, é fundamental uma educação dialógica e participativa para “pensar a prática educativa invocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética” (Freire, 2001, p.14).

Com isto, a escola precisa de atuar de modo a atender às necessidades atuais da sociedade dando destaque à aprendizagem ao invés da instrução, estabelecendo ligações de aprendizagem tendo em vista a independência do sujeito e a humanização da sociedade.

É notável a pertinência do relatório da UNESCO, sob responsabilidade de Faure (1972) assim como o relatório Jacques Delors (1998) para pensar a educação no âmbito da aprendizagem. Faure é favorável a mutação do processo de ensino (teaching), que cada vez mais predomina sobre o processo de aprendizagem (learning). Em oposição da

formação baseada na instrução, a perspectiva de formação centrada na aprendizagem corroboraria o estabelecimento de uma relação de responsabilidade do sujeito frente à sua própria educação e não mais de obrigação. Com isso, a responsabilidade passaria a ser situada enquanto dimensão ética. Este princípio produziria na atualidade, a constituição de processos de humanização da sociedade e do conhecimento, em cidades onde os indivíduos aprendem a “ser, fazer e conviver”.

Nessa perspectiva, o conhecimento, a educação e a pedagogia têm um papel fundamental para permitir a possibilidade de novas perspectivas educativas e da função social, pois o aprender tem um novo sentido e significado, onde a construção e a produção do conhecimento originam curiosidade sobre quem está a investigar, onde a capacidade crítica de “tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de cercar o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (Freire, 1984, p.95), assim, a principal finalidade da educação consiste no desenvolvimento da consciência na totalidade para compreender a consciência da realidade e de si mesmo, possibilitando que o indivíduo utilize as suas capacidades de forma ativa e crítica na sociedade.

A afirmação do novo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) tem sido encarada por Estados e organizações, gerando um enquadramento político para o reconhecimento e valorização das aprendizagens adquiridas em contextos não formais e informais.

As alterações económicas, sociais e culturais ocorrentes na segunda metade do século XX, originaram novos contextos e novas necessidades educativas. Como resposta, esta definição abrange um conjunto de categorias básicas de atividades de aprendizagem, designadamente, a aprendizagem formal, não formal e informal, que também inclui todas as fases da aprendizagem, desde a infância até à reforma, pois “a capacidade de aprender através da experiência reveste-se de uma importância capital ‘numa sociedade que coloca ênfase na educação permanente dos seus membros e que espera que continuem a aprender ao longo de toda a vida’” (Cavaco, 2002, pp.27-28), surgindo um reconhecimento das modalidades educativas não formal e informal, que complementam a educação formal.

No memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida da Comissão Europeia, está expresso o reconhecimento destes âmbitos de aprendizagem, acrescentando as

palavras “lifelong” e “lifewide” para articular estas duas dimensões neste novo paradigma.

A motivação individual para aprender e a disponibilização de várias oportunidades de aprendizagem são, em última instância, os principais factores para a execução bem-sucedida de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida. É essencial aumentar a oferta e a procura de oportunidades de aprendizagem, principalmente para os que menos beneficiaram de acções educativas e de formação. Todas as pessoas deveriam ser capazes de seguir percursos de aprendizagem da sua escolha, em vez de serem obrigadas a trilhar caminhos pré-determinados conducentes a destinos específicos. Implica isto, simplesmente, que os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais e não o contrário (Comissão Europeia, 2000, p.9).

A Aprendizagem ao Longo da Vida estimula a aprendizagem constante com base na construção de momentos de diálogos, formando sociedades educativas para os diversos contextos sendo uma tentativa de proporcionar meios para que as pessoas possam dar continuidade à sua educação, permitindo criar oportunidades para que os indivíduos sejam seres autónomos e possam estar providos de competências transversais, fundamentais para responderem às necessidades do mercado.

A ALV recupera o sentido humanista da educação, baseando-se em quatro pilares fundamentais segundo o relatório Delors (1998, p.31): aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver.

- *Aprender a conhecer*: “combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos”. Ou seja, o aprender a aprender serve para cada indivíduo beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela Educação ao Longo da Vida.
- *Aprender a fazer*: “a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe”. O aprender a fazer evidencia as experiências sociais ou de trabalho que são oferecidas aos jovens e adolescentes, devido ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a conviver*: “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos

no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”. O conviver proporciona que os indivíduos estejam associados com diversas culturas, ensinando-lhes que o mais importante é a igualdade para todos e agir para o bem da sociedade.

- *Aprender a ser*: “para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal”. Tem como finalidade uma educação para mediar as potencialidades e capacidades de cada indivíduo, como: memória, raciocínio, aptidão para saber comunicar as suas perspectivas ou ideias e também interagir com os membros, etc.

Cabe à Educação criar um sistema mais flexível, com maior diversidade e maior possibilidade de mudança entre as várias modalidades de ensino, entre a experiência profissional, a formação ao longo da vida, a oferta e a demanda de emprego.

Assegurar a ALV é valorizar todas as oportunidades de aprendizagem oferecidas na sociedade, permitindo que cada indivíduo tenha meios para realizar as suas capacidades, permitindo criar uma sociedade educativa onde todos são responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Desta forma, através desta abordagem podemos compreender o papel da educação não formal que cria oportunidades de aprendizagem para todos e está interligada ao paradigma da ALV.

A perspectiva da Educação Permanente (EP) aparece como um princípio reorganizador de todo o processo educativo. Esta orientação propõe superar as concepções dominantes e as práticas escolarizadas, disseminando novas práticas de formação.

O Relatório de Faure é um documento que visa uma perspectiva de mudança de paradigma no sistema educativo. Na carta de apresentação do relatório ao Diretor-Geral da UNESCO, Faure expõe uma educação formadora para os indivíduos, onde é necessário separar e dividir cada ser porque, “trata-se então de não adquirir de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser” (Faure, 1972).

No Relatório Faure, surge o conceito de Educação Permanente que é relacionado ao processo educativo e em compreender as suas formas, representações e situações de modo a permitir uma educação para todas as crianças e jovens e preparar os adultos a possuir uma maior autonomia e liberdade. Assim, a EP é compreendida como “um projeto

educativo que inter-relaciona a dimensão individual e social da educação, veiculando um sistema humanista de valores colectivos. Logo, esta visão da EP contém opções políticas e representa um projecto de cariz ideológico, uma utopia” (UNESCO, 1972).

Nesta perspetiva, a escola tem um papel importante para proporcionar uma educação destinada aos futuros adultos, fornecendo meios para saberem interagir com os outros indivíduos, para possibilitar uma autonomia na aquisição de informação e para formar uma sociedade onde todos os indivíduos saibam “comunicar, trabalhar e viver cooperativamente uns com os outros”. Esta visão dada à EP tem como finalidade a transformação social, com base em princípios e recomendações que demonstram o melhor percurso para que a realidade “de hoje e de amanhã” esteja mais próxima da utopia idealizada, assente nos quatro pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”.

Neste seguimento da EP, no Relatório, a ideia da cidade educativa refere que a educação é uma necessidade de cada indivíduo e que será necessário ampliar as instituições de educação para permitir que cada um possa aceder aos espaços fundamentais para a continuação do seu trabalho pedagógico a partir de outros modelos existentes.

Contudo, a EP é um processo construído e vivenciado coletivamente, as experiências de formação nas situações de trabalho não se desenvolvem individualmente, portanto não se constitui como uma atividade isolada. É apresentada como contemporânea das transformações culturais que vão tornando a vida cada vez mais pós-moderna, ocorrendo sobre a expansão de investimentos para que os sujeitos consigam adaptar-se à diversificação das questões socioculturais, políticas e económicas. Podemos referir que a EP surge como uma resposta às instabilidades da vida contemporânea, sendo uma forma de supervisionar e administrar os seus resultados.

Nas últimas conferências da UNESCO, foi possível identificar uma mudança de paradigma na valorização da aprendizagem ao longo da vida em detrimento da educação de adultos, deixando de ser considerada como uma alternativa educacional, mas sendo adotada como um elemento da aprendizagem ao longo da vida, transpondo o destaque da educação para a aprendizagem.

Refletindo sobre estas diferenças paradigmáticas, Barros (2011, p.189) identifica as duas “visões político-filosóficas que marcaram indelevelmente a história da educação de

adultos, e para as quais contribuíram a UNESCO, a União Europeia e a OCDE: a perspetiva da educação permanente (lifelong education) e a perspetiva da aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning)”.

Estas perspetivas políticas são opostas porque, na perspetiva da educação permanente (destacada pela UNESCO), a ênfase estava na educação de adultos como projeto de transformação social para a construção de uma sociedade de aprendizagem, em oposição, a perspetiva da aprendizagem ao longo da vida (destacada pela OCDE e UE), pretendia uma educação de adultos como projeto de adaptação social para a construção de uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes e autónomas que valorizassem os interesses privados.

É atribuído um papel relevante aos dispositivos de validação das aprendizagens não formais e informais, sendo essenciais “para desenvolver referenciais de reconhecimento, validação e acreditação de todos os resultados da aprendizagem, incluindo aqueles adquiridos através da aprendizagem não formal e informal” (UNESCO, 2009, p.1).

A OCDE também tem vindo a manifestar a sua preocupação no reconhecimento das aprendizagens não formal e informal, observando os possíveis contributos para o desenvolvimento económico e para a coesão social, considerando que estas aprendizagens permitem uma educação mais rápida, eficiente e barata, evidenciando benefícios como:

i) de natureza económica, ao reduzirem os custos diretos da aprendizagem formal e permitindo a utilização mais produtiva do capital humano; mas também ii) de natureza educativa, pois podem sustentar a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de carreiras; iii) de natureza social, aumentando a equidade e fortalecendo tanto o acesso a níveis superiores de educação como ao mercado de trabalho para grupos em desvantagem, jovens em dificuldades e trabalhadores mais velhos; e iv) de natureza psicológica, ao tornar os indivíduos mais conscientes das suas capacidades e validando o seu valor (OCDE, 2010).

No seguimento da Aprendizagem ao Longo da Vida, o destaque dado aos dispositivos de validação de aprendizagens não formais e informais cumprem vários propósitos como uma gestão da complexidade e da diversidade referente às modalidades de aprendizagem que facilitam a transição entre os vários contextos e modalidades de

aprendizagem na sociedade atual. Assim, os indivíduos em processos educativos (formal, não formal ou informal) conseguem adaptar a sua educação perante às competências validadas.

2.2. Breve enquadramento sobre a Educação Não Formal

No início da década de 50, foi iniciado um processo de crescimento acelerado nos sistemas de ensino no mundo inteiro, surgindo um número elevado de matrículas, aumentando também os gastos com a educação, que mostrou ser a maior indústria local. Apesar da expansão no ensino, ocorreu em simultâneo, o aumento do número de adultos analfabetos em todo o mundo, evidenciando, assim, a Crise Mundial da Educação.

Segundo Coombs (1986, p.21) “a natureza desta crise é sugerida pelas palavras ‘mudança’, ‘adaptação’ e ‘desajustamento’”. Os países têm vindo a se deparar com alterações ambientais, científicas, tecnológicas, económicas e políticas. Os sistemas de ensino também evoluíram minimamente, porém, “o crescente desajustamento entre a educação e a sociedade provocará inevitavelmente a rutura dos sistemas educacionais” (p.21), que constituem a principal causa da crise.

A Educação Não Formal (ENF) teve maior destaque na década de 60, a partir da Conferência sobre a Crise Mundial da Educação, mais precisamente em 1967. Só na década de 70, é que foi apresentada como uma possibilidade relevante no processo de formar e informar os cidadãos, por meio da cultura e da educação, no incentivo do conhecimento básico e participação nos âmbitos político, social e cultural.

A ENF surgiu como resposta educativa para superar os problemas não resolvidos do sistema formal de ensino. Pode ser um conceito complexo, heterogéneo e dinâmico que procura mencionar um conjunto de práticas educativas que são realizadas fora do contexto escolar. Para Coombs, é essencial destacar dois aspetos em matéria de ensino não formal:

Em primeiro lugar, precisam saber melhor o que já existe e como está funcionando para preencher as eventuais lacunas e suprimir as atividades menos importantes em favor das mais importantes. Em segundo lugar, precisam melhorar o relacionamento entre o ensino formal e o não-formal,

demolir o muro que os separa e promover entre os dois uma melhor divisão do trabalho (1986, p.206).

A prática da Educação Não Formal vem direcionando um olhar para esta pedagogia social como espaços de conhecimento e de ação profissional. Os indivíduos, ao longo da sua trajetória de vida adquirem conhecimentos por meio das suas experiências através das relações com os outros indivíduos, no meio familiar e em instituições educativas formais e não formais.

A Educação Não Formal é um processo de aprendizagem social centrada no indivíduo por meio do desenvolvimento de atividades extraescolares, sendo um processo voluntário de aprendizagem e de educação que ocorre fora da escola, que acontecem em ONG's (Organizações Não Governamentais), instituições religiosas, iniciativas particulares e programas sociais públicos, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial.

Segundo Libâneo (2002), podemos compreender que a Educação Não Formal está relacionada às organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais, educação cívica, etc., com atividades de caráter intencional.

A prática da ENF executada por diversas instituições, pretende ocupar o tempo ocioso dos indivíduos com a finalidade de frequentarem projetos sociais, desenvolverem trabalhos propostos por si próprios e terem a oportunidade de expandir os seus conhecimentos e experiências, seja em oficinas culturais, desportivas ou profissionalizantes.

A ENF poderá ocorrer em espaços urbanos e rurais, em espaços institucionalizados, no interior de movimentos sociais, sendo um processo de aprendizagem que ocorre essencialmente por meio do diálogo. Como exemplo de processo de aprendizagem por meio da Educação Não Formal, posso referir os movimentos sociais, destacando o movimento das mulheres. Este movimento surgiu para valorizar e respeitar o lugar da mulher na sociedade e para que esta pudesse usufruir os seus direitos e exercer os seus deveres. Os movimentos de mulheres passaram a trabalhar o tema da Lei Maria da Penha (de combate à violência contra as mulheres). Quando esta lei surgiu ninguém sabia do que se tratava, mas começaram a divulgar as suas informações por meio de cartilhas, vídeos e palestras, tanto em escala local como na escala nacional. Isto é considerado

educação não formal, pois “são todos processos sociais, construções nas quais a educação não formal é o eixo articulatório básico” (Gohn, 2016, p.63).

Na atualidade, as práticas de Educação Não Formal estão direcionadas para o desenvolvimento de projetos sociais com destaque para as classes sociais mais vulneráveis. As câmaras, os fóruns e os conselhos também integram práticas não formais de educação porque possibilitam a relação entre a sociedade civil e política, para que os indivíduos possam contribuir na representação da comunidade.

Para Gohn (2001, p.128), a ENF “[...] é um processo com várias dimensões. [...] é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. Possui um elemento que diferencia das restantes modalidades educativas, pois a existência da motivação para participar está relacionada com a construção do próprio processo.

Freire (1984) defende que o trabalho pedagógico deve representar a realidade em que os aprendizes estão inseridos de modo a construírem aprendizagens significativas, pois:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visão impregnada de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1984, p.98).

A partir desta concepção, o conhecimento deve ser trabalhado para que o educador e o aprendiz possam estar no mesmo patamar e interagirem mutuamente como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Podemos referir que a ENF permite que os indivíduos sejam críticos, ativos e cidadãos do mundo, onde o ato de educar evoluiu no processo interativo, com base na construção das relações sociais, em que todos os envolvidos possuem um papel e um lugar de pertença, com a finalidade de educar indivíduos para o exercício da cidadania. O envolvimento total do aprendiz é fundamental para o processo onde ocorre, pois, as suas experiências e a sua reflexão vão originar um olhar reflexivo sobre a interação com o outro, dando ênfase no aprender fazendo, nos valores estimulados e na perspectiva do aprendiz.

Outro autor que defende este campo de atuação é Jaume Trilla (2008), que define a ENF como toda a atividade educativa que ocorre majoritariamente fora dos ambientes formais de ensino, proporcionando vários tipos de aprendizagem tanto para adultos como para crianças.

A ENF situa-se no campo da Pedagogia Social, através de ações educacionais que incidem sobre os problemas sociais com métodos de construção de aprendizagens e saberes coletivos, mediados por educadores ou agentes sociais, pois “capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos (...) se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo” (Gohn, 2006, p.29).

Desta forma, podemos verificar a atuação diferenciada da Educação Não Formal ao abranger uma educação realizada a partir do processo de participação social, com base em ações coletivas não direcionadas para a aprendizagem de conteúdos da Educação Formal. A Tabela 3 apresenta um quadro comparativo, de acordo com a perspectiva de Gohn, sobre a educação formal (escolas tradicionais) e a não formal (associações democráticas para o desenvolvimento).

A partir desta comparação, verificamos que os pressupostos necessários às mudanças no processo educacional formal estão presentes na educação não formal, sendo que este modelo de educação é impulsionador de modificações sociais, tendo uma atuação participativa nos eixos locais de envolvimento coletivo e não tem interferência direta do estado. Este modelo tem uma influência de aspetos ideológicos, de representação social e dos processos de aprendizagem por meio da troca de experiências no setor comunitário, com destaque principal no âmbito democrático.

Tabela 3 - Distinção entre Educação Formal e Não Formal

Tipos de aprendizagem	
Escolas Tradicionais	Associações Democráticas para o desenvolvimento
• Apresentam um caráter compulsório.	• Apresentam um caráter voluntário.
• Dão ênfase apenas à instrução.	• Promovem sobretudo a socialização.
• Favorecem o individualismo e a competição.	• Promovem a solidariedade.

• Visão a manutenção do <i>status quo</i> .	• Visam o desenvolvimento.
• Preocupam-se essencialmente com: a reprodução cultural e social.	• Preocupam-se essencialmente com a mudança social.
• São hierarquizadas e fortemente formalizadas.	• São pouco formalizadas e pouco ou incipientemente hierarquizadas.
• Dificultam a participação.	• Favorecem a participação.
• Utilizam métodos centrados no professor-instrutor.	• Proporcionam a investigação-ação e projetos de desenvolvimento.
• Subordinam-se a um poder centralizado.	• São por natureza formas de participação descentralizada.

Fonte: Gohn (2008, p.103)

A ENF tem as suas particularidades, pois não é organizada por séries, idades ou conteúdos; atua de acordo com os aspetos do grupo; desenvolve laços afetivos; auxilia na construção da identidade coletiva do grupo; podendo colaborar no desenvolvimento da autoestima e do envolvimento de cada indivíduo e do próprio grupo. Os ambientes da ENF situam-se nas áreas da trajetória de vida dos grupos, aumentando os laços e o envolvimento dos indivíduos, criando impacto quando possibilitem que estes desenvolvam as suas perspetivas, estimulando a curiosidade e o interesse pela cultura.

É possível constatar que a área da educação tem vindo a enfrentar novos desafios produzidos pela globalização e pelo desenvolvimento tecnológico, que permitiu o acesso a um maior número de pessoas de forma a promover uma sociedade mais justa e igualitária. Com isto, a educação ampliou os processos de ensino-aprendizagem para além dos ambientes formais, como em casa, no trabalho, em grupos sociais, etc, originando assim um novo campo de Educação, a Educação Não Formal, sendo adquirida pelo indivíduo e construída por meio das escolhas e experiências pessoais e coletivas.

Para Gohn, a ENF está relacionada ao meio social do indivíduo e da sua cultura, considerando que os saberes produzidos podem ser instrumentos que podem ser utilizados em diversas circunstâncias, com participação em espaços coletivos, onde existe troca de ideias e de experiências, trazendo diversidade para o campo educacional. Enfatiza a influência dos aspetos políticos, de representação social e dos processos de aprendizagem por meio da troca de experiências no espaço comunitário.

Para a UNESCO (2012), a ENF pode ocorrer em qualquer lugar, seja dentro ou fora das instituições educativas formais e para todas as pessoas independentemente da idade,

pois está ligada à alfabetização de adultos, ao trabalho e cultura geral, sem sistema rígido de tempo definido e pode conferir ou não certificação.

A ENF apresentou uma transformação na economia, na sociedade e na área trabalhista, passando a estimular os processos de aprendizagem em grupos e a dar destaque aos valores culturais, criando uma inovação na cultura organizacional que exigia a aprendizagem de habilidades extraescolares, tendo como colaboradores agências e organismos internacionais, a ONU, a UNESCO e alguns estudiosos, permitindo o desenvolvimento de um modelo alternativo de educação e formação, e auxiliando no crescimento e preservação do capital humano e social.

2.3. Educação Formal, Não Formal e Informal: o que as distingue?

A partir de estudos e de fundamentos sobre investigações da ação-participativa, foi possível apresentar uma reflexão sobre a criação e transmissão de conhecimentos que ocorrem fora dos contextos institucionais de educação.

Em 1974, foram destacadas na educação três áreas com características distintas: educação formal, não formal e informal. Coombs defendia um modelo de educação permanente que mais tarde foi aperfeiçoado por Delors, como educação ao longo da vida, necessitando de planificação e suporte, e introduzido no planejamento educacional de modo a:

Criar um sistema de aprendizagem altamente diversificado, capaz de acompanhar o indivíduo durante toda a vida, na qual combinar-se-ão elementos formais, não-formais e informais, de maneira a proporcionar uma ampla variedade de opções de aprendizagem para todos os membros da população, independentemente de idade, sexo, ocupação ou posição social (Coombs, 1986, p.16).

Segundo Gohn (2006, p.33), ao analisar as oportunidades da comunidade educativa numa escola e associar aos processos de aprendizagem não formal, verificamos que já existem estruturas de participação no interior das escolas, em que o caráter educativo dessa participação ocorre em movimentos sociais comunitários que são organizados em função das causas públicas para preparar os indivíduos a atuarem como representantes da sociedade civil organizada.

No campo educacional, existe a tríade educacional que é formada pela educação formal, não formal e informal. Os critérios de diferenciação destas, estão relacionados com o grau de planificação, intenção, e com a organização das atividades ou processos educativos.

A Educação Formal está associada ao ensino regular, com conteúdos previamente estruturados e onde as aulas acontecem essencialmente dentro de uma sala com o auxílio de livros didáticos. A prática da Educação Não Formal ocorre no período inverso do ensino regular, sendo todos os processos educativos estruturados e intencionais que ocorrem fora da escola, em que existem processos de partilha de experiências que são aprendidas diariamente. A Educação Informal corresponde às aprendizagens que ocorrem em contextos de socialização, estando relacionadas com o comportamento, hábitos, valores não intencionados e não institucionalizados.

Para fazer uma distinção entre estes três tipos de educação, a análise realizada foi baseada em várias questões como: quem é o agente educativo?; onde/qual é o espaço educativo?; como/em que contexto?; qual a finalidade de cada modalidade educativa?; quais as principais particularidades de cada modalidade?; quais são os resultados pretendidos em cada modalidade educativa? Esta análise foi baseada nos fundamentos de Maria da Glória Gohn e das suas perspetivas sobre a tríade educacional.

- Quem é o agente educativo no processo de construção do conhecimento?
 - ✓ Na educação formal são os professores.
 - ✓ Na educação não formal, o educador é o outro, aquele com quem interagimos.
 - ✓ Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, os meios de comunicação de massa, etc.

- Onde/qual é o espaço educativo?
 - ✓ Na educação formal ocorre nas escolas.
 - ✓ Na educação não formal são os espaços fora da escola, como instituições que acompanham as trajetórias dos grupos e indivíduos onde há processos interativos intencionais.

- ✓ Na educação informal não existem espaços específicos, pois ocorrem a qualquer momento independente do local, podendo ser na casa onde habitamos, na rua, no clube, na igreja, etc.

- Como/em que contexto?
 - ✓ A educação formal consiste em ambientes padronizados, com regras e padrões comportamentais previamente definidos.
 - ✓ A educação não formal ocorre em ambientes e situações interativas que são construídas coletivamente, onde a participação dos indivíduos é voluntária e pode surgir devido a experiências pessoais.
 - ✓ A educação informal surge em ambientes espontâneos, onde as relações sociais são criadas através de preferências e interesses.

- Qual a finalidade de cada modalidade educativa?
 - ✓ Na educação formal, é destacado o ensino e aprendizagem de conteúdos sistematizados por leis, para formar o indivíduo num cidadão ativo, desenvolver diversas habilidades e competências, percepções, etc.
 - ✓ A educação não formal capacita os indivíduos para se tornarem cidadãos do mundo, criando conhecimentos sobre a situação ao seu redor de modo a construir relações sociais com base na justiça e na igualdade para exercerem no grupo onde estão inseridos, fortalecendo o exercício da cidadania.
 - ✓ A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de expressar no uso da linguagem, de acordo com os valores e crenças do grupo que estão inseridos.

- Quais as principais particularidades de cada modalidade?
 - ✓ A educação formal exige tempo, um local específico, pessoas especializadas, sistematização sequencial das atividades, regulamentos e leis, etc. É de caráter metódico e a separação dos indivíduos é por idade/ classe de conhecimento.
 - ✓ A educação não formal não é organizada por séries/idade/conteúdos, trabalha de acordo com os aspetos específicos do grupo, desenvolvendo relações de integração.

Auxilia na construção da identidade coletiva do grupo, podendo estimular o aumento da autoestima e do empoderamento do grupo. É baseada na solidariedade e identificação de interesses comuns partindo do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.

- ✓ A educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados, são transferidos através das experiências anteriores, sendo um processo permanente e não organizado. Atua no campo das emoções e sentimentos.

➤ Quais são os resultados pretendidos em cada modalidade educativa?

- ✓ Na educação formal, além da aprendizagem efetiva, há a certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados.
- ✓ A educação não formal poderá desenvolver, como resultados, uma série de processos tais como:
 - consciência e organização de como agir em grupos coletivos;
 - construção e reconstrução de concepção do mundo e sobre o mundo;
 - contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;
 - formação do indivíduo para a vida e para as adversidades;
 - evidencia o sentimento de valorização de si próprio, ou seja, proporciona o desenvolvimento de emoções de autovalorização de modo a interpretarem as suas ações com mais convicção.
 - os indivíduos adquirem conhecimentos da sua própria prática, aprendendo a ler e a interpretar o mundo que os rodeia.
- ✓ Na educação informal, não são esperados resultados, pois acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum dos indivíduos.

De acordo com Silvestre (2003), a Educação Formal é identificada com a educação escolar, sendo aquela educação que é organizada com uma sequência e proporcionada pelas escolas, que possuem uma estrutura, um plano de estudo e papéis definidos para quem ensina e para quem é ensinado. A animação a nível da educação formal atua como meio para motivar, complementar, articular saberes e potenciar as demais aprendizagens.

A Educação Não Formal, apesar de seguir também uma estrutura e uma organização (diferenciada das escolares) e pode levar a obter uma certificação, diverge da educação formal no que respeita à não fixação de tempos, de locais e à flexibilidade na adaptação dos conceitos de aprendizagem a cada grupo concreto. Cunha (2009) menciona que a educação não formal é orientada por propósitos de pluralismo educativo centralizado na relação interpessoal, dando relevância à partilha entre os indivíduos, no convívio, na participação e no desenvolvimento das relações promotoras de afeições e de aprendizagens.

Por sua vez, a Educação Informal refere-se à estrutura pelo qual os indivíduos adquirem conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos através das suas experiências diárias e as relações com o meio onde estão inseridos. A animação no âmbito da educação informal, tem como finalidade de potenciar as relações nas práticas comunitárias ligadas às tradições, aos jogos e ao convívio, logo, é dada relevância ao fortalecimento dos laços comunitários e familiares.

CAPÍTULO 3 – Animação Sociocultural e Bibliotecas Públicas

3.1. Animação Sociocultural associada à Educação Não Formal

Devemos analisar as relações da Animação Sociocultural (ASC) com as áreas que a complementam, com as que têm afinidade conceptual e com aquelas áreas em que ocupa uma posição central. Esta ligação permite uma resolução fundamental no momento de intervenção de modo a compreender a tríade educacional constituída pela educação formal, não formal e informal, de forma a equilibrar, harmonizar e a valorizar a construção do ensino conforme a vida quotidiana.

A Animação Sociocultural está relacionada com os temas de tempo livre, lazer, ócio, saberes comunitários, entre outros, sendo estabelecida como uma área de pesquisa, estudos e ações associadas à realidade social.

A Educação Não Formal corresponde à área de atuação da Animação Sociocultural, visto que as práticas são realizadas fora do ambiente escolar, estando associada à ideia de uma educação em sentido permanente e correspondente às necessidades de cada indivíduo. Atua sobre as questões socioeducativas, devido à necessidade de progredir os processos de formação para a cidadania, através da diversidade e identidades culturais que determinam a difusão e organização de ações e metodologias em ambientes não convencionais ou escolares.

Partindo da divisão do universo educativo nas três citadas áreas (formal, não formal e informal), é habitual situar a ASC basicamente no sector não formal. (...) as peculiaridades procedimentais e institucionais da ASC concordam muito bem com as características que possuem os programas educativos não formais: atenção a necessidades e interesses concretos das populações recetoras, uso de metodologias activas e participativas, escassas ou nulas exigências académicas e administrativas para a inclusão nas atividades, conteúdos geralmente muito contextualizados, escassa uniformidade quanto a espaços e tempo, etc... (Trilla, 1998, p.27).

Estes dois conceitos têm particularidades em comum, como a valorização da participação autónoma, a criatividade e a responsabilidade individual, tornando os sujeitos atores da construção dos próprios conhecimentos, como também na estimulação e desenvolvimento sociocultural das comunidades. Estabelecem também relações com os

modos de pensar e de praticar a Educação, procurando elaborar uma área concetual autónoma e independente do campo formal/escolar.

No entanto, é possível verificar os esforços efetuados pelas instituições, como também dos educadores e dos sujeitos em formação, que procuram oportunidades e condições educativas de igualdade para todos os sujeitos. É de referir que a Animação Sociocultural destaca a sua oferta de práticas e atividades no tempo livre e de lazer, para qualquer classe social.

A ENF e a ASC colaboram para um debate sobre pensar em educação em tempo integral, que seja possível realizar em espaços da cidade, por meio de instituições ou de forma independente. É possível verificar que as pesquisas indicam uma maior necessidade e maior direcionamento para o campo educativo e para a resolução das problemáticas que ultrapassam a esfera escolar.

3.2. Animação Sociocultural e Socioeducativa

O conceito de ASC surgiu em 1960 para indicar um conjunto amplo e diverso de atividades que determinavam a criação e a transmissão da cultura. A noção de cultura surge na Animação Sociocultural como tudo aquilo que é transmitido e adquirido por meio da aprendizagem, onde as informações são transferidas socialmente e não geneticamente, pois é tudo aquilo que é adquirido através das relações sociais, em que “a cultura é o modo complexo que inclui conhecimentos, convicções, arte, leis, moral, costumes e qualquer outra capacidade e hábitos adquiridos pelo homem na qualidade de membro de uma sociedade” (Tylor, citado por Trilla, 1998, p.20).

Lopes (2006) refere que a Animação Sociocultural em Portugal está a progredir a sua complexidade mediante um discurso que aponta a validade e a precisão da sua atuação na sociedade para responder aos diversos desafios, sejam eles da densidade urbana, marginalização, grupos com necessidades educativas especiais, para ocupação dos tempos livres de crianças, jovens, adultos, terceira idade; pretende uma animação que estimule a articulação dos espaços educativos formais, não formais e informais.

Em Portugal, só a partir do 25 de Abril de 1974, a Animação Sociocultural tomou proporções de uma filosofia de intervenção. Do nosso ponto de vista, com uma estratégia de enquadramento na sociedade a três dimensões: a

primeira com uma dimensão política, utilizada como objecto de democracia; depois a dimensão cultural, utilizada como objecto de afirmação individual e colectiva; finalmente, a terceira dimensão, a educativa, utilizada como objecto da educação permanente ao longo da vida (...) (Bento, 2002, p.108).

A Animação Sociocultural tem como intenção uma ação pedagógica que utiliza técnicas que tem como propósito em encontrar o ponto de “partida” e de “chegada” de uma determinada comunidade ou grupo que será trabalhado. Utiliza também uma pedagogia social de entendimento com os outros, interagindo com eles e respeitando a sua identidade cultural, onde cada um possa tornar-se num agente efetivo das suas intervenções ou ações sem ter de adaptar-se a determinadas características externas.

A Animação Sociocultural, segundo Borja (2003), pode ser interpretada de acordo com duas vertentes, a ASC como progresso comunitário em que as populações têm capacidades de auto-organização e de autogestão social; e como gestão sociocultural, a partir da gestão e divulgação de novos espaços urbanos, articulando processos de dinamização e de difusão das atividades culturais.

A ASC quando é associada à educação social tem como finalidade a representação da intervenção socioeducativa, podendo ser caracterizada por conduzir atividades que integram a participação ativa e voluntária de modo a estabelecer processos coletivos, comunitários e individuais dirigidos para o desenvolvimento educativo, social e cultural dos indivíduos, pois é um processo de intervenção organizado, tendo uma intenção de proporcionar a participação autónoma na criação do próprio progresso, formando um ambiente favorável para a integração social, em que a animação deve ser facilitadora “de processos de envolvimento das pessoas, em especial, das suas práticas de cidadania” (Costa, 2011, p.7).

É uma metodologia que atua para todo o tipo de grupos de forma a integrar a participação ativa dos grupos no desenvolvimento da ASC que pretende servir os interesses e as necessidades dos que procuram esta prática, contribuindo para que todos os indivíduos possam intervir na sociedade de modo a partilhar aprendizagens e que tenham consciência do seu papel, estimulando o ser em detrimento do ter.

O conjunto de ações realizadas por indivíduos, grupos ou instituições numa comunidade (ou num sector da mesma) e dentro do âmbito de um território concreto, com o objetivo principal de promover uma atitude de participação

ativa no processo do seu próprio desenvolvimento quer social quer cultural (Trilha, 1998, p.26).

De acordo com Trilla (1998, pp.25-26), a Animação Sociocultural pode ser caracterizada:

- Como “ação, intervenção, atuação” – indica o que o agente faz;
- Como “atividade ou prática social” – refere aquilo que o agente faz de modo a promover uma atividade ou prática social que é desenvolvida em simultâneo pelo agente e pelos destinatários;
- Como “um método, uma maneira de proceder ou uma técnica, um meio ou instrumento. Também como uma metodologia ou uma tecnologia” – salienta os aspetos que são efetuados na intervenção;
- Como “processo” – destaca a dinâmica da Animação Sociocultural, determinando uma sequência evolutiva dos acontecimentos;
- Como “programa, projeto” – salienta o trabalho elaborado das atividades, dos processos, das ações;
- Como “função social” – não se refere a determinados papéis que são desempenhados, mas à forma como influencia a própria comunidade;
- Como “fator” – evidencia o carácter operativo para gerar qualquer coisa ou produzir, para causar, motivar resultados ou processos.

Este conjunto de modalidades ocorrem de acordo com a realidade da instituição, dos sujeitos e do meio envolvente, porque a comunicação e a descoberta das suas características, dos interesses e dos objetivos destinam-se a atuar na criação de processos de participação, cooperação e de solidariedade na comunidade através de um trabalho coletivo realizado para atenuar nas desigualdades e resolver as possíveis problemáticas existentes. Contudo, a Animação Sociocultural tem como intenção de criar um ambiente educativo onde todos aprendem e ensinam mutuamente e deve desencadear ações para facilitar a comunicação, a socialização, a realização pessoal e coletiva.

A animação no contexto educativo é uma ação educativa não formal que auxilia o desenvolvimento físico e psíquico das crianças. No contexto social é proposto a superação das desigualdades sociais, apoiando os mais desfavorecidos e permitindo as relações interpessoais.

A ASE (Animação Socioeducativa), enquanto modalidade da animação sociocultural, e próxima da educação não formal manifestam uma relação intrínseca, dado que a Animação Socioeducativa intervém, sobretudo com base na educação não formal, ocorrendo como estratégia complementar do sistema educativo, que deve ter como objetivos básicos de atuação as regras, a ordem, a alegria, a socialização, a participação e a liberdade. A animação através da sua função educativa pretende “promover, encorajar, despertar inquietações, motivar para a acção, fazer desabrochar potencialidades latentes em indivíduos, grupos e comunidades” (Jardim, 2002, p.18).

A ASE surgiu nos anos 70 com base nos fundamentos e direcionada com as propostas pedagógicas de Rogers, Read, Stern e Freire, que acreditavam no potencial humano. O animador desempenha o papel de educador e a metodologia utilizada deve possibilitar a participação ativa de todo o grupo e deve trabalhar com base em movimentos educativos de programas e atividades extraescolares.

Entendemos a Animação sócio-educativa como uma das áreas da Animação sócio-cultural que se dedica ao trabalho com as crianças e pré-adolescentes fora do contexto escolar (institucional) contribuindo para o seu desenvolvimento bio-psicossocial através da prática de atividades em que seja feito um apelo à criatividade, afirmação pessoal e inserção na realidade próxima (Lopes, 2008, p.173).

A ASE é uma forma de animação que procura essencialmente a educação do e no tempo livre, seja das crianças, dos jovens e dos adultos por meio do jogo e das atividades em grupo, que vai mais além de proporcionar ou transmitir conhecimentos, estando associada à vida, e tem a necessidade de considerar a expressão do corpo, a criatividade e o movimento como forma de explorar a comunicação por meio da arte, interligando os processos criativos de agir e interagir de modo imparcial e acessível a mudanças.

3.2.1. Modalidades da animação: social, cultural e educativa

A Animação tem vindo a alcançar destaque na sociedade atual, pois apresenta um encadeamento de necessidades humanas a diversos níveis, que é necessário complementar. Tem origem na carência do ser humano em fazer experiências dinâmicas, intensas e diferentes, sendo uma forma de quebrar a monotonia, pois a Animação consiste na “participação ativa; a cultura em evolução; contacto com toda a população; liberdade

de expressão para todos; progressismo; liberdade; livre expressão; comunicação aberta; onde vivem as pessoas; aberta a todos; avaliação do grupo; criatividade” (Trilla, 1998, p.23).

Segundo Jardim (2002), a expressão “animação” foi inicialmente utilizada na Europa, nos anos 60 para designar um conjunto de ações destinadas a gerar processos de dinamização da vida social e para promover atividades destinadas a preencher o tempo livre com o objetivo de combater a despersonalização que acontecia nos grandes centros urbanos. O objetivo era criar espaços que facilitasse a comunicação interpessoal, os momentos de encontro e as formas de educação permanente e criasse condições para a expressão, a iniciativa e a criatividade.

A Animação surgiu para solucionar os problemas reais inseridos na sociedade, gerando uma dinâmica capaz de transformar as particularidades instáveis e funcionar como força estimuladora do ser humano, como ser individual, comunidade local e global. É uma prática social que só a partir da segunda metade do século XX foi considerada como metodologia da atuação socioeducativa, e assim, começou a ser encarada como uma prática social com capacidades para expandir as potencialidades educativas presentes na família e na comunidade, uma vez que possibilitou inserir programas de educação não formal e experienciar novas estratégias de educação.

Para compreender o sentido, a relevância e as oportunidades da animação, é importante ter em conta as três modalidades: cultura, social e educativa (Trilla, 1998, p.88).

- **Cultural:** “com objetivos orientados para o desenvolvimento da *criatividade, expressão e criação cultural ou artística*. Metodologicamente centrada na *atividade e ou no produto*”. No que se refere à cultura, permite que todos os indivíduos possam criar cultura e convertê-la num hábito de desenvolvimento pessoal e coletivo, dando importância à realização de atividades artístico-culturais, tais como o teatro, a música, a dança, o artesanato, os jogos, as histórias de tradição oral e de partilha de saberes, entre outras.
- **Social:** “quer na vertente *comunitária*; quer *assistencial*”. No desempenho da dimensão social, é através da melhoria das condições de vida que existiu uma relação entre a estrutura social e as vias tradicionais de conflito, que, por sua vez contribui para neutralizar a crítica social e atenuar uma das principais forças de

dinamização social; tendo em conta não só as relações interpares, pessoais e comunitárias, como atende à superação das desigualdades sociais, e igualmente tem em conta a relação com o meio envolvente.

- **Educativa:** “orientada para o desenvolvimento da *motivação (...)*, quer para a *dinâmica e otimização de recursos pessoais* para a inserção social ou a *educação nos tempos livres*”. Na área da educação, tem em conta a motivação para a educação e formação inicial e ao longo da vida e para a educação do e no tempo livre das pessoas, através do jogo, das atividades recreativas grupais e da partilha de saberes entre educandos e educadores; é privilegiado as interações socioculturais capazes de renovar e propor novas atitudes e relações sociais, sendo uma forma de ação que pode vir a gerar processos de participação ativa dos indivíduos e torná-los protagonistas de desenvolvimento.

Na Animação Sociocultural, a dimensão social é demonstrada quando existe atuação num grupo ou comunidade, assim, quando discutimos sobre ASC é mais frequente utilizar “comunidade” e não “sociedade”, porque enquanto prática de intervenção a animação não afeta toda a sociedade, mas sim, grupos inseridos em contextos específicos que designamos de comunidade, pois na prática verificamos que este conceito é desenvolvido num contexto e para um determinado público.

A animação é uma estratégia de intervenção que tem como objetivo estimular o social, através da participação e dando aos membros responsabilidades para que tenham uma maior consciência sobre o controlo dos próprios recursos, fazendo com que este progresso comunitário crie oportunidades de igualdade para toda a comunidade.

Na dimensão educativa da animação, refletir sobre a educação é pensar no processo de socialização, na transmissão de valores, costumes, crenças, saberes e comportamentos. Enquanto prática educativa, segundo Osório (2008), a animação tem vindo a ampliar o campo dos destinatários e os seus objetivos, motivando os indivíduos a aprender durante toda a sua vida, nos diversos espaços, com o intuito de criar condições para a igualdade de oportunidades no que se refere ao desenvolvimento pessoal, à criatividade e à expressão não competitiva, com o propósito de melhorar a qualidade de vida da comunidade.

A animação, no âmbito da educação, apresenta-se como instrumento privilegiado de ajuda, o que justifica inúmeros projetos e experiências. Projetos cujas metas são a autonomia individual e de grupos; a recuperação da identidade; a emancipação pessoal, social e cultural das pessoas (Cunha, 2009, p.62).

A animação na dimensão educativa e formativa, trabalha com indivíduos fora do contexto escolar, auxilia no desenvolvimento da relação entre aspetos psicológicos e sociais por meio da prática de atividades que permite a criatividade, responsabilidade, autonomia e a interação coletiva. É importante mencionar que o animador precisa ser capaz de estimular o pensamento dos indivíduos para que estes pensem de forma crítica, ética e criativa e que sejam autónomos e seguros das suas convicções.

A animação é um meio que origina, possibilita e anima, onde é possível construir educação em grupo, desse modo, consiste na utilização de conhecimentos das diversas disciplinas que fundamentam os diversos saberes e valores.

3.2.2. Animação Sociocultural na Infância

Para organizar a vida da sociedade, os seres humanos estabeleceram sistemas sociais de modo a identificar que a sociedade é formada por homens e mulheres, mas neste sistema, onde estão inseridas as crianças? A história da infância ocidental está relacionada com a história da informação e da leitura. Quando nos referimos à infância, deduzimos que é um fator biológico, mas não, é uma construção social.

De acordo com Kuhlmann Jr. & Fernandes (2004), a palavra infância usada no singular significa uma representação, um termo empregado para caracterizar elementos comuns a crianças diferentes. Já infâncias no plural (em razão das condições étnicas, culturais e de género) aponta uma diferenciação entre distintas infâncias, ou seja, a infância é uma construção histórica que é desenvolvida através do contexto onde a criança está inserida e com o seu envolvimento nas relações sociais.

Para Marchi (2010), a infância não é estática, sendo dentro do contexto social, económico, político e cultural que se constitui em permanente construção. A noção de criança como construção social possibilitou entender o conceito de infância que a partir da vista social, histórico e cultural está frequentemente num contexto de negociação.

Nesse contexto, a infância não é um conjunto de situações atribuídas e não pode ser concebida de forma desarticulada dos fatores externos sejam eles económicos, culturais, sociais e políticos, em que não podemos caracterizar as crianças sem compreender o contexto social.

No século XIX, emergiu um projeto de universalização do ensino, onde os relacionamentos, ações, pensamentos com e sobre as crianças foram decorrentes de uma complexa rede de acontecimentos e interpretações. No contexto europeu, a partir de 1990, foi consolidado a perspectiva da infância e da criança, pois essa perspectiva considerava as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos em que a participação das crianças era fundamental para o estatuto social da infância, pois segundo Souza (2010, p.24), era necessário pensar mais além de uma lógica natural/evolucionista da infância como uma das etapas biológicas da vida, ou seja, era fundamental compreender o tempo geracional numa perspectiva relacional como uma experiência humana e como um processo de aprendizagem.

Com isto, a infância evoluiu de forma distinta, pois onde existisse instrução existiam escolas e nestas o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente. Nesse sentido, é possível referir que a escola obteve uma maior responsabilidade na educação das crianças, pois começou a assumir o papel que anteriormente era desempenhado pela família e pela comunidade, onde as crianças estavam inseridas, em que a escolarização tinha de ser uma “correspondência à necessidade de governar indivíduos, introduzindo formas de ser e de estar vinculadas às questões do poder e da regulação” (Lira, 2008, p.322).

Alguns pesquisadores revelam que é necessário desenvolver procedimentos metodológicos adequados à concepção de criança (como ator social, sujeito de direitos) e que valorizem a voz e o pensamento infantil, pois a escuta da voz da criança é a principal preocupação/focalização dos estudos da infância, indicando que:

Dar voz à criança não é somente captá-la para uma possível análise, mas vai muito além. Implica planejar espaços, tempos, instrumentos e procedimentos favoráveis para uma escuta atenta e sensível, além de estudos e da produção de registros que apoiem a compreensão e interpretação das linguagens das crianças, principalmente no contexto da formação de seus professores (Garanhani, Martins & Alessi, 2015, p.332).

É importante considerar que a criança tem diversas formas para falar e os adultos devem estar atentos para compreender e identificar as demonstrações infantis. É fundamental estabelecer uma relação de confiança entre eles e o investigador, em que o “desenvolvimento de práticas adequadas e amigáveis para as crianças, que respeitem os seus direitos, promovam as suas competências e as tornem visíveis no conhecimento que se produz sobre a sua categoria geracional – a infância” (Dornelles & Fernandes, 2015, p.66).

Desse modo, o acesso ao mundo infantil, as suas percepções, sentimentos e saberes são alcançados de forma mais legítima através de práticas de inserção no campo de estudo, em que ouvir é crucial para complementar as situações observadas. Primeiramente é preciso considerar as diferentes infâncias, e para isso, é necessário conhecer as crianças a partir delas próprias, o que requer atitudes de observação e interação com as crianças. Outro desafio das pesquisas é a forma de integrar o discurso infantil ao contexto para obter uma maior assimilação do ambiente das crianças.

A Animação Sociocultural na Infância surgiu devido à necessidade básica com o estabelecimento do regime democrático em Portugal, tendo como finalidade central a complementação das funções tradicionais escolares por meio da educação não formal.

A ação da Animação na Infância teve inicialmente origem nas colónias de férias, em passeios e visitas de estudo que possibilitaram que as crianças conhecessem outros lugares diferentes do seu local de residência. Essas atividades sustentavam processos de aprendizagem dinâmicas derivados da partilha e da interação entre as crianças e destas com os mediadores da atividade.

A animação sociocultural na infância mantém na sua forma de fazer os princípios próprios que a animação sociocultural defende, e somente nos seus programas de intervenção, nas suas atividades e metodologias, encontraremos processos específicos e diferenciais, fruto, por um lado, do ajuste às características e necessidades dos grupos destinatários da sua ação, e por outro, da sua estreita relação com a pedagogia do ócio (Lopes, 2008, p.316).

Segundo Lopes (2008, p.316), as ações no contexto da Animação Infantil devem assegurar os seguintes princípios:

- **A criatividade** - a partir da ligação em áreas expressivas, dando importância ao improviso e à espontaneidade, visto que são formas inovadoras para o processo de aprendizagem;
- **A componente lúdica** - para que o ambiente seja estimulador, é importante que as crianças tenham confiança sobre as suas ações e nas atividades que vão realizar, manifestando alegria e aptas para o convívio;
- **A atividade** - deve ser dinâmica para que ocorra uma interação entre todos os elementos;
- **A socialização** - é criada por meio do envolvimento com os outros e dos processos criativos;
- **A liberdade** - é resultante da espontaneidade, onde as suas ações não são punidas, criando um sentimento de liberdade;
- **A participação** - as crianças são os protagonistas das ações realizadas.

Tabela 4 – Serviços e programas da ASC na infância

Objetivo prioritário	Tipologia de programas e serviços	Serviços e programas específicos
Desenvolvimento social	Programas e serviços que avaliam especialmente o trabalho social, o grupo e as suas relações	Centros cívicos Associativismo infantil e juvenil Programas de voluntariado Programas de desenvolvimento comunitário Programas de mediação comunitária Projetos educativos de cidade Programas de participação cidadã Programas de agenda 21 Áreas e departamentos de serviços sociais e educação Etc.
Desenvolvimento cultural	Programas e serviços que avaliam especialmente os bens, os produtos e os conteúdos culturais dos grupos e das comunidades	Museus Teatros Bibliotecas Centros culturais para a formação e o ensino Programas de desenvolvimento artístico e cultural (criação e difusão) Áreas e departamentos de cultura de diferentes administrações

		Etc.
Desenvolvimento socioeducativo	Programas e serviços de tempo livre	Ludotecas Casas de colónias Albergues e residências de estudantes informação e dinamização juvenil Serviços de cantina escolar Serviços de acolhimento matinal e transporte escolar Programas extra-excolares Centros e programas de tempo livre e ócio Escolas de formação de educadores nos tempos livres Serviços de ócio para incapacitados Centros abertos Etc.
	A ASC noutros serviços e programas socioeducativos	Serviços sociais de atenção primária (meio aberto) Centros residenciais de ação educativa Centros educativos de justiça juvenil Escolas atelier Programas de transição ao trabalho Clubes sócio terapêuticos e centros de dia Serviço de terapia ocupacional Centros de dia e centros residências, atenção, incapacitados Etc.

Fonte: Pereira, Vieites & Lopes (2008, pp.175-176)

De acordo com a tabela 4, podemos analisar que segundo Pereira, Vieites & Lopes (2008), os serviços e programas da ASC na Infância consistem num conjunto de atividades de caráter lúdico e formativo, que foram iniciados em colónias de férias, passeios e visitas de estudo, permitindo que as crianças obtivessem conhecimentos de outros espaços e lugares, que estão relacionadas com a dimensão intergeracional. Outras atividades são ações ligadas com a expressão dramática, musical, plástica e o jogo, pois se forem interligadas com a educação em tarefas das áreas formais de ensino, permitem o apoio em diferentes temáticas escolares. Em alternativa, existe um conjunto de atividades fora do espaço educativo formal que proporciona o envolvimento da

comunidade e da família através de atividades incluem pais, filhos, tios, grupos de dança, etc.

Atualmente, as crianças têm uma maior autonomia, pois conseguem surpreender os adultos por meio da sua forma de falar, de pensar, de tomar decisões com independência, mostrando que são capazes de desenvolver as suas capacidades. As intervenções sociais das crianças são vistas como ações interativas criadas através da compreensão das crianças como agentes ativos na construção da história e da cultura, salientando também a importância da fala e do pensamento infantil de modo a compreender as perspectivas das crianças. Assim, este novo paradigma pretende caracterizar as crianças como um grupo populacional específico, onde todas as crianças são membros sociais, pois atuam nos diversos setores, nos quais estão inseridos, integrando o mundo ao seu redor e criando significados com base nas situações vividas.

3.3. Animação Comunitária

A Animação Comunitária atua de modo a compreender a realidade social diante dos seus diversos membros e intervém tendo como finalidade para promover uma cultura de desenvolvimento. Para estimular todos os membros de uma comunidade, a Animação Comunitária tem de despertar a iniciativa e a participação, permitindo um tempo de diálogo, interpretação, discussão e reflexão para promover a evolução das mentalidades, das ambições e das necessidades existentes.

A Animação Comunitária é um modelo de intervenção que visa “o *ser*, o *saber*, o *saber fazer* e o *saber estar*, para *aprender a viver juntos*” motivando os indivíduos para uma participação ativa e conscientes de que as mudanças e a melhoria da qualidade de vida ocorrem quando a partir das decisões que são tomadas e de que contribuem para essa mudança. Ela tem em vista o progresso, para tal, é necessário o contributo de todos os indivíduos de modo a alcançar uma realidade social para o “desenvolvimento endógeno, global e integrado”.

Este desenvolvimento ocorre para que as pessoas reconheçam as suas capacidades como também para respeitarem e valorizarem as capacidades daqueles que os rodeiam, num ambiente de participação e negociação, desta forma, “encaramos a Animação Comunitária como uma forma de ação sociopedagógica que visa a transformação social,

o desenvolvimento através da participação. (...) surge-nos como uma tecnologia social que tem a sua fundamentação nas diferentes Ciências Sociais” (Lopes, 2008, p.375).

Para fortalecer a sociedade civil é necessário atribuir os sujeitos como protagonistas do seu desenvolvimento, tendo em consideração quatro níveis (Trilla, 1998, p.294):

- 1) “Consciencialização das carências e necessidades;
- 2) Motivação para procurar as respostas necessárias;
- 3) Associar-se para levar a cabo as mudanças e transformações;
- 4) Revelação e comparação para uma divisão adequada e socialização do poder”.

Uma sociedade civil com base na “ação social, entendida como ação política” tende a mudanças e transformações das estruturas políticas, económicas, sociais, educativas e culturais, pois passa de meros consumidores para uma sociedade pluralista e democrática. A “aprendizagem da democracia” é realizada através do diálogo e do consenso para alcançar o pluralismo e ações organizadas de modo a obter uma melhor qualidade de vida para os cidadãos. Assim, o fortalecimento da sociedade civil tem de estar assente na “distribuição e divisão de poder: económico, social, educativo, cultural e político” para fornecer igualdade de oportunidades para todos os membros da sociedade.

É por meio da Educação Não Formal que a Animação Comunitária é assegurada como um processo de educação para toda a vida, distinguindo mais as realizações que os propósitos. Através da Educação Permanente, as comunidades procuram resolver os seus problemas quotidianos de forma autónoma com base nas aprendizagens coletivas e dos projetos locais. Estes projetos são importantes para a resolução de problemas comunitários, pois incidem sobre a educação, o desenvolvimento e a intervenção.

Porém, o que, atualmente, se verifica é a ausência de projetos globais e coletivos (...) e faltam projetos globais e gerais, que possam interessar à grande maioria da população e redundar no benefício da coletividade. A cultura individual e particular, localmente fragmentada, tem prevalecido sobre a coletiva e comunitária. O grande projeto, segundo o autor, não é retirar ou liquidar os interesses particulares, mas sim, aliá-los aos gerais e comunitários (Lopes, 2008, p.380).

É importante conhecer primeiro o local e o ambiente, para isso, devem reunir as informações que auxiliam a esclarecer as particularidades do espaço, disponibilizadas em documentos, levantamentos informativos de publicações, imagens e também o feedback

do próprio grupo. Na resolução de problemas, o técnico deverá ouvir os grupos de modo a compreender a sua perspectiva para poder utilizar os recursos mais adequados na dimensão do problema e na possibilidade da resolução. Depois de selecionado o problema, é realizada uma recolha de ações para estabelecer as estratégias desejáveis e as que possam ser executadas de acordo com as expectativas da comunidade. Assim, a definição de objetivos é um meio para obter planos adequados, específicos e direcionados para a resolução de problemas acompanhando o desenvolvimento social, cultural e organizativo.

Para executar todos estes passos, é necessário ajustar a nossa ação através da pesquisa, das informações institucionais, de factos sociais para que possamos orientar a ação de acordo com as intenções da comunidade. O objetivo da animação consiste em criar condições para que os sujeitos mostrem aquilo que são, ou seja, “abandonar as imagens de excluído como portador de conhecimentos de base, com possibilidades intelectuais limitadas e mesmo de carácter instável e substituí-las por um postulado de potencialidade do sujeito” (Habermas, 1989).

3.4. O papel das Bibliotecas Públicas em Portugal

As bibliotecas públicas devem ser o reflexo da sociedade, pois devem acompanhar a evolução, justificando assim a sua existência e mantendo-se aptas, credíveis e com competência para certificar e salvaguardar os valores e o património.

Em 1805, após Frei Manuel do Cenáculo ter criado a Biblioteca Pública de Évora, foram criadas outras bibliotecas e, alguns anos mais tarde, em 1870, foi publicada uma legislação para constituir bibliotecas públicas nas capitais de distritos, com a finalidade de criar as Bibliotecas Populares para atuarem na sede dos municípios de modo a iniciar a abertura democrática e de modernidade.

Em 1986, a criação da Rede de Bibliotecas Municipais permitiu a aquisição de coleções enciclopédicas em diversos suportes, o acesso às estantes, aos empréstimos domiciliários e sessões diferenciadas para crianças e para adultos, que surgiu com base no Manifesto da UNESCO.

O Manifesto da UNESCO sobre a Biblioteca Pública é um documento que foi aprovado no dia 29 de novembro de 1994 pela UNESCO, e proclama esta instituição

como agente promotora da paz e do bem-estar da humanidade. Com base neste Manifesto, a participação construtiva e o desenvolvimento da democracia têm influência na educação, pois o livre acesso ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação conduz à liberdade e desenvolvimento das sociedades, permitindo aos cidadãos o acompanhamento da informação, e assim, exercer os seus direitos e deveres, tendo um papel ativo na sociedade.

A biblioteca pública fornece condições básicas para uma aprendizagem contínua e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais. É um local de informação que facilita o fornecimento de conhecimento e de informação aos utilizadores, com base na igualdade de acesso para todos. É um espaço que organiza o seu material de acordo com a faixa etária e em categorias para facilitar a procura dos livros.

Através deste Manifesto, a UNESCO deposita na Biblioteca Pública o estímulo para a educação, cultura e aquisição de informação, encorajando as autoridades nacionais e locais a investir nas bibliotecas públicas. Para a UNESCO (1994, p.2), as missões-chave da biblioteca pública está relacionada com a informação, a alfabetização, a educação e a cultura são as seguintes:

1. Criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças, desde a primeira infância;
2. Apoiar a educação individual e a autoformação, assim como a educação formal a todos os níveis;
3. Assegurar a cada pessoa os meios para evoluir de forma criativa;
4. Estimular a imaginação e criatividade das crianças e dos jovens;
5. Promover o conhecimento sobre a herança cultural, o apreço pelas artes e pelas realizações e inovações científicas;
6. Possibilitar o acesso a todas as formas de expressão cultural das artes do espetáculo;
7. Fomentar o diálogo intercultural e a diversidade cultural;
8. Apoiar a tradição oral;
9. Assegurar o acesso dos cidadãos a todos os tipos de informação da comunidade local;
10. Proporcionar serviços de informação adequados às empresas locais, associações e grupos de interesse;
11. Facilitar o desenvolvimento da capacidade de utilizar a informação e a informática;
12. Apoiar, participar e, se necessário, criar programas e atividades de alfabetização para os diferentes grupos etários.

No sector das bibliotecas, é possível considerar que atualmente existe mais interação entre as bibliotecas públicas com as escolares e com as académicas, sendo que a cooperação é indispensável para o desenvolvimento deste serviço. Assim, ao analisar as públicas, o foco deixou de ser as coleções que possuíam, começando a dar relevância ao utilizador, no estudo e na satisfação das suas necessidades e intenções.

Também já começa a ser referido a biblioteca híbrida, em que as tecnologias coexistem em ambientes de estudo, onde os utilizadores exploram novas formas de leitura e de aquisição de informação, pois para aceder à informação já é possível fazê-lo para além do espaço físico da biblioteca.

Apesar disso, a ética e a responsabilidade de um serviço de biblioteca continuam a fundamentar-se no rigor, veracidade e pertinência. Têm de desenvolver diversas competências, exigindo um equilíbrio entre os meios e os fins e atuar com uma melhor estratégia para atingir os objetivos pretendidos. Estas, para além de valorizarem as coleções de livros antigos, estão a apostar mais na valorização dos “fundos locais” que asseguram e enriquecem a identidade da comunidade e o seu percurso, assumindo importância para a história local e regional preservando a memória, visto que, é cada vez mais notório o património imaterial.

No século XIX, a sociedade mostrava ser a nível cultural homogénea e linear, do qual o suporte da transmissão da informação, era ao mesmo tempo, homogéneo onde a única fonte predominante era o papel. O ensino e a aprendizagem ocorriam somente na sala de aula, pois o aluno não tinha contacto com o mundo real e, cabia-lhe aprender, assimilar as informações e conhecimentos transmitidos pelo professor. Nas escolas existia uma fragilidade ou inexistência das bibliotecas, deslocando a comunidade de estudantes para usufruir dos serviços de bibliotecas públicas.

Com o emergir da Era da Sociedade da Informação surgiu a fotografia, os slides, as cassetes, os discos de vinil que tal como o papel compunha a documentação armazenada nas bibliotecas. A Sociedade de Informação, sustentada pela indústria tecnológica, colocou no mercado uma variedade de suportes de leitura e meios para ler, ouvir e ver, incorporando os recursos documentais, sem excluir o suporte em papel e os livros.

A biblioteca é um recurso educativo com a finalidade de percorrer a transversalidade da escola, pois não tem muros e o acesso à informação é livre. É transversal dado que não é hierárquica e circula nos catálogos, nos periódicos, nos livros,

nas redes computacionais e bibliotecas digitais, onde promove a partilha e o trabalho cooperativo, globaliza a diversidade cultural e a individualidade por meio das TIC. Deve disponibilizar à comunidade recursos documentais de forma a proporcionar agentes pensadores, críticos, criativos, comunicativos, compartilhar a informação e produtores de conhecimento, globalizando a diversidade cultural e a individualidade de cada aprendiz.

3.4.1. A Biblioteca como progresso cultural

Em Portugal, o século XIX foi considerado como “o século da escola” devido ao realçar da formação da classe dominante, deixando afastados os empregados nos serviços rústicos.

No Funchal, a Biblioteca Municipal, instalada para o público em geral teve início em 1808 no Palácio de S. Pedro. Podemos referir que durante o século XIX houve um sistema de aculturação das classes populares que originaram a democratização do ensino, em que o desenvolvimento dos transportes e das comunicações surgiu para estimular a propagação da imprensa, articulando o aumento da escolarização e a redução do analfabetismo.

Na Região Autónoma da Madeira, a partir de 1995, foi possível prosseguir com o funcionamento da biblioteca como uma das atividades de enriquecimento do currículo em seguimento da criação das Escolas a Tempo Inteiro. Na perspetiva de Byrne, o principal fundamento das Bibliotecas era promover a alfabetização e auxiliar na criação de comunidades informadas e instruídas.

Atualmente, a tecnologia da informação e comunicação é importante porque veio incluir as bibliotecas, ultrapassando o espaço físico para incorporar no espaço global e virtual. Assim, a biblioteca é constituída como um organismo dinâmico, repleto de atividades, interação e tomada de decisões complexas, facilitadora do acesso a recursos e a informações. A biblioteca tem como finalidade mediar os processos de pesquisa e o uso da informação, fazendo com que o utilizador possa construir os seus próprios significados com base na informação que pesquisa.

Com o passar do tempo, os suportes de criação e transmissão dos saberes ganharam diversos formatos: da linguagem oral à escrita e recentemente pela a eletrónica, que veio potenciar novas formas de comunicação, mas foi através da intervenção da imprensa por

Gutenberg, no século XV, que o papel obteve uma maior difusão e durabilidade. Assim, o livro adquiriu destaque, fazendo com que a biblioteca fosse um templo de livros, de documentos e informações, pois

A biblioteca, enquanto estrutura ordenadora de memória e conhecimento, é, por isso, muitas vezes tida como uma réplica do mundo ou mesmo como um espaço sagrada... Mas, enquanto espaço com uma origem e finalidade seculares, enquanto lugar que reflecte o que sucede no mundo, a biblioteca tem acompanhado a própria dinâmica da história. A sua concepção tem, portanto, variado ao longo dos tempos (Carvalho, 1998, p.405).

A biblioteca sempre foi considerada como um lugar imóvel, onde o seu espaço permitia a organização e divulgação do saber até à revolução tecnológica. Com a mudança de paradigma foi fundamental dar ênfase ao registar, organizar, à qualidade, fiabilidade do fluxo de informação que “passou a contribuir activamente para a difusão em rede do conhecimento” (Carvalho, 1998, p.407).

Na perspetiva sobre a missão da educação para o século XXI, Jacques Delors aponta a necessidade da educação estar organizada com base em quatro princípios, sendo eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, em que o processo pedagógico aponta o sucesso educativo e formativo de cada aprendiz, pois “à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 1998, p.77).

Efetivamente, cabe à escola formar os seus aprendizes para lidarem com as diversas realidades e poderem “aprender a aprender” ao longo da sua vida seja dentro ou fora da escola, sendo que a ligação entre os vários ensinamentos e a mobilização de diversas disciplinas têm como objetivo aprender para enfrentar a incerteza (Morin, 2002, p.61).

Lyotard (2003, p.106) sugere um ensino que englobe a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos que a organização tradicional do saber isola.

Surge uma reflexão sobre a necessidade de mudança na educação e no funcionamento da escola, verificando que, a experiência e o conhecimento da comunidade onde está integrada são essenciais, pois “os factos e as verdades que entram

na experiência presente da criança e aqueles contidos nos assuntos-matérias dos estudos, são os termos inicial e final de uma mesma realidade” (Dewey, 2002, p.163).

Estes temas devem direcionar para um aprender sobre a realidade e a forma de intervenção de modo a transformar, pois segundo Yus (1998), a imagem de uma transversalidade na educação aparece em todo o mundo, na qual o currículo está estruturado por uma série de disciplinas escolares e independentes entre si. Pelo seu carácter interdisciplinar, os temas transversais não se enquadram em nenhuma matéria escolar isolada, podendo atravessar todas as disciplinas ou pelo menos um grupo delas.

No seguimento da transversalidade, a UNESCO expressa que “todos os níveis do sistema são atravessados por todos outros níveis – mesmo se tendem a constituir totalidades independentes” (UNESCO, 1980, p.35).

A articulação de conhecimentos escolares é um método de organização do currículo, como forma facilitadora da junção social e intelectual da aprendizagem, pois “aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planear ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias, e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem” (Hernandez, 1998, p.2).

Fernando Hernández (1998) refere que o conhecimento não é adquirido naturalmente pelo indivíduo, mas existe num intercâmbio entre os indivíduos, além dos contextos nos quais estes se encontram e onde o aluno entra num processo de significado sobre o qual pode aprender, e o professor, além de intérprete desse processo, é facilitador de novas experiências que encaminham os alunos a outras situações e problemas. Acredita que nas bibliotecas escolares as atividades desenvolvidas podem facilitar a transversalidade das aprendizagens, podendo considerar que são espaços que permitem que os aprendizes construam o seu conhecimento através dos livros e dos materiais pedagógicos que possuem.

Esta visão é fundamentada na perspectiva de Vygotsky que dá relevância ao papel das relações sociais para o desenvolvimento das atividades mentais complexas, de transferência e da zona de desenvolvimento proximal no processo de construção do conhecimento.

Contudo, encaramos a biblioteca como uma organização cultural que oferece diversos materiais, é um ambiente propício para a transformação à transversalidade da

educação num espaço de inovação pedagógica, onde um dos principais elementos para ocorrer a inovação, a ação pedagógica requer uma atenção especial na compreensão da educação como um todo.

3.4.2. A importância da leitura e do mediador de leitura: educar através de histórias

A leitura é um ato indispensável no desenvolvimento individual e profissional, sendo uma prática constante no cotidiano. A leitura é “um instrumento de aquisição de saber, uma forma de comunicar, de partilhar informações, sentimentos e valores” (Cruz, 2011, p.15), promove o desenvolvimento humano e está maioritariamente presente em todas as nossas atividades sejam de caráter profissional, cultural ou de lazer.

É uma competência principal para que as crianças tenham um bom desempenho escolar, para a inclusão social e profissional, e através dela desenvolve as capacidades de assimilação e interpretação, permitindo descobrir novos sentimentos.

O ato de ler é fundamental para compreender, comunicar e partilhar, para refletir sobre as informações, e interpretar as emoções, em que também lemos para conhecer as diversas interpretações sobre o mundo.

Apesar das evoluções e mudanças ocorridas, vários autores consideram que o texto e o livro continuarão a desempenhar um papel fundamental, pois representam a própria natureza e a vida humana. Segundo Freire (1991, p.9), o ato de ler não se resume somente à decodificação da palavra e da linguagem escrita, ou seja, antes de aprendermos a “ler a palavra”, aprendemos a “ler o mundo”, em que o ato de “ler o mundo” é uma experiência vivida no momento mesmo que a palavra ainda não seja lida e depende do contexto onde cada indivíduo está inserido.

Podemos considerar que a leitura é intrínseca à sociedade, é impossível viver sem este ato, pois tudo tem uma leitura e uma interpretação em que ler exige compreender e não transformar apenas as palavras em sons. Esta compreensão da leitura depende “da experiência do leitor, do conhecimento que possui do assunto que está a ler, do conhecimento linguístico, da língua em que está a ler, da capacidade e da rapidez de decodificação” (Sim-Sim, 2006, p.42). A leitura é uma competência que necessita de

uma aprendizagem formal e deve estar apropriada à etapa de desenvolvimento das crianças.

Na infância é por meio do conto de histórias em voz alta que as crianças despertam o seu interesse, pois com a leitura conseguimos compreender, partilhar, decifrar palavras e frases e até imaginar momentos e para que o prazer da leitura seja descoberto, é fundamental que esta seja inserida desde cedo na vida da criança para permitir o contacto com os livros e com a diversidade de temas.

Perante os hábitos de leitura, é importante refletir sobre as várias histórias e aquelas que incentivam o leitor. Dessa forma, segundo Ribeiro & Viana (2009, pp.10-13), os hábitos de leitura incidem sobre três tipos: a “leitura funcional” que “corresponde a necessidades de resposta às solicitações do quotidiano”; a “leitura informativa” que recai sobre “a necessidade de ter conhecimento actualizado sobre o país em que se vive” e que motivam a procura autónoma em jornais, revistas e na internet; a “leitura recreativa” que “vai da leitura fortemente expressiva à leitura literária”.

Estes autores referem que a motivação para ler e a aprendizagem da leitura deve ser iniciada antes do ensino formal, assim, se os pais participarem em atividades, nas quais são desenvolvidas a leitura e a escrita, as crianças têm “mais oportunidades para levantar hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita e de realizar aprendizagens” (Ribeiro & Viana, 2009, p.19).

Para que os hábitos de leitura na infância sejam criados, deve existir uma forte motivação e incentivo por parte dos principais mediadores de leitura, que nesta função, é fundamental o papel da família, das escolas, das bibliotecas e da sociedade em geral para fomentar a aptidão pela leitura, surge o mediador de leitura que é um técnico que normalmente tem formação adequada para esta intervenção, mas também existem mediadores de leitura sem esta formação que desempenham esta função pelo gosto da leitura e desenvolve ações e dinâmicas num determinado contexto, seja na biblioteca, num espaço de lazer, entre outros.

É a nós, bibliotecários, professores, pais e animadores que compete zelar pela transmissão do amor à Literatura, a fim de que esse profundo apego se contagie e propague, até se transformar em pandemia não assassina, antes libertadora. O amor às vozes escritas e às imagens da Literatura, o desejo de a elas voltar de novo, num eterno retorno mágico, resultará de uma equação em

que afectos e competências se darão as mãos por forma a que a literatura literária possa, em definitivo, cativar, entranhar-se, tornar-se imprescindível, contribuindo, assim, para a saudável construção de um eu em permanente devir (Riscado, 2010, p.176).

Em Portugal, ainda não existe nenhuma formação direcionada para a mediação de leitura, por isso, as áreas que estão orientadas para esta função são as áreas das ciências documentais, das letras e das literaturas, em que os agentes que atuam como mediadores possuem no seu currículo, cadeiras de animação de leitura ou de atividades de promoção do livro. Assim, se a área documental atua sobre a análise do livro e da leitura, com uma interpretação a nível cultural e instrumental, as áreas das letras desenvolvem este processo mais na exploração literária e linguística. Deste modo, é fundamental existir uma junção entre estas áreas para que o livro e a leitura sejam aplicados em conformidade nas diversas perspetivas.

As práticas de mediação de leitura são sistemáticas e contínuas, não devem surgir associadas à animação em torno do livro e da leitura, mas voltadas para a promoção, pois segundo Cerrillo (2006, p.33), ler não é um jogo, mas sim uma atividade cognitiva complexa, em que o pensamento e a memória atuam, uma vez que, adquiridos os mecanismos que permitem exercitar essa atividade, a leitura será uma atividade realizada de forma individual e voluntária.

Para que o mediador de leitura possa cumprir com a sua função, Cerrilo (2002, p.30) considera que devem possuir as seguintes condições:

- a) ser um leitor habitual;
- b) partilhar e transmitir o gosto pela leitura;
- c) ter capacidade para promover a participação;
- d) ter uma certa dose de imaginação e criatividade;
- e) acreditar firmemente no seu trabalho de mediador;
- f) possuir uma formação mínima em literacia, psicologia e didática.

O mediador de leitura deve ser o agente de ligação entre o livro, a leitura e o indivíduo, pois é necessário que tenha conhecimento dos materiais que a biblioteca disponibiliza e deve ser capaz de conhecer e descobrir aquilo que o leitor aprecia e incentiva-lo para a criação de hábitos de leitura, assim a sua função terá sucesso quando o leitor tem autonomia, iniciativa própria e prazer pela leitura.

Calixto (2010), refere que os mediadores devem “libertar os jovens do século XXI, do papel passivo a que os condena o jugo de alguns audiovisuais, com imagens estereotipadas, pouco ou nada facilitadoras da criatividade” (p.176). Afirmar também que os pais devem contar histórias para “estimular a sensibilidade, a inteligência e a imaginação dos pequenos seres com as formas primeiras da literatura oral, as chamadas rimas infantis, e com narrações na música das palavras” (p.184). As escolas e os professores também devem estimular o interesse das crianças pela leitura de modo a fomentar e inspirar nos mais novos o gosto de ler-

Porém, as bibliotecas também são mediadoras para a fomentação e criação de hábitos de leitura. De acordo com Ferreira & Pereira (2007), as bibliotecas públicas são consideradas como “espaços culturais polivalentes”, adequados à atual sociedade com instalações e equipamentos apropriados e direcionados para o fomentar a leitura, a educação artística e cultural, pois as bibliotecas públicas desenvolvem “uma série de atividades de dinamização do livro e da cultura: lançamentos de livros, actividades de animação, exposições, feiras do livro, concursos, etc.” (p.122).

A criação de hábitos de leitura é uma tarefa que exige tempo, coerência e dedicação. Segundo o autor mencionado, a ação do mediador deve ser refletida, pois não é pela quantidade de livros que consegue incentivar, mas sim pelo conteúdo; deve criar ambientes diversificados, criativos e ter em consideração as estratégias a utilizar; deve ter em conta as capacidades dos leitores e selecionar as obras mais adequadas aos seus níveis de competência; deve ter sensibilidade para estimular as necessidades e desejos dos leitores; deve ser um profissional que divulga novidades, atividades culturais e eventos de promoção e divulgação do livro e da leitura; por fim, o mediador deve ser capaz de persuadir os leitores para a leitura.

Numa perspetiva geral, é importante evidenciar que o papel do mediador em relação à colaboração e cooperação pode ser encarado como um dinamizador e promotor de ações culturais.

A apologia da hora do conto é adotada em muitas bibliotecas, pois pretende revelar a importância desta prática para o desenvolvimento das competências de leitura. O momento da hora do conto poderá estabelecer a preparação para a vivência da leitura como prazer e como desejo por ser uma forma natural de aprender, transmitir emoções, informação e conhecimento, em que:

A “hora do conto” ocupa um lugar importante, pelo que julgamos fundamental elegê-la como uma das actividades capazes de, pela sua prática continuada, proporcionar o desenvolvimento do prazer de ler, resultante, numa primeira etapa, da simples satisfação do gosto pelas histórias (Gomes, 2000, p.35).

Quando factos e informações são apresentados apenas retemos uma certa quantidade e o resto é esquecido, no entanto, quando são contadas histórias conseguimos reter mais informação em que essa carga informacional no cérebro é facilmente retida por conter mais emoções.

Grande parte das peças clássicas da literatura tiveram origem em narrativas orais, pois as histórias servem para transmitir conteúdos, para ensinar e educar, sendo que as histórias são bons instrumentos no processo de ensino e aprendizagem. As histórias são interiorizadas conforme o conteúdo emocional e o nível intelectual, pois através da narração oral são recebidas várias informações, onde o contar, ler e escrever são ferramentas que permitem uma melhor comunicação.

As histórias também permitem a estimulação da leitura autónoma, da pesquisa, o desenvolvimento da imaginação e criatividade e aperfeiçoam a capacidade de resposta dos leitores à literatura. A ação de contar uma história é uma ferramenta pedagógica eficaz, visto que desenvolve a imaginação, onde imaginar é pressupor algo que não é perceptível. Essa capacidade é o suporte da criatividade e permite a resolução de problemas em diversas situações, em que a prática da leitura, ouvir e contar, é possível para aprender regras e situações da vida social.

Dessa forma, as histórias que são transmitidas às crianças devem estimular o gosto pela leitura e desenvolver novas percepções sobre a realidade. Além disto, as crianças que estão em contacto permanente com histórias têm uma maior criatividade e facilidade de desenvolver a leitura, a escrita e as pesquisas autónomas.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4 – Natureza e metodologia da investigação empírica

A metodologia é uma palavra que deriva de “método”, e do Latim “methodus”, do qual significa um “caminho ou a via para a realização de algo”. A metodologia é o estudo dos métodos, um percurso para chegar a um determinado fim. Tem como objetivo analisar as características dos vários métodos, como: avaliar capacidades, limitações e criticar os pressupostos quanto à sua utilização, pois “o capítulo da metodologia descreve em detalhe como é que o estudo foi conduzido. Tal descrição dá a possibilidade ao leitor de avaliar a propriedade dos seus métodos e a fidelidade e validade dos resultados” (Bento, 2011, p.28).

É considerada como uma forma de orientar a pesquisa, podendo referir que é a explicação detalhada e exata de toda a ação desenvolvida no percurso do trabalho. É através dela que esclarecemos o tipo de pesquisa, as técnicas e instrumentos utilizados (questionário, entrevista, etc), o tempo e trajetória do estudo, ou seja, evidencia tudo aquilo que foi utilizado no trabalho de pesquisa, pois “a discussão metodológica é muito diversificada: muitas vezes diz respeito à interpretação dos dados, à conceitualização, aos modelos de verificação de hipóteses, à análise de causalidade entre variáveis ou à teorização em geral” (Thiollent, 1987, p.22).

A metodologia foi estruturada de acordo com os métodos que incidem sobre os fundamentos e pressupostos filosóficos que assentam um determinado estudo empírico. A metodologia é baseada numa reflexão relacionada aos métodos lógicos e científicos aplicados a várias áreas do saber e pode variar de acordo com a sua natureza, podendo ser de natureza qualitativa ou quantitativa.

No decorrer do trabalho, a metodologia que adotada consistiu nas observações, nas entrevistas à mediadora, aos encarregados de educação e às crianças, mas teve de ser alterada, pois face à situação de pandemia do COVID-19, houve medidas implementadas pelo Governo Regional de quarentena, a partir de março de 2020, sendo necessário fazer ajustes para continuar a recolher dados para o prosseguimento do trabalho.

As observações foram realizadas desde outubro de 2019 até janeiro de 2020. Consegui fazer uma entrevista presencial com a mediadora e a segunda foi realizada por videochamada. Já as entrevistas planeadas aos encarregados de educação e às crianças tiveram de ser substituídas por questionários.

4.1. Paradigma qualitativo: estudo de caso

A presente pesquisa adotará uma abordagem qualitativa por meio da observação participante periférica das práticas pedagógicas na Biblioteca da Madeira.

A investigação de caráter qualitativo tem como objetivo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos das suas ações num determinado contexto. Nesta abordagem, pretende-se interpretar em vez de mensurar e procura-se compreender a realidade tal como ela é, através da experiência dos sujeitos ou grupos, a partir do que pensam e de como agem, que são influenciados pelos seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos, assim, este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e percepções a partir de padrões encontrados, ao invés de apenas comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses, em que “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

A metodologia qualitativa ocorre mais nos processos de descrição e análise das ações, interações e discursos dos sujeitos do que nos produtos, pois está mais relacionado com o processo do que com os resultados. Este tipo de investigação contempla uma visão holística, na medida em que as situações e os indivíduos são vistos como um todo e estudados numa base histórica.

Os pesquisadores que adoptam a metodologia qualitativa, opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm a sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (Goldenberg, 1997, p.34).

A pesquisa qualitativa dá prioridade ao contexto material como fonte direta dos dados, sendo o investigador o principal elemento de recolha enquanto observador do que pretende investigar, sendo, ao mesmo tempo o sujeito e o objeto da sua própria pesquisa. O seu conhecimento é parcial, limitado e o desenvolvimento da pesquisa é imprevisível, mas espera-se que seja capaz de produzir conclusões e apresentar novas informações à investigação.

Em conformidade com as características da investigação qualitativa, aplicamos uma abordagem de tipo estudo de caso para esta pesquisa e de natureza etnográfica, dado que uma pesquisa empírica “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, (...) baseia-se em várias fontes de evidências, com dados precisando convergir em um formato de triângulo” (Yin, 2001, pp.32-33).

O estudo de caso é um método qualitativo que consiste em examinar um determinado assunto em particular, sendo um estudo amplo e profundo em que não é possível realizar num espaço curto de tempo, assim exige foco na pesquisa com necessidade de centrar-se apenas nos objetivos principais. Favorece a compreensão dos fenómenos individuais, dos processos organizacionais e políticos da sociedade. É um instrumento que ajuda a compreender a forma e os motivos que encaminharam para uma determinada decisão. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coleta e análise de dados.

Este método é utilizado para estudos amplos e complexos onde é necessário ser estudado dentro do contexto real que acontece. É um estudo empírico que procura afirmar ou testar uma teoria, tendo a entrevista como uma das fontes principais na aquisição de informação, pois “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Lüdke & André, 1986, p.18).

É necessário ter diversas perspectivas teóricas sobre o assunto estudado visto que são as bases de orientação dos debates sobre o fenómeno estudado, sendo importantes para a aceitação ou recusa das alternativas encontradas.

O estudo de caso é de natureza etnográfica, pois segundo Sarmiento (2011, p.139) os “estudos de caso” são um formato metodológico que perspectivam holisticamente as unidades organizacionais, e os estudos de base etnográfica, por acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam. A metodologia de estudo de caso etnográfico é caracterizada quando a pesquisa evidencia questões de “como” e “porquê”, quando a atenção recai sobre a compreensão e descrição do processo, quando o foco de interesse é um fenómeno contemporâneo que está a ocorrer num contexto real.

(...) podemos dizer que o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância particular ...; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (André, 1995, pp.51-52).

Neste estudo, era pretendido estar mais tempo no terreno a investigar, mas devido à situação de pandemia não foi possível. Com efeito, pretendia-se colocar em prática uma investigação de natureza etnográfica, o que não foi plenamente conseguido.

4.1.1. Descrição do campo de investigação

Em 1979 foi criada a biblioteca tendo como nome “Sala de Documentação Contemporânea”. A sua fundadora e primeira diretora foi a pintora Sara Maria de Portugal da Silveira Henriques de Freitas. No ano de 1982, a instituição tornou-se beneficiária do depósito legal de publicações ao abrigo do decreto-lei n.º 74/82, de 3 de março.

Em 2002, esta biblioteca assumiu a coordenação e gestão da Rede Regional de Bibliotecas Públicas, criada pelo decreto legislativo regional n.º 15/2002/M, de 13 de agosto. A instituição foi transferida para um novo edifício situado no Caminho dos Álamos, Santo António, partilhado com o Arquivo Regional da Madeira.

Em 2003 foi instituída a Biblioteca Pública Regional, pelo decreto regulamentar regional n.º 14/2003/M, de 23 de maio, que sucedeu deste modo à Biblioteca de Documentação Contemporânea. No ano de 2015, foi realizada a divulgação online do Catálogo Coletivo de Bibliotecas da Madeira (CCBM), projeto que permitiu o acesso aos documentos bibliográficos de várias bibliotecas da RAM.

A fusão do Arquivo Regional e Biblioteca Pública ocorreu no dia 19 de fevereiro de 2016, através da junção do Arquivo Regional da Madeira e da Biblioteca Pública Regional, entidades que foram fundadas em 1931 e 1979 respetivamente.

Com a publicação do Decreto Regulamentar Regional n.º 7/2020/M, de 20 de janeiro que aprova a orgânica da Secretaria Regional de Turismo e Cultura (SRTC), foi criada a Direção Regional do Arquivo e Biblioteca da Madeira. Neste enquadramento, e na qualidade de sucessora do Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira, foram-lhe cometidas atribuições no âmbito dos arquivos e das bibliotecas, da divulgação cultural e da investigação da história insular.

A nova direção é um serviço executivo da SRTC, que tem por missão salvaguardar e a divulgar o património documental e bibliográfico da Região Autónoma da Madeira, assegurar a memória contínua da sua administração, incentivar a difusão do livro e da leitura e promover o conhecimento e a investigação científica da história da RAM no quadro do espaço atlântico.

Com a alteração da designação da instituição, esta pode ser referida como Arquivo e Biblioteca da Madeira (ABM) ou Biblioteca da Madeira (BM), optando por utilizar esta segunda opção por enquadrar-se mais com a minha área de intervenção.

A BM tem capacidade para valorizar o património de modo a proteger os bens culturais, inserindo-se “no domínio da gestão dos arquivos da RAM (Região Autónoma da Madeira) e da biblioteca pública regional, tendo como fins fundamentais a salvaguarda e valorização do património arquivístico, a promoção da execução da política arquivística da Região, a valorização do património bibliográfico e a criação e difusão de hábitos de leitura.”

A instituição oferece vários serviços desde a interpretação da política arquivística regional; promover a qualidade dos arquivos; gerir e regulamentar as áreas de conservação, preservação, restauro, tratamento arquivístico, comunicabilidade e divulgação do acervo documental; promover aquisições de património arquivístico e documentos de valor histórico-cultural.

Os espaços públicos da Biblioteca da Madeira encontram-se distribuídos entre o piso 0 e 2. O átrio do edifício funciona como espaço de acolhimento, informação e orientação do utilizador. No piso 0 encontra-se a Receção, Loja, Auditório, Cafetaria, Serviço de Certidões e Sala de Leitura Especial/Trabalhos de Grupo. No piso 1 encontra-se a Sala de Leitura Geral, a Sala Infantojuvenil e a Sala de Atelier. No piso 2 encontra-se a Sala de Leitura do Arquivo e Reservados.

A Sala Infantojuvenil, fisicamente é constituída por várias mesas e cadeiras adequadas às características dos nossos leitores, estantes de baixa dimensão de modo a facilitar o acesso à documentação, pufes e almofadas coloridas, computadores com acesso à Internet e bases de dados, televisão e jogos de tabuleiro para diferentes idades. Ao nível de recursos materiais, foram investidos por diversas ocasiões em equipamento adequado às crianças, de modo a tornar o espaço agradável e atrativo.

Imagem 1 - Sala Infantojuvenil da Biblioteca da Madeira



Os livros são recebidos por Depósito Legal, o que constitui um recurso preciosíssimo, pois a instituição recebe periodicamente tudo o que é editado em Portugal sem ter de acarretar custos com a aquisição dos livros. A permanente atualização do acervo faz com que este espaço esteja atualizado e a par das tendências e que também possa dar resposta aos pedidos dos leitores.

4.1.2. Missão, visão e valores

A Biblioteca da Madeira é uma instituição orgânica com funções e competências na dominação da administração dos arquivos da RAM e da Biblioteca da Madeira, exercendo funções essenciais para salvaguardar e valorizar o património arquivístico e bibliográfico, a nomeação da política da Região, a criação e divulgação de hábitos de leitura.

Missão

- Salvaguardar e valorizar a herança documental da Região Autónoma da Madeira e garantir a memória contínua da sua Administração;
- Integrar o património documental e bibliográfico da Região e torná-lo mais conhecido, disponível e fruído por todos, numa ótica de promoção da ciência, da cultura e da literacia.

Visão

- Afirmar-se como polo dinamizador e promotor do conhecimento, da história e da cultura madeirense, contribuindo para o progresso social e económico da Região e para o fortalecimento de uma cidadania participativa.

Valores

- Compromisso – Atitude de empenho, responsabilidade e compromisso nas relações externas ou internas, estando o interesse público em primeiro lugar.
- Acessibilidade – Investimento em estratégias de abertura ao público que permitam promover o acesso à informação e ao conhecimento, respeitando e valorizando as regras de comunicabilidade do património documental.
- Orientação para o cliente – Atendimento competente, eficiente e qualificado, visando a satisfação das necessidades dos utilizadores e considerando a crescente exigência do serviço público.
- Inovação – Interiorização da necessidade de melhoria contínua e abertura à introdução de soluções tecnológicas e simplificação de processos, que contribuam para a diferenciação dos serviços prestados.
- Qualidade – A aposta na qualidade implica aperfeiçoamento de recursos, processos e serviços prestados, bem como valorização do capital humano da organização.

4.1.3. Os sujeitos de estudo

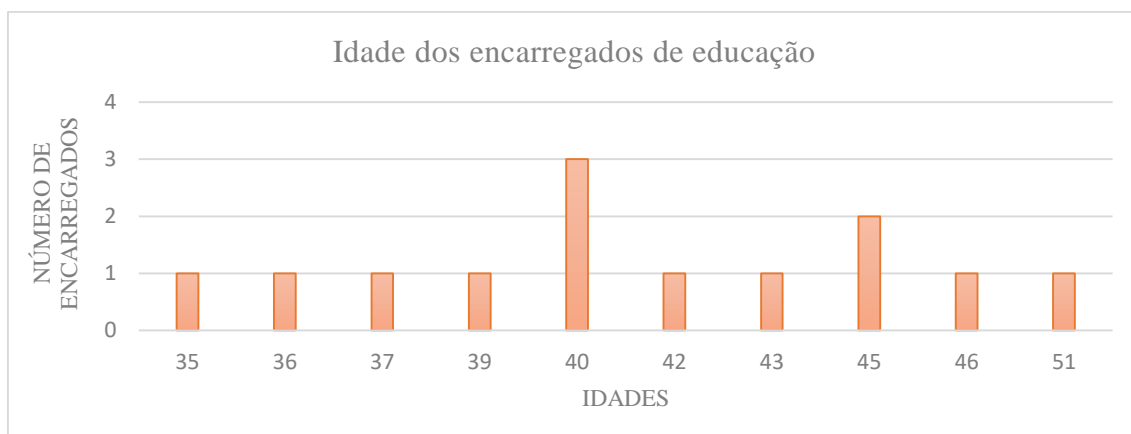
Os sujeitos de estudo desta pesquisa são a mediadora de leitura, os encarregados de educação e as crianças.

A mediadora de leitura é a Dr.^a Carla Nunes, possui formação na área de Técnica de Biblioteca e licenciatura em Ciências da Educação. O seu primeiro trabalho remunerado foi em 2001 pela Juventude e Trabalho na Biblioteca de Culturas Estrangeiras na Quinta Magnólia, onde ficou fascinada com a metodologia para a recuperação de informação e começou a ter em conta como uma possível profissão, visto que um dos seus passatempos preferidos era a leitura.

Começou a trabalhar na Biblioteca Pública Regional em dezembro de 2004, mantendo-se na mesma instituição até a atualidade, agora com a designação de Direção Regional do Arquivo e Biblioteca da Madeira, tendo assim cerca de 15 anos de experiência. Evidenciou também que o seu curso técnico foi fundamental para obter as bases do funcionamento das Bibliotecas e dos espaços de leitura.

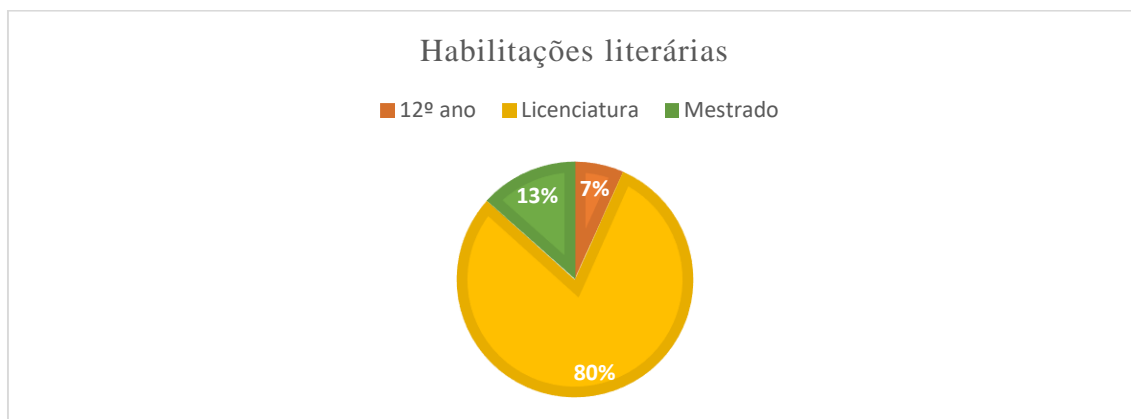
No que diz respeito aos acompanhantes das crianças à biblioteca, os responsáveis são os pais e mães. Através dos questionários realizados, das 15 respostas obtidas foi possível apurar que 2 inquiridos são do género masculino e 13 são do género feminino. Relativamente à idade dos mesmos foram obtidas 13 respostas, onde podemos verificar que 8 inquiridos têm 35, 36, 37, 39, 42, 43, 46 e 51 anos, 2 inquiridos têm 45 anos e 3 inquiridos têm 40 anos, sendo que existe uma maior presença de inquiridos com 40 e 45 anos, como podemos verificar no gráfico 1.

Gráfico 1 - Idades dos encarregados de educação



No que diz respeito às habilitações literárias, através do gráfico 2 podemos verificar que há uma predominação de inquiridos com grau de licenciatura, contando com 12 que corresponde a 80%, 2 inquiridos possuem mestrado (13%) e 1 inquirido com o 12º ano (7%).

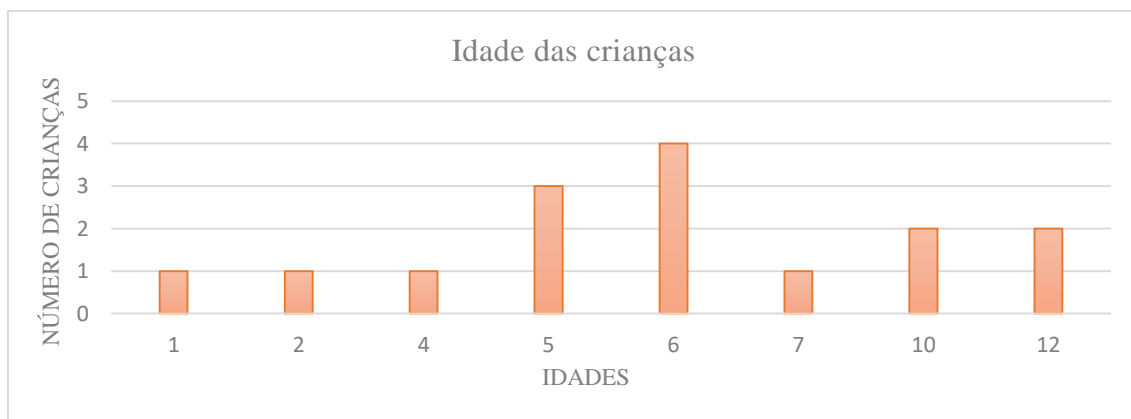
Gráfico 2 - Habilitações literárias



Quanto à profissão, podemos verificar uma variedade de áreas, evidenciando 2 inquiridos que são assistentes técnicos, funcionários públicos e professoras. Nas restantes áreas apenas 1 inquirido desempenha as funções de engenheiro agrícola, engenheira alimentar, jurista, bibliotecária, gestora, educadora de infância, técnico superior e conservadora restauradora.

Os leitores que frequentam este espaço têm idades compreendidas entre os 1 e os 12 anos. Dos dados obtidos, existem 4 crianças que têm 1, 2, 4 e 7 anos, 3 crianças têm 5 anos, 4 crianças têm 6 anos, 2 crianças têm 10 anos e 2 crianças têm 12 anos, sendo que existe uma maior presença de crianças com 5 e 6 anos, como podemos verificar no gráfico 3.

Gráfico 3 - Idade das crianças



A BM promove os seus serviços para toda a Região Autónoma da Madeira, incluindo todos os seus concelhos. Dada a localização geográfica do edifício é normal a verificação mais afluente de residentes do Funchal e dos concelhos circundantes. Contudo, por motivos de necessidade de documentação específica, dirigem-se à instituição pessoas de toda a Região tendo sido registado vários pedidos de informação por parte de emigrantes.

No que diz respeito em específico à afluência na SIJ, ao sábado, verificamos que algumas famílias de concelhos mais distantes (Calheta, Porto Moniz...) começam a criar a rotina de vir mensalmente à biblioteca para a requisição e renovação de empréstimos.

4.1.4. Recursos Humanos do Serviço Educativo

Os recursos humanos do serviço educativo são elementos extremamente polivalentes, destacando algumas áreas específicas:

- 2 elementos – Conceção e dinamização de atividades;
- 1 elemento – Gestão do serviço / Extensão Cultural;
- 1 elemento – Atendimento SIJ / Gestão e dinamização de atividades infantojuvenis;
- 1 elemento - Atendimento SIJ / Design / Apoio à Extensão cultural / Gestão de canais de informação;
- 1 elemento – Coordenação da SIJ / Atendimento / Dinamização de atividades infantojuvenis;
- 1 elemento - Atendimento SIJ / Dinamização de atividades infantojuvenis / Decoração dos espaços / Criação de materiais de apoio às atividades;
- 1 elemento - Atendimento SIJ / Tratamento documental e gestão dos documentos em livre acesso.

4.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Como técnicas de investigação deste projeto, utilizei a observação participante periférica, a entrevista semiestruturada, o diário de campo, os questionários e o uso de documentos, pois estas técnicas permitem ao investigador um contacto direto e aprofundado com os indivíduos e com o contexto onde estão inseridos, compreendendo

com clareza a sua percepção sobre um assunto ou a sua postura em determinadas circunstâncias.

4.2.1. Observação participante periférica

A observação é uma técnica essencial, pois permite a presença profunda do investigador no campo de pesquisa, possibilitando que obtenha uma melhor percepção do contexto e dos fenômenos de investigação.

Na observação, é preciso ter uma preparação daquilo que vai ser observado e sobre para que o investigador esteja organizado e focado, de modo:

A reconstruir suas ações e interações segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento e sua lógica. Captar o dito e o não dito, os movimentos, as interações, as rotinas, as atitudes, localizando os pontos comuns e as divergências (Lüdke & André, 1986, p.26).

Permite ao investigador a aquisição de conhecimentos e percepções necessárias para uma melhor compreensão do grupo que está a investigar, tornando assim, a investigação num processo mais envolvente que, por meio das vivências e atitudes dos investigados, é possível obter uma conclusão mais específica e abrangente de todo o processo que ocorre nesse espaço.

Nesta pesquisa, foi utilizada a observação participante periférica. Segundo Lapassade (2001), a observação participante periférica é utilizada quando o investigador tem um certo grau de implicação no grupo, mas não tanta, para não distorcer a sua capacidade de análise. O objetivo desta observação é captar os movimentos dos sujeitos nas atividades que realizam, explicando as suas vivências e experiências nas atividades, bem como das observações decorrentes das atividades e conversas, analisadas durante a permanência no contexto de pesquisa em que este tipo de observação é utilizada por “captarem a visão do mundo dos observados e uma participação apenas suficiente para serem admitidos como “membros”, sem, no entanto, serem admitidos no centro das actividades” (Fino, 2008b, p.4).

Esta técnica possibilita uma interação com os sujeitos, tornando-se parte dele, mas o investigador tem de manter o foco no estudo para ser imparcial e assim verificar de que modo a aprendizagem é construída. É também considerada uma partilha de experiências

entre o pesquisador e os sujeitos, pois ocorre no ambiente natural dos sujeitos e, dessa forma, consegue compreender como ocorre os diversos fenômenos.

4.2.2. Entrevista semiestruturada

As entrevistas são ferramentas que permitem ao investigador adquirir uma maior percepção da realidade dos sujeitos que observa, pois possibilita recolher informação perto do público de estudo com uma maior percepção sobre as suas vivências, pois “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

Na entrevista semiestruturada o entrevistador possui um ponto de partida e uma diretriz inicial a seguir como orientação, pois nesta conversa a ordem das perguntas podem ser alteradas de acordo com a evolução do diálogo. Dessa forma, assume um caráter flexível, sendo possível fazer modificações, consoante o diálogo estabelecido. Permite adaptar cada situação a cada sujeito, o entrevistador tem a possibilidade de esclarecer as perguntas, a obtenção da informação é mais precisa e o questionamento é direto o que permite avaliar a opinião e a atitude do entrevistado em que,

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (Lüdke e André, 1986, p.35).

Segundo Flick (2009, p.149), nas entrevistas semiestruturadas, o entrevistado pode responder às perguntas abertas com base nos conhecimentos que possui. A sua natureza é maleável visto que permite uma diferenciação entre os entrevistados conforme o rumo das conversas que surgem com cada indivíduo., sendo dirigida por uma abordagem estruturada, mas com a liberdade de introduzir novas direções, possibilitando o imprevisto e um comportamento mais espontâneo.

Nesta investigação, foi utilizado a entrevista semiestruturada com um guião de perguntas abertas, que não se limitava às perguntas predefinidas. Este tipo de entrevista

permite responder a dúvidas inerentes à investigação, bem como explorar assuntos relacionados que apontam preocupações e soluções.

4.2.3. Questionário

O questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p.128), que visa recolher informações com base na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, é colocado um conjunto de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre este e os inquiridos.

Deve ser um documento uniformizado tanto no conteúdo como na forma como as questões são elaboradas, de forma e ser possível comparar as respostas dadas por um número de pessoas sendo necessário que as questões sejam elaboradas com rigor e clareza, devendo ser coerentes, quase como se estivesse a estabelecer uma conversa.

Um questionário é prático quando o investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema que através deste pode recolher informações que permitem compreender melhor o público-alvo e as suas perspetivas, facilitando interrogar um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente reduzido.

Segundo o pedagogo Gil, o questionário apresenta vantagens sobre as restantes técnicas de coleta de dados, mas também aponta desvantagens para a análise desta técnica, expostas na tabela seguinte.

Tabela 5 - Vantagens e desvantagens dos questionários

Vantagens	Desvantagens
a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;	a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;	b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;

c) garante o anonimato das respostas;	c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;	d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.	e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
	f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.

Fonte: Gil (1999, pp.128-129)

Os questionários podem ser caracterizados por três tipos: os de resposta aberta, fechada e mistos. As questões de resposta aberta são mais utilizadas na investigação qualitativa, pois o investigador pretende compreender a opinião dos inquiridos sobre uma situação, permitindo ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, tendo liberdade de expressão.

As questões de resposta fechada são mais usadas na investigação quantitativa, procuram traduzir em percentagens as respostas obtidas e cuja análise é fácil, pois são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção das que lhe são apresentadas, que se adequa mais à sua opinião. As questões de resposta mista, remete para uma combinação dos dois tipos mencionados anteriormente, com perguntas fechadas e outras abertas para possibilitar respostas mais detalhadas.

Foram aplicados questionários aos pais ou responsáveis pelas crianças e às próprias crianças com o intuito de compreender a frequência com a qual estas participam nas sessões infantojuvenis da biblioteca e como os responsáveis analisam o local e a sua dinâmica.

Este questionário é formado por perguntas abertas, de modo a obter a perspectiva dos utilizadores da SIJ, que pudessem exprimir opiniões e comentários sobre a

constituição e a dinâmica da biblioteca, verificando que, o questionário também poderia fornecer informações precisas e detalhadas sobre a opinião e interesse das crianças quanto ao espaço. Com este instrumento, foi possível analisar que os resultados obtidos através do questionário foram enriquecedores porque as respostas obtidas possibilitaram aceder às preocupações, interesses, percepções e sentimentos dos utilizadores da biblioteca.

4.2.4. Diário de campo

Numa pesquisa de carácter etnográfico, o diário de campo é essencial, pois é um instrumento de pesquisa que serve para registar as informações diárias e os momentos observados da comunidade em estudo.

Este recurso foi utilizado diariamente com registos das atitudes, emoções, de conversas entre os sujeitos, dos acontecimentos vividos incluindo comentários e anotações pessoais, bem como dos aspetos funcionais, culturais e políticos da comunidade observada.

O diário de campo é importante porque permite que o investigador registre as atitudes, os factos, fenómenos observados no campo de pesquisa no exato momento que ocorrem, pois “veio a assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com diferentes especificidades ao serviço dos investigadores” (Brazão, 2008, p.118). O diário é a ligação entre o que o pesquisador pensa e os fatos propriamente registados, sendo também um instrumento de reflexão sobre a realidade observada. O registar dos momentos permite que o pesquisador faça uma reflexão sobre os fenómenos e tenha um papel central ao relatar os momentos, fazendo com que o diário seja um instrumento de autoformação.

Nesta pesquisa de natureza etnográfica, Lüdke & André (1986) afirmam que a teoria, o método e a presença do pesquisador são fundamentais na coleta dos dados, em que os dados reunidos podem emergir através das observações, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.

Desta forma, para que os resultados do investigador sejam coerentes e respeitados conforme o contexto estudado, é preciso que as informações registadas estejam de forma concisa e lógica, para que possa aproximar os resultados apresentados da realidade que foi observada.

4.2.5. Análise documental

Outra técnica utilizada nesta pesquisa foi a análise documental. Esta análise enriqueceu o trabalho, pois completou e complementou os dados recolhidos, permitindo assim uma visão mais ampla do contexto observado. Tem como finalidade confirmar e representar a informação que é obtida através da observação.

A análise documental permite que o investigador tenha outro tipo de conhecimento sobre os factos investigados, dado que, “a investigação documental pode ser considerada como um procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documento existente” (Sousa, 2009, p.88). Pode fornecer detalhes sobre aspetos já seleccionados e proporcionar a formulação de novos objetivos e questões.

É importante evidenciar que a análise dos documentos foi fundamental para responder às questões da investigação. Os documentos consultados favoreceram a compreensão do contexto da instituição, como também contribuíram para elucidar a realidade do campo de pesquisa.

Neste estudo, será realizado uma análise profunda dos dados de modo a esclarecer todos os pontos da investigação, pois “os investigadores explicam os resultados obtidos. Os dados são interpretados à luz de outras investigações e é também o local próprio para apresentar possíveis fragilidades na metodologia do estudo” (Bento, 2011, p.30). A intenção de analisar os dados serve para compreender, sendo necessário organizar os dados, descobrir as informações mais relevantes e transmiti-las aos outros.

4.2.6. Análise de conteúdo

A análise de dados pode ser considerada como um “processo de busca e de organização sistemática dos instrumentos de pesquisa, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão destes mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Bicken, 1994, p.205).

A análise e interpretação desses dados é um momento de reflexão por parte do pesquisador que deve explorar a relação entre o material recolhido e a interpretação desses mesmos dados, dado que:

“estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos

diálogos inter-subjectivos que são as praticas pedagógicas. (...) a validade e a riqueza de significado dos resultados obtidos dependem directamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa, simultaneamente, a sua riqueza e sua fraqueza” (Fino, 2008b, p.4).

Segundo Bardin (2008, pp.33-34), a análise de conteúdo é uma técnica que procura observar os processos de organização que facilitem a descrição e interpretação do conteúdo das mensagens, sendo “um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Tem como finalidade o estudo dos textos, dos discursos, descrições e outros documentos que necessitam de tratar a informação devido aos seus diversos significados.

O investigador ao efetuar esta análise, deve tentar identificar categorias e unidades de análise, sendo que as categorias são determinadas depois de uma primeira leitura aos documentos e as unidades de análise estão inseridas dentro das categorias por serem referentes à temática.

A análise de conteúdo é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e, o tratamento e interpretação dos resultados, conforme informação na tabela 6.

Tabela 6 - Fases da análise de conteúdo

Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos documentos; • Formulação de objetivos; • Referenciar índices e marcadores; • Constituição do corpo do trabalho; • Preparar o material e testar as técnicas.
Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação sistemática das técnicas e discussões tomadas
Tratamento e interpretação dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Validação dos resultados; • Interpretação dos resultados; • Utilização dos resultados para fins teóricos.

Fonte: Adaptado de Bardin (2008)

A primeira fase é baseada na análise inicial dos documentos, onde deve ser selecionado o material mais significativo. A segunda fase consiste em analisar o conteúdo e categorizá-lo, ou seja, realizar uma análise exaustiva dos textos de modo a identificar as unidades de registos e de contexto. A terceira fase incide sobre as respostas da

entrevista que devem ser analisadas e posteriormente, transpor os resultados para gráficos ou quadros onde sintetizam a informação.

Também é fundamental referir que a análise de conteúdo possui fragilidades, pois pode deparar-se com palavras com diversos sentidos e significados, modificando a interpretação e organização do significado de uma determinada ideia e a percepção do pesquisador também pode influenciar nessa modificação, derivado à forma como foi interpretada de acordo com a sua identidade pessoal, cognitiva e afetiva.

4.2.7. Triangulação

A triangulação na educação tem por objetivo certificar a consistência da investigação qualitativa com o intuito de cruzar os métodos de recolha de dados, de modo a obter conclusões coerentes. Examina diferentes pontos de vista testado por diversos instrumentos, sendo “um método de verificação dos dados consistindo em empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados ou vários investigadores no mesmo estudo” (Bento, 2015, p.85).

A triangulação permite avaliar a credibilidade de uma investigação e consiste em estabelecer dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa pesquisa para que as conclusões sejam credíveis e destaquem a realidade do fenómeno estudado. Ao proceder à comparação dos dados obtidos, a triangulação tem o propósito de convergir os dados recolhidos, de modo a verificar a coerência das informações com suporte às diferentes fontes utilizadas e obter confiança nos resultados.

A validade e a confiabilidade de um estudo de caso em grande parte são resolvidas pela utilização da triangulação através das múltiplas fontes de evidência. Yin (2001), afirma que a triangulação foi concretizada pela utilização de vários métodos que implicaram técnicas diferenciadas como a observação e a análise documental, para dar suporte à realidade do estudo. Pressupõe-se que:

(...) haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis. O importante é manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceites (Lüdke & André, 1986, p.52).

Segundo Sousa (2009, p.173), a triangulação tem como objetivo “procurar, recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comprar entre si”. Fundamenta a sua perspetiva com base na existência de cinco tipos de triangulação, apresentados por Bisquera (1989, citado por Sousa, 2009, p.173), sendo: a triangulação de dados, a triangulação de investigadores, a triangulação teórica, a triangulação metodológica e a triangulação múltipla, descritos na tabela 7.

Tabela 7 - Tipos de triangulação de dados

	Bisquera (1989, citado por Sousa 2009)
Triangulação de dados	Analisa dados de diferentes fontes e são comparados entre si (dados temporais, espaciais e pessoais).
Triangulação de investigadores	Vários observadores analisam a mesma situação para haver uma discussão em concordâncias e discordâncias.
Triangulação teórica	São estudadas teorias opcionais ou adversas oriundas de diferentes opiniões, de modo a existir uma compreensão mais prudente sobre o fenómeno.
Triangulação metodológica	É aplicada vários métodos e técnicas para poder comparar os resultados, com a intenção de procurar prós e contras.
Triangulação múltipla	Resulta na combinação de vários tipos de triangulação já elaborados.

Fonte: Sousa (2009)

Com esta técnica é possível “conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo” (Sousa, 2005, p. 173), que implica que o investigador faça reflexões de modo a garantir a validade dos dados recolhidos.

Assim, nesta investigação, foi utilizada a triangulação de dados, uma vez que foi pretendido analisar e comparar dados de várias fontes credíveis. Também foi utilizada a triangulação metodológica, porque foram aplicados vários métodos de recolha e análise de dados, o que possibilitou compreender melhor os resultados finais.

Capítulo 5 – Apresentação e Análise dos dados

Neste último capítulo da investigação, será apresentada a análise dos dados recolhidos através dos instrumentos referidos anteriormente e, em seguida, serão feitas as conclusões com a finalidade de responder à questão principal e aos objetivos mencionados inicialmente.

Primeiramente, serão analisadas as atividades realizadas na biblioteca por meio da observação participante periférica. Seguidamente, será apresentado o resultado final das entrevistas realizadas à mediadora de leitura, através da análise de conteúdo. Em terceiro, será apresentado a análise documental, que incide sobre a análise do site da biblioteca, de dois panfletos trimestrais, dos projetos desenvolvidos no Serviço Educativo e, em especial, do projeto “Hora do Conto”, que foi o principal foco desta observação. Por fim, será apresentado a triangulação dos dados.

5.1. Observações

A análise das observações foi realizada através da leitura dos diários de campo e das anotações, com o objetivo de aprofundar e criar um registo mais completo de cada sessão.

As observações às atividades realizadas na biblioteca ocorreram durante 22 dias, correspondendo a 24 horas. Na tabela seguinte, podemos verificar quais foram as atividades programadas durante o período de observação.

Tabela 8 - Calendarização das atividades observadas

Mês/Ano	Dia	Horário	Atividade
Outubro 2019	26	11h – 12h	Hora do Conto
	30	10h – 12h	Visita da Escola da Ajuda ao ABM
Novembro 2019	2	11h – 12h	Hora do Conto
	5	10h – 11h	Visita da pré-escolar da Escola de São Roque à Biblioteca
	6	10:30h – 11:30h	Atividade no internamento na pediatria do Hospital Dr. Nélio Mendonça
	7	18h – 18:30h	Histórias de fim de tarde
	9	11h – 12h	Hora do Conto
	12	10h – 10:30h	Hora do Conto para a Sagrada Família
		11:20h – 12:30h	Visita do 1º ano da Escola de São Roque à Sala Infantojuvenil

	16	11h – 12h	Hora do Conto
	21	18h – 19h	Histórias de fim de tarde
	26	10h – 10:30h	Hora do Conto para a Sagrada Família
	30	11h – 12h	Hora do Conto
Dezembro 2019	7	11h – 12h	Hora do Conto
	10	10h – 10:30h	Hora do Conto para a Sagrada Família
	11	10h – 11h	Atividade na sala de espera de pediatria do Hospital Dr. Nélio Mendonça
	14	11h – 12h	Hora do Conto
	18	10h – 12h	Ateliê de Natal
	19	14h – 16h	Ateliê de Natal
		18h – 19h	Histórias de fim de tarde
	21	11h – 12h	Festa de Natal
28	11h – 12h	Hora do Conto	
Janeiro 2020	04	11h – 12h	Hora do Conto

Foi considerado que, para responder ao problema, seria fundamental organizar os dados de acordo com os objetivos previamente definidos, portanto, a informação recolhida foi organizada de acordo com as dinâmicas que ocorriam nesse contexto, separando esses momentos em quatro blocos representados na tabela 9, que se segue.

Tabela 9 - Momentos da observação

Blocos	Descrição
1. Parte introdutória-Antes da Hora do Conto	Momento de recepção dos leitores
2. Hora do Conto	Atividade semanal aos sábados
3. Ateliê	Atividade desenvolvida nas épocas festivas
4. Histórias de fim de tarde	Sessão da Hora do Conto para crianças até aos 4 anos

Depois de analisar estes momentos, foi criada uma tabela com categorias e indicadores de cada um destes blocos de observação, conforme o apêndice 1 (pp.1-21) e transcrições dos diários de campo, conforme o apêndice 6 (pp.62-87).

5.1.1. Antes da Hora do Conto

Nesta parte introdutória à sessão da Hora do Conto é possível analisar alguns momentos que ocorrem. A biblioteca abre às 9:30, sendo que as crianças têm espaço livre de intervenção na sala até ao início da sessão, dependendo também da hora que chegam à SIJ.

As crianças, quando chegam, ocupam o tempo a explorar a sala, quer por meio da leitura de histórias que escolhem e sentam-se nos sofás a ler, nos jogos de tabuleiro, nos puzzles ou a explorar a nova decoração, mas grande parte das crianças “ocupam o seu lugar para assistir ao conto, outros sentam-se nas mesas e são acompanhados pelos seus educadores a explorar os jogos disponíveis como dominó e puzzle, explorando também outros objetos educativos” (apêndice 6, Diário de Campo (DC), p.70).

Imagem 2 - Antes da Hora do Conto



O ambiente da SIJ normalmente é tranquilo, mas num dia mais movimentado existe um pouco de ruído, mas de forma geral as crianças ficam ocupadas a explorar o espaço, cumprindo com as regras e ficando atentas ao início da sessão, pois

Enquanto os leitores esperam pelo início da sessão, grande parte está a explorar histórias, outros jogos, também existem crianças que criaram amizade com outras que frequentam este espaço regularmente e quando se encontram conversam, e outras esperam ansiosamente que o conto comece ao lado dos seus pais (apêndice 6, DC, p.93).

A mediadora cumprimenta todas as crianças que chegam à sala de forma a permitir que fiquem confortáveis e dedicando um pouco de atenção a cada uma, pois “as crianças foram recebidas pela mediadora que cumprimentava algumas com um aperto de mão e elogiava o disfarce de outras” (apêndice 6, DC, p.74). Juntamente com as crianças, chegam os encarregados de educação, em que a maior parte gosta de acompanhar as crianças para compreender as atividades que são apresentadas, verificar como são realizadas e também de saber quais são as propostas disponíveis, pois os “pais estavam interessados em saber da calendarização das próximas atividades” (apêndice 6, DC, p.87). Os pais sempre que chegam à sala procedem à entrega de livros e de imediato recomeçam

na procura de novos para a semana seguinte. Para que essa procura seja mais facilitada, pedem sugestões de leitura à mediadora conforme a idade e preferências da criança pedem também autores diferentes de modo a explorar melhores opções literárias.

Na entrega dos livros as crianças costumam acompanhar os pais e a mediadora também gosta de saber os interesses das crianças, a opinião sobre os livros lidos, quais as histórias que preferem bem como as temáticas que são mais procuradas, assim

Quando as crianças acompanham os pais na devolução dos livros a mediadora pergunta se gostaram das leituras e num momento, teve uma criança que referiu que gostou de uma história, mas não gostou da outra, em que foi questionado o motivo de não gostar, sendo que foi referido que o conto tinha fadas e esse foi o motivo do seu desagrado (apêndice 6, DC, p.78).

Quando a mediadora recebe uma opinião menos positiva sobre alguma leitura ela tenta perceber qual o tema preferido, de modo a aconselhar livros mais indicados consoante as preferências pessoais.

Neste momento antes da sessão, a maioria das crianças costumam estar acompanhadas pelos seus pais. Verifiquei que existem algumas que interagem com outras, mas raramente acontece, pois, estas crianças não se conhecem e nem todas têm a mesma idade, em que “algumas crianças ficaram sentadas à frente do auditório, outras preferiram ficar junto dos seus pais e as mais crescidas juntavam-se com outras para ilustrar o desenho que estava afixado” (apêndice 6, DC, p.92).

Imagem 3 - Atividade de Natal



Os pais preferem chegar um pouco antes da sessão começar, por isso, dedicam esse tempo a devolver livros e requisitar. Por vezes, esta situação atrasa o início da sessão, mas, de modo a prevenir estes atrasos a mediadora dá um tempo extra de até 10 minutos da hora prevista do início da sessão para que possa ser realizado o atendimento e para aqueles que chegam um pouco atrasados, pois “a sessão de hoje teve um ligeiro atraso, pois muitos pais estiveram a devolver livros e seguidamente requisitavam outros para os seus filhos, mas assim que foi possível a sessão foi iniciada” (apêndice 6, DC, p.74).

Por vezes, existem situações em que os membros são novos e têm dúvidas se participam ou não na sessão, então, quando ocorre uma situação dessas, a mediadora explica o funcionamento do espaço e como será realizada a sessão, dando espaço e autonomia na decisão para que as crianças escolham se querem integrar-se no grupo, pois “houve uma criança que ia assistir pela primeira vez a esta sessão e perguntou como ia acontecer e a mediadora explicou como funcionava, depois da explicação foi explorar os computadores” (apêndice 6, DC, p.83).

As sessões estão previamente programadas e sempre que possível tentam introduzir um tema relacionado com a época em que decorre, pois, para além de divulgarem as histórias que a biblioteca possui, pretendem fazer com que todos adquiram conhecimentos sobre temas da atualidade, sendo mostrados através de uma vertente mais simples para que os pais e, principalmente as crianças tenham noção, desde pequenos, sobre o valor das coisas, em que:

Estava programado uma temática onde as crianças juntamente com os seus pais foram convidadas a assistir e participar nas atividades propostas, pois apesar de ser mais uma sessão com o conto de uma história, primeiramente seria abordado o tema do Braille, sendo explicado noções básicas que todos devemos conhecer e ficar a compreender algumas das suas especificidades (apêndice 6, DC, p.94).

5.1.2. Hora do Conto

A Hora do Conto é destinada a crianças até aos 12 anos tem como objetivo a mediação da leitura e tem a duração de 1 hora. Esta sessão abarca todas as crianças dentro da faixa etária referida, não é realizada inscrição para participar, e ocorre semanalmente todos os sábados independentemente do número de leitores.

Algumas destas sessões têm a presença de um convidado externo, pois é uma iniciativa para incluir novas intervenções e variar o estilo da sessão. Nas observações realizadas foi possível ver a intervenção de alguns convidados externos, tendo o exemplo da escritora Olinda Beja, que foi apresentar a sua última obra; dois funcionários dos CTT, que explicaram o trabalho executado neste serviço; na festa de natal foi possível contar com a presença da convidada Leda Pestana que é uma contadora de histórias e, também o convidado José Rocha que é um funcionário da Biblioteca da Madeira (BM) que abordou o tema do braille.

Imagem 4 - Convidados externos



Nesta sessão é realizado o conto de uma história previamente definida. A mediadora apresenta histórias acessíveis para que todos possam compreender, os temas são variados conforme a época festiva ou um dia importante a assinalar. Durante o conto, esta incentiva a participação das crianças, solicitando sugestões daquilo que vai acontecer, para nomearem figuras da história, para baterem palmas ou cantarem, sendo que a “mediadora inicialmente apresenta o livro e depois coloca o som do mar para que as crianças descubram o contexto da história e ao longo do conto pede a interação das crianças para baterem palmas e sugerir o que irá acontecer” (apêndice 6, DC, p.78).

As histórias são sempre acompanhadas por uma atividade prática. A maior parte dessas atividades são de pintura e aquelas que exigem colagem têm o auxílio da mediadora de modo a facilitar o trabalho, pois têm como finalidade relembrar às crianças o tema da história, sendo que uma das atividades “era ilustrar uma tira de papel com os animais que apareciam na história e que depois desdobrava, sendo uma forma de incentivarem as crianças a recontar esta história com a ajuda das imagens dos animais” (apêndice 6, DC, p.82).

Imagem 5 - Atividades de pintura



Ao longo do conto, a mediadora dá liberdade às crianças para escolherem o lugar onde querem se sentar e se elas não estão muito atentas esta começa a fazer perguntas. A mediadora pede sempre a opinião das crianças sobre os livros, o que elas gostaram da história, tenta mostrar histórias pequenas e cria curiosidade para captar a atenção, pois “a estratégia de não ter lido até ao final foi boa porque parou numa parte que criou curiosidade que até depois uma criança perguntou como acabava, sendo também uma forma das crianças explorarem a história juntamente com os seus pais” (apêndice 6, DC, p.79). Quando as crianças conhecem o título da história que será apresentada, a mediadora pede para fazerem o reconto da versão da história que conhecem, pois existem várias histórias com temas semelhantes, mas com partes distintas.

De forma geral, os leitores respeitam as regras, participam nas atividades propostas de forma voluntária, exploram os materiais e a sala, existindo um ambiente tranquilo. Após o conto da história, a mediadora tenta dar atenção a todas as crianças, disponibiliza materiais para a atividade, incentiva para utilizarem a imaginação na realização da atividade prática, pois “a mediadora procura interagir com as crianças ao fazer perguntas, pedindo a opinião e ouvindo o que algumas crianças dizem sobre a história” (apêndice 6, DC, p.81).

Os encarregados de educação acompanham as crianças e aqueles que não conseguem assistir à sessão informam que terão de se ausentar. Estes costumam ficar nas extremidades da sala e dar autonomia para que as crianças fiquem sozinhas. Também gostam de ajudar a orientar as atividades principalmente quando a sala está cheia para não atrasar a sessão.

Um pai estava a ajudar os seus filhos a escolher novos livros indicando os mais adequados às suas faixas etárias, dando também a sua opinião pessoal acerca dos livros que eram escolhidos. Outro pai pediu ajuda à mediadora para encontrar um livro pretendido e uma mãe também pediu ajuda sobre quais eram as histórias que devia levar, sendo que a mediadora deu a sua opinião tendo em conta às idades e sobre aquilo que conseguem compreender melhor (apêndice 6, DC, p.85).

Durante e após o conto da história a mediadora interage sempre com as crianças, atende aos seus pedidos, questiona-as sobre assuntos relacionados com a história contada e também responde a dúvidas que lhe são feitas.

Algumas crianças perguntavam quais eram as cores para pintar e a mediadora dizia para utilizarem a sua imaginação. Também esta perguntava se já sabiam qual seria o presente que iam colocar e a quem iam dar, interagindo assim com as crianças e ouvindo as suas propostas (apêndice 6, DC, p.88).

Os leitores na realização das atividades sabem partilhar o mesmo espaço e materiais, mas é possível observar que as crianças mais crescidas têm mais autonomia para interagir com outras, pois

Durante a atividade, duas crianças mais crescidas estavam a conversar e a partilhar ideias e momentos que gostavam, existindo socialização apenas entre elas sem a intervenção de nenhum adulto, pois tiveram a iniciativa de expandir os seus conhecimentos com alguém que estava no mesmo ambiente (apêndice 6, DC, p.93).

Nas sessões observadas, verifiquei que todas as crianças participaram de forma voluntária, as atividades propostas às crianças não eram obrigatórias, pois podiam fazer aquilo que tinham mais interesse. Têm liberdade para sair do lugar durante o conto, apenas não devem perturbar o momento. A participação dos convidados externos serve para abordar outros temas feitos por esses profissionais, pois quando as sessões têm a presença de um convidado, as crianças ficam mais entusiasmadas para saber o que o convidado vai falar.

Após o cenário estar pronto e chegado à hora programada, algumas crianças dirigem-se para os seus lugares e para iniciar, o guitarrista começa por tocar uma melodia baixa, captando a atenção das crianças e fazendo com que todos se aproximem do cenário (apêndice 6, DC, p.70).

Apesar de grande parte das atividades realizadas terem uma vertente individual, todos estão próximos fazendo com que saibam partilhar o espaço, materiais, aceitar as diversas opiniões. As atividades servem para explorar vários temas e para que todos compreendam a informação apresentada na história.

Primeiramente seria abordado o tema do Braille, sendo explicado noções básicas e ficar a compreender algumas das suas especificidades (...). Esta sessão foi enquadrada com este dia, pois apesar do objetivo destas sessões serem de mediação das crianças para com os livros, também fazem atividades relacionadas com os dias comemorativos, demonstrando outras áreas de conhecimento e expondo que são uma instituição em que todas as pessoas podem frequentar mesmo que tenham características específicas (apêndice 6, DC, p.95).

5.1.3. Ateliê de Natal

O ateliê é uma sessão realizada numa determinada época festiva como o Carnaval, a Páscoa ou o Natal, ocorre o conto de uma história, seguindo-se com uma atividade de trabalhos manuais, com duração máxima de 2 horas por cada sessão.

A participação nos ateliês é conforme inscrição prévia, tendo limite de participantes e são divididos em dois grupos de acordo com a faixa etária, um grupo entre os 4 e os 7 anos e o outro grupo dos 8 aos 12 anos. Esta divisão em grupos acontece para que as atividades escolhidas sejam adequadas às capacidades dos participantes.

O ateliê observado foi o de natal. A sala do ateliê estava decorada com imagens e objetos de natal, estando também expostas diversas histórias de natal. Em cada sessão foi apresentada uma história diferente e depois do conto foram iniciados os trabalhos manuais com música de fundo de natal.

Imagem 6 - Abertura dos ateliês de Natal



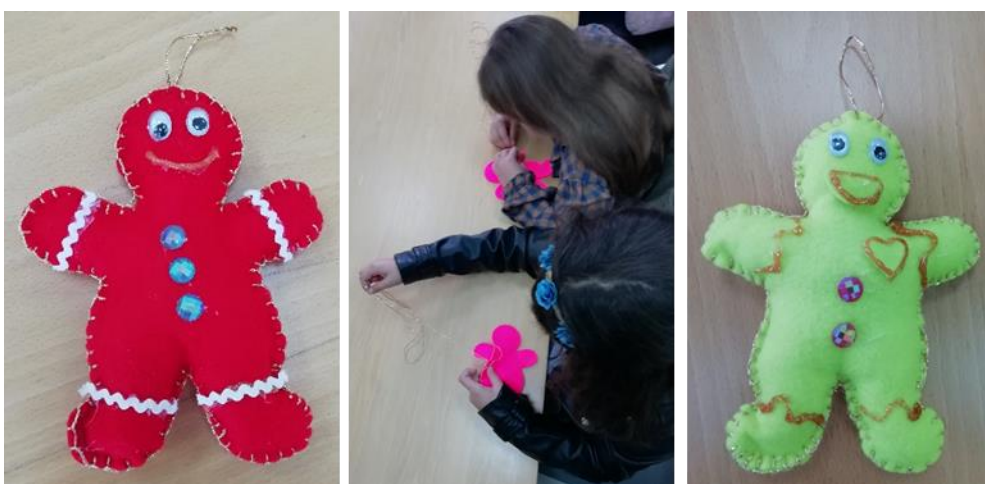
Na sessão do grupo dos 4 aos 7 anos, a atividade desenvolvida foi à base da decoração de uma árvore e boneco de gengibre em papel eva, essa “atividade consistia em decorar um boneco de gengibre e uma árvore de natal em papel eva. Inicialmente, com a ajuda da mediadora Andreia, as crianças escolhiam a cor do papel e depois era colocado numa máquina que recortava com estas formas” (apêndice 6, DC, p.88). As crianças utilizaram materiais como glitter, lantejoulas, estrelas, tiras de brilhantes, escolhidas por elas próprias e esse trabalho era autónomo e livre. As colaboradoras interferiam apenas quando as crianças solicitavam ajuda. O trabalho era realizado num ambiente calmo, pois todas estavam empenhadas e “enquanto realizavam o seu trabalho manual elas conversavam com o colega ao lado, partilhavam a sua opinião sobre como iam decorar, elogiavam o trabalho do colega e partilhavam mais sobre as atividades que tinham realizado na escola” (apêndice 6, DC, p.89).

Imagem 7 - Atividade prática do grupo dos 4 aos 7 anos



Na sessão do grupo dos 8 aos 12 anos a atividade foi de costura, onde foi pedido para cozerem um boneco de gengibre e, posteriormente finalizar com enchimento, podendo decorar com brilhantes. Antes das crianças iniciarem a tarefa, uma colaboradora deu uma breve explicação de uma forma mais simples para cozer o boneco e após a explicação iniciaram a tarefa, pois “todas as crianças estavam entusiasmadas a realizar a atividade e quando precisavam de ajuda, elas pediam, pois como tinham de cozer a extremidade do boneco, havia pontos que elas falhavam e ajudávamos a refazer o ponto” (apêndice 6, DC, p.90). Neste grupo havia mais interação entre as crianças, elas questionavam-se mutuamente, perguntavam sobre os progressos dos trabalhos aos colegas do lado e na decoração partilhavam as suas preferências.

Imagem 8 - Atividade prática do grupo dos 8 aos 12 anos



Na realização das atividades dos grupos verifiquei que a mediadora e as colaboradoras ajudavam apenas quando as crianças pediam, pois era pretendido dar liberdade para que realizassem a tarefa de forma autónoma e espontânea. Apesar da atividade ser individual as crianças interagiam umas com as outras, partilhando os seus interesses e fazendo distinção dos seus trabalhos.

5.1.4. Histórias de fim de tarde

As sessões das Histórias de fim de tarde são sessões semelhantes à da Hora do Conto, mas destinadas a crianças até aos 4 anos. Surgiu com a finalidade de diminuir o fluxo de crianças desta idade ao sábado e atender às suas características com um ambiente mais calmo e espontâneo. Esta sessão tem a duração de 1 hora sendo realizada quinzenalmente.

Imagem 9 - Conto de uma história em 3D



As histórias que são contadas são mais infantis, mais curtas e por vezes têm outro formato que capta a atenção das crianças.

Após a história ter acabado, a mediadora mostrou outra história do capuchinho vermelho, mas em formato 3D e para criar um momento de mais liberdade, a mediadora disse que quando abria aquela história ela não conseguia falar, por isso, as crianças tinham de contar a história, sendo também uma forma de todos participarem e utilizarem a sua imaginação. Verifiquei que no início as crianças estavam um pouco envergonhadas para contar, mas no decorrer da sessão todas participaram no conto, criando assim um momento de partilha e interação entre todas elas (apêndice 6, DC, p.77).

As atividades realizadas são diversificadas, desde a pintura, os jogos de memória, de tabuleiro, de reconstrução da história através de imagens, de despertar alguns dos sentidos como o tato, a visão e a audição. A mediadora, ao longo da sessão, conta uma história mesmo que algumas crianças não estejam atentas, pois consegue interagir com elas, fazendo com que tenham interesse e comecem a ficar com atenção no conto da história. Alguns encarregados de educação participam em algumas atividades de modo a incentivar as crianças, pois numa atividade.

Uma das crianças estava com medo e não colocava a mão, então a mãe da criança colocou a sua mão dentro da caixa e posteriormente colocou a mão da criança, mas a criança retirou logo o objeto dentro da caixa para saber o que era ficando mais confortável (apêndice 6, DC, p.83).

Estas sessões costumam ter um público mais reduzido, onde a mediadora consegue interagir melhor com cada criança, consegue perceber quais são os seus interesses e aquilo

que têm receio e por vezes conversa com os pais sobre atividades que podem fazer em casa, de modo a estimular as suas capacidades. Neste ambiente, elas estão calmas, exploram sempre a sala, gostam de interagir com a mediadora porque esta traz coisas diferentes para fazerem e “verifiquei que na atividade de pintura as crianças interagiam umas com as outras mesmo não se conhecendo, as mais crescidas conversavam entre si, enquanto, as mais pequenas ficavam concentradas no seu trabalho e pediam ajuda aos seus pais” (apêndice 6, DC, p.91).

Imagem 10 - Atividade prática da sessão de Histórias de fim de tarde



5.2. Entrevistas à mediadora de leitura

Foram realizadas duas entrevistas (entrevistas A e B) à mediadora de leitura da biblioteca, à Dr.^a Carla Nunes, com base no guião da entrevista. Os dados obtidos através deste instrumento permitiram recolher indicadores de forma a interligar com os dados recolhidos. Na tabela 10 é apresentada a categorização deste instrumento.

Tabela 10 - Categorização das entrevistas à mediadora

Categorias	Indicadores
Funcionamento do projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os sábados às 11 horas. • Piso 1, sala infantojuvenil
Origem do projeto “Hora do Conto”	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do grupo de forma espontânea • Evolução desencadeada pelo aumento do público-alvo
Objetivos do projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidade à leitura no ambiente familiar • Incentivar as crianças para recontar histórias

Constituição do espaço da biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço atrativo • Móvel adequada à faixa etária dos leitores
Planeamento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Calendarização trimestral previamente definida • A sessão é definida com base na história a apresentar
Tipo de atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvidas na Sala Infantojuvenil • Ateliês para assinalar épocas festivas
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais manuais e jogos lúdicos • Contribui para enriquecer e complementar os saberes
Papel da mediadora	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamização das atividades • Suporte de todo o projeto
Interação dos leitores	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de caráter individual • Boa receptividade e manifestação positiva nas atividades
Relação entre mediadora/leitores	<ul style="list-style-type: none"> • Informal • Afetuosa
Intervenção dos pais	<ul style="list-style-type: none"> • O feedback é positivo • Participação nas atividades
Parcerias	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração de convidados externos • Oferecer aos leitores novas experiências
Importância deste projeto na vida dos leitores	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de ideias e impressões sobre os conteúdos a abordar • Contribuição para desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças
Dificuldades sentidas pela mediadora	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar os mais crescidos na leitura • Encontrar um livro para leitura individual
Aspetos a melhorar	<ul style="list-style-type: none"> • Mudar de sala e de localização • Necessidade de alargamento da rede social da criança

Podemos verificar que a escolha do horário foi definida para que todos pudessem comparecer às sessões, pois “o próprio horário da sessão (11H) foi definido com base neste critério, coincidindo com o final da catequese”. Quando os leitores chegam ao edifício, já sabem que se devem dirigir à sala infantojuvenil no piso 1, para explorarem a biblioteca.

Relativamente à “origem do projeto Hora do Conto” o objetivo consiste em explicar a criação deste ambiente. Este projeto surgiu para tirar as crianças que ficavam o dia todo na rua a brincar, proporcionando um ambiente mais seguro e acolhedor, onde pudessem realizar diversas atividades, adquirir conhecimentos e melhorar algumas competências. Este projeto foi encarado de forma positiva pelas crianças, pois elas começaram a frequentar o espaço de forma autónoma e diariamente. Com o passar do tempo e com uma

maior adesão por parte das crianças, o projeto desenvolveu atividades para dar resposta a todas as faixas etárias com que se deparavam.

Uma vez que as sessões surgiram da necessidade de uma resposta específica a este público, o grupo foi sendo formado de um modo muito espontâneo, sem necessidade de grandes medidas de divulgação. Com o passar dos anos, e com uma mudança ao nível do acompanhamento das crianças na sala infantil, o grupo foi evoluindo e passou a abarcar pais, avós e outros educadores no processo de incentivo à leitura (apêndice 2.2, entrevista A, p.25).

Conseguimos compreender que a finalidade do projeto é dar continuidade à leitura no ambiente familiar por meio da divulgação de histórias e da possibilidade de requisição de livros assim, este espaço proporciona meios para que os leitores possam expandir os seus conhecimentos e terem diversos materiais didáticos. A sessão acompanhada por uma atividade foi uma estratégia refletida para que as crianças conseguissem lembrar-se da história contada e ao verem o produto final dessa atividade pudessem recontar a história a outras pessoas.

Quanto à “constituição do espaço da biblioteca”, verificamos que o espaço é atrativo, pois possui diversas decorações relacionadas com temáticas abordadas, com as estações do ano, que são substituídas frequentemente. Também é possível verificar que o mobiliário da sala, tanto as mesas, cadeiras e estantes são proporcionais ao tamanho dos leitores para que estes tenham um acesso mais facilitado e para observarem a variedade de livros que lhes são oferecidos.

A respeito do “planeamento das atividades”, as atividades propostas são simples, os materiais são disponibilizados pela SIJ e a atividade é preparada com antecedência, pois existe uma calendarização trimestral previamente definida. Esta calendarização é feita pelo serviço educativo, com base nos interesses das crianças, mas ao mesmo tempo apresentam histórias mais invulgares, menos conhecidas ou que têm uma ilustração com caráter invulgar.

O momento da história que nós fazemos, ao sermos nós a escolher a história, provavelmente escolhemos histórias que eles nunca iam escolher e, conseqüentemente, escolhemos atividades que eles não têm opção, mas são sempre uma surpresa, por isso, ao eles não terem hipótese de escolher, por

outro lado, estão a ter o benefício da surpresa e poder fazer algo sempre diferente (apêndice 2.4, entrevista B, p.33).

Em relação ao “tipo de atividades desenvolvidas” são evidenciadas diversas atividades oferecidas como “os ateliês temáticos, as Histórias de Fim de Tarde, as Caixas de Leitura Ler a 2, o ABM vai à escola, as visitas de estudo entre outras atividades pontuais”. As atividades são previamente definidas e escolhidas para que todos possam realizar.

Quanto aos “recursos utilizados” é possível verificar que nas atividades realizadas tentam utilizar diversos materiais, sejam de recorte, colagem, pintura, entre outros, para que as atividades não sejam semelhantes e, dessa forma, incentivar a imaginação das crianças. A variedade de recursos serve para mostrar que com o mesmo material é possível fazer várias atividades e os jogos didáticos disponíveis são sempre apreciados pelos leitores porque descobrem algo sempre novo e o próprio formato estimula a exploração desse material. Os materiais disponibilizados são diversificados, mas são selecionados para não se magoarem nem tingirem a própria roupa ou o espaço, fazendo com que tivessem segurança durante a interação com os outros.

A respeito do “papel da mediadora” foi possível compreender a função que desempenha, o trabalho que realiza e destaca “o contacto permanente com os livros infantojuvenis e o desafio constante para aliar cada leitor aos livros que poderão gostar mais”. A sua principal função é promover a leitura e uma forma de incentivar os leitores é a realização de atividades criativas e diversificadas, em que a relação entre o leitor e o livro deve ser um lugar de oportunidades, de descobertas e de aprendizagens através do brincar. Também pretende estabelecer laços que facilitam o diálogo entre os livros e os leitores e que façam parte da sua rotina, tanto individual como familiar.

Relativamente à “interação dos leitores” o objetivo foi analisar os interesses e comportamentos dos leitores. Cada leitor tem características específicas, mas ao pertencerem a um grupo, são estimuladas características de ajuda, cooperação, opinião crítica, que através da leitura é possível desenvolver. As atividades que realizam são de carácter individual, pois as crianças têm idades distintas e nem todas têm a mesma capacidade para trabalhar em grupo, mas apesar de serem atividades individuais estão todas no mesmo espaço e a partilhar os materiais e, aos poucos, vão dialogando entre si e criando novas amizades.

E, depois existem aquelas crianças que tinham a sua escola e estavam bem adaptadas e que simplesmente acabam por ter diferenças ao nível de independência porque já são eles próprios a escolher os seus livros, as suas coleções, a perguntar se existe algum livro ou a fazer reserva e esta independência que a sala infantojuvenil proporciona é fundamental, pois permite que adquiram alguma autonomia e isso é o que nos interessa para que mais tarde eles tenham uma maior facilidade em tarefas sociais (apêndice 2.4, entrevista B, p.35).

Quanto à “relação entre mediadora/leitores” é possível verificar que existe uma relação de amizade, de confiança e de afeição. Esta relação é construída essencialmente na sessão da Hora do Conto, pois a mediadora quando lê é com o outro e não para o outro, em que o envolvimento do público na leitura se torna numa atividade de interpretação de todos e valorizando a opinião de cada um. Desta forma, a mediadora estimula os leitores a falarem o que sentiram, o que pensaram, chama a atenção para pontos fortes do livro e pergunta se perceberam a moral da história. Assim, neste momento de interação criam-se ligações ao dialogarem sobre o que têm em comum, como o interesse pela leitura.

No que toca à “intervenção dos pais” permite compreender qual a importância destes no acompanhamento dos seus educandos à biblioteca. A presença dos pais é bem-vinda à biblioteca, pois é essencial que acompanhem as crianças para darem apoio quando estas precisam e para a leitura conjunta dos pais com os filhos. A participação da família deve existir para que estes incentivem o hábito da leitura seja em livros, jornais ou revistas. Assim, a criança ao estar rodeada num ambiente em que a família pratique a leitura servirá como incentivo e esse momento será mais prazeroso e realizado de forma autónoma.

As “parcerias” com entidades, têm o propósito de diversificar a oferta pedagógica. A atuação de outras instituições permite a partilha de diversos saberes, visto que obtêm uma ligação direta e oferecem suporte para a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento e a coesão social de todos os envolvidos. Quando existem parcerias os leitores ficam mais entusiasmados, pois sabem que vão adquirir novos conhecimentos e terem o contacto com materiais que não conheciam.

Quanto à “importância deste projeto na vida dos leitores”, pretendeu-se compreender qual é o benefício deste projeto para os leitores. Neste espaço os leitores têm acesso a livros com menos texto e outros com mais, os temas são variados e contêm

artigos, reportagens, sugestões e passatempos, que associam a componente lúdica à componente didática. É possível observar que a promoção e aquisição de hábitos de leitura são estimuladas pelo prazer de ler, por meio das atividades práticas, pois criam curiosidade e interesse nos que escutam a história. O ambiente permite que os leitores tenham acesso ao empréstimo para os materiais vinculados à atividade, a disponibilização da obra selecionada e, por vezes, a possibilidade de participar numa sessão com um convidado externo faz com que o ambiente seja mais diversificado e próximo à realidade.

Em relação às “dificuldades sentidas pela mediadora” é possível evidenciar que o maior desafio é o aconselhamento dos livros aos leitores, pois é necessário estar informada e conhecer as novidades editoriais, o conteúdo dos livros, a sua adequação a cada idade e às preferências individuais. Ao mostrar as opções mais próximas com as características do leitor, é fundamental dar liberdade para tomarem a sua decisão final para que o processo de leitura ocorra de forma autónoma.

Relativamente aos “aspetos a melhorar” são evidenciadas alterações que podiam ser feitas para tornar o espaço ainda mais amplo e diversificado. A principal alteração concretizada seria a aquisição de outra sala que permitisse ter acesso ao exterior, pois a instituição possui espaço verde que poderia ser aproveitado para interligar com as atividades e tornar o ambiente mais puro e natural, dando aos utilizadores um espaço interior equipado com materiais didáticos que poderiam ser explorados ali ou nesse espaço exterior, permitindo com que as crianças tivessem contacto com a natureza e desenvolver as suas capacidades nesses dois ambientes.

Se eu tivesse autonomia financeira, eu acho que sobretudo nesta fase, eu gostava muito que a biblioteca estivesse no rés do chão, com uma grande explanada, com acesso à relva, com acesso à rua, um espaço exterior (...) nós poderíamos fazer uma imensidão de atividades, porque temos um espaço muito bonito de relva, mas está muito afastado da sala infantojuvenil e a mobilidade é importante porque há crianças que precisam de um espaço para se mexer, correr um bocadinho e voltar para se concentrar e então, essa liberdade era uma coisa que eu achava que podia ser possível (apêndice 2.4, entrevista B, p.36).

5.3. Análise dos questionários

Será realizada uma análise descritiva dos dados obtidos através dos questionários, que são pertinentes à investigação qualitativa, em que o foco é baseado na análise tanto do conteúdo explícito como na análise do significado latente da escrita, interpolada ao texto, visto que:

Não deve utilizar os registos de presenças para provar aquilo que encontrou, mas para explorar as implicações da sua ideia num aspecto particular do programa (...) Analisar as estatísticas oficiais actuais e compará-las com o que os sujeitos relatam verbalmente pode ser uma maneira útil de explorar percepções (Bogdan & Biklen, 1994, p.195).

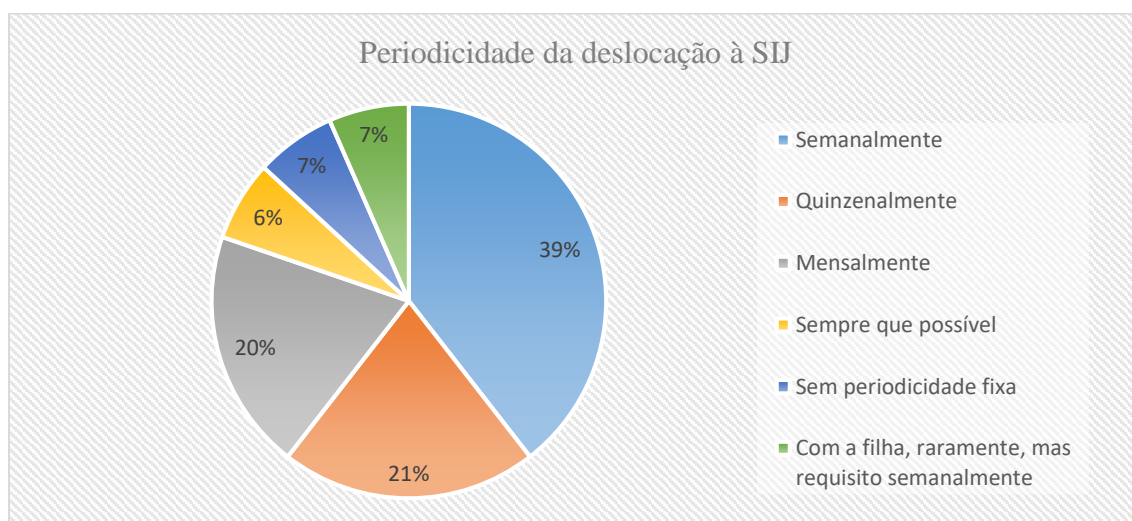
5.3.1. Questionários aos encarregados de educação

O questionário dirigido aos encarregados de educação era composto por 11 perguntas, das quais 4 eram de escolha múltipla, 3 de caixas de verificação (onde podiam escolher mais de uma opção), 1 de grelhas de caixas de verificação (assinalar uma opção em cada pergunta), respostas abertas de texto curto (2 perguntas) e longo (5 perguntas), podendo ser consultadas no apêndice 4.

No que respeita à forma como tiveram conhecimento da sala infantojuvenil foram obtidas 15 respostas. A maior parte dos inquiridos referiu que foi através de amigos e na divulgação nas redes sociais (9 inquiridos) que ficaram a conhecer este espaço, sendo que outros referiram também que foi através da família (2 inquiridos), da escola (1 inquirido), por meio de pesquisa (1 inquirido) e também sendo o local de trabalho (2 inquiridos).

Relativamente ao tempo que frequentam este espaço foram obtidas 15 respostas, das quais 13 inquiridos frequentam o espaço há mais de 3 anos e 2 inquiridos entre 1 a 2 anos. Estes resultados revelam que os sujeitos da pesquisa são frequentadores do espaço à mais de 3 anos, significando que têm interesse nas atividades realizadas e assim, consideram importante frequentar a sala infantojuvenil.

Gráfico 4 - Periodicidade da deslocação à Sala Infantojuvenil



No que diz respeito à deslocação à SIJ, é verificada uma variedade de respostas. Das 15 respostas obtidas, 6 inquiridos frequentam mensalmente, 3 quinzenalmente, 3 semanalmente, 1 sempre que possível, 1 sem periodicidade fixa e 1 que raramente frequenta com a filha, mas realiza requisições semanalmente. Apesar de alguns leitores não frequentarem a SIJ semanalmente, consideram que é um espaço didático e diversificado.

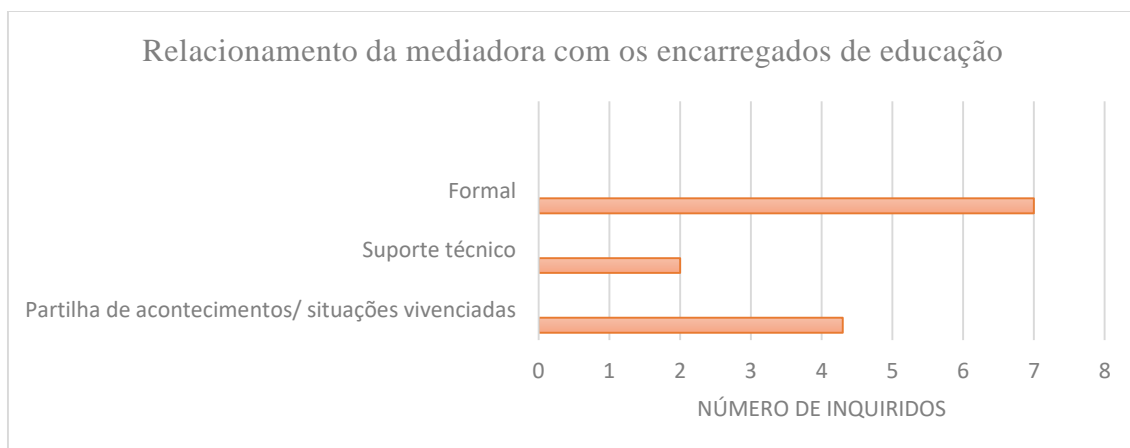
No acompanhamento do educando no decorrer da sessão, das 15 respostas obtidas, 13 inquiridos afirmam que acompanham o seu educando e 2 inquiridos não acompanham.

Em relação à escolha dos livros para os filhos, foram obtidas 13 respostas. Existe uma variedade para a seleção dos livros, tendo em consideração o teor didático, livros que são do PNL, de acordo com a faixa etária, outros são os encarregados que escolhem e também as crianças escolhem em conjunto com os encarregados.

Quanto à opinião dos encarregados sobre os materiais disponíveis, são diversificadas, obtendo 14 respostas. Afirmam que os materiais disponíveis são interessantes e que contribuem para o aproveitamento do espaço, que existe muita diversidade em relação às cores, texturas e conteúdos, os livros contêm temas lúdicos e didáticos que promovem a criatividade e aprendizagem de forma divertida. Referem também que as atividades realizadas são simples e com materiais reutilizáveis e que o ambiente é calmo pois “conseguem transmitir uma paz para promover a concentração, mas ao mesmo tempo para nos divertirmos” (apêndice 4.1, Encarregado de Educação (EE) 15, p.55).

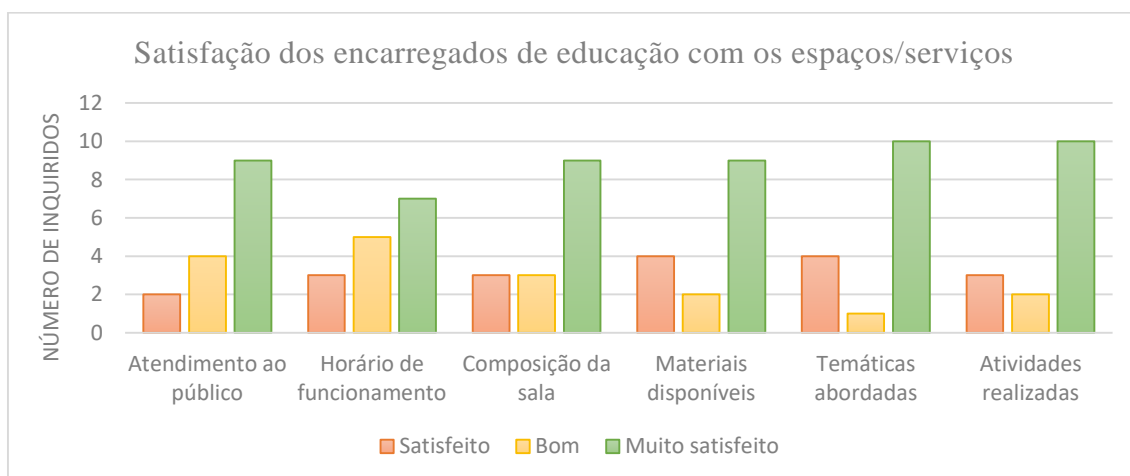
Relativamente ao motivo de frequentar o espaço foram obtidas 14 respostas. Algumas opiniões são semelhantes, referindo que o espaço tem imensa oferta e diversidade de livros, o espaço é acolhedor e incentiva a leitura e criatividade, a Hora do Conto é fundamental para o desenvolvimento intelectual dos leitores “porque acredito que contribui para o seu enriquecimento” (apêndice 4, EE 5, p.56) e o ambiente é propício à promoção da literacia e da imaginação.

Gráfico 5 - Relacionamento da mediadora com os encarregados de educação



Quanto ao relacionamento que os encarregados têm com a mediadora foram obtidas 15 respostas. Os encarregados de educação não têm apenas uma relação formal com a mediadora, existe também uma troca de experiências de situações que permite à mediadora aconselhar conforme a sua experiência, principalmente sobre questões literárias.

Gráfico 6 - Grau de satisfação dos encarregados de educação com os espaços/serviços



No que diz respeito à satisfação quanto aos espaços/serviços, foram obtidas 15 respostas, em que a barra verde que corresponde a “muito satisfeito” é a que tem maior percentagem. De acordo com o gráfico 6, podemos analisar que as barras de “satisfeito” e do “bom” têm uma média de 3 inquiridos cada e a barra do “muito satisfeito” tem uma média de 9 inquiridos, podendo afirmar que em geral, os utilizadores estão satisfeitos com as condições que lhes são proporcionadas.

Relativamente à participação dos encarregados na renovação do espaço foram obtidas 11 respostas. As respostas foram distintas, afirmam que estão satisfeitos, referem que deve haver espaço exterior, que devem investir em mais materiais na secção dos bebés, deve haver mais jogos didáticos, outros gostariam que houvesse mais espaço para a leitura e “espaço mais amplo para as crianças se movimentarem melhor” (apêndice 4.1, EE 7, p.59).

Quando foi solicitado aos encarregados que dessem um novo contributo em relação ao espaço apenas foram obtidas 5 respostas. Das respostas obtidas, 3 inquiridos não apontaram nenhuma melhoria, 1 inquirido referiu que estava perfeito e 1 inquirido sugeriu que:

Uma vez por mês ser uma criança ou várias a contar uma pequena história a combinar com os pais no fim de semana, ou dia de semana anterior para ensaiar. Alguns livros requisitados poderiam acompanhar uma ficha de leitura, sopa de letras, etc. (apêndice 4.1, EE2, p.59).

5.3.2. Questionário às crianças

O questionário realizado às crianças era composto por 8 perguntas que eram abertas e de texto curto para que dessem a sua opinião livremente.

Na pergunta sobre se gostam de ir acompanhados ou sozinhos à SIJ foram obtidas 14 respostas. Das respostas obtidas, 3 crianças afirmaram que gostam de ir sozinhas para terem mais liberdade, realizarem as tarefas no seu ritmo e “porque faço aquilo que quero à minha vontade” (apêndice 4.1, Criança (C)11, p.60), as restantes 11 crianças preferem ir acompanhadas por motivos como, ter a companhia do encarregado, para ter ajuda na seleção dos livros e outros referem que se sentem mais protegidos e conseguem ter mais orientação ao estarem acompanhados porque “não me sinto perdida” (apêndice 4.1, C14, p.60).

Na questão sobre o que mais gostam de fazer foram obtidas 14 respostas. As respostas foram diversas, pois 7 crianças gostam de assistir à Hora do Conto e de realizar a atividade proposta, 2 crianças gostam de usufruir do espaço para explorar os materiais, 1 criança gosta de requisitar livros, 1 criança gosta de ir ao ateliê e 3 crianças gostam de ler, ir à internet, participar nas atividades e de conviverem com os amigos que fazem na biblioteca.

Em relação ao que menos gostam de realizar, foram obtidas 13 respostas. Das respostas obtidas, 9 crianças referiram que não têm nada a apontar, 1 criança referiu que não gosta de ler livros grandes sem ilustração, 1 criança não gosta de pintar, 1 criança não gosta de escolher livros e 1 criança afirmou que gosta de todas as atividades.

Quanto ao tipo de livro que gostam de ler foram obtidos diversos temas. Das 13 respostas obtidas, existem 3 crianças que gostam de livros sobre animais e de aventuras, 4 crianças gostam de livros de princesas e as restantes crianças escolhem os seus livros com base na lista do PNL, outras gostam de banda desenhada, e também de histórias que possuem curiosidades.

Foi colocada uma questão para escolherem entre fazer uma visita de estudo ou realizar uma atividade. Das 12 respostas obtidas, 8 crianças preferem fazer uma visita de estudo, pois os motivos são para conhecer novos lugares, para sair um pouco e ter mais espaço para explorar, falar e se divertir num espaço diferente e também porque “tenho curiosidade sobre como as coisas funcionam” (apêndice 4.1, C5, p.61). As restantes 3 crianças referiram que preferem ler um livro “porque nos fazem viajar”, “fazer um desenho” ou “ir ao parque para brincar ao ar livre” (apêndice 4.1, p.61).

Na pergunta sobre o que elas acrescentariam na biblioteca foram obtidas 11 respostas. As respostas variam desde a ter insufláveis, mais computadores, um baloiço e escorrega, sessões de cinema e “ter mais atividades em horários diferentes porque ao sábado costumo ter treinos” (apêndice 4.1, C14, p.61).

Para finalizar, foi pedido para que as crianças completassem a seguinte frase “Biblioteca é um lugar para...” obtendo respostas como “encantado”, “brincar, ler e aprender coisas divertidas”, “ser feliz!”, “relaxar”, “me divertir com os livros”, “para imaginar, viajar e sonhar”, “gostar de ver (e ler) muitos livros!”, “ler”, “sonhar”, “viajar pelas histórias dos livros”, “me divertir e aprender”, “imaginar” e “ouvir histórias”, sendo que estas respostas encontram-se no apêndice 4.1 na página 61.

5.4. Análise documental

Na análise documental, foi realizada a análise do panfleto correspondente ao trimestre de outubro a dezembro de 2019 e da análise do site da biblioteca, onde podemos verificar todos os serviços prestados. Também será apresentado todos os projetos do Serviço Educativo numa tabela elaborada pela investigadora e será apresentada com maior precisão as finalidades do projeto “Hora do Conto”.

5.4.1. Folheto do Serviço Educativo da Biblioteca da Madeira

Neste folheto é apresentado as atividades propostas do Serviço Educativo/Extensão Cultural para o trimestre de outubro a dezembro de 2019.

Na página inicial do folheto estão descritas as atividades a realizar para cada sessão, como a apresentação de livro, a Hora do Conto, Ateliê de Natal e a Festa de Natal, tendo já as datas definidas. Contém também o horário de funcionamento da Sala Infantojuvenil, bem como os contactos da instituição.

Ao desdobrar o folheto A3, podemos observar que para cada dia temático está exposta uma história já pré-definida, seguindo um pequeno texto sobre a história ou sobre o que será realizado nessa sessão. Em todas as sessões, foram realizadas uma pequena atividade prática relacionada com o tema abordado, porém no panfleto não contém nenhuma indicação sobre a realização dessas atividades.

No mês de outubro foram realizadas três sessões da Hora do Conto. Em duas sessões foram apresentadas obras da biblioteca, a outra sessão teve a presença da convidada Olinda Beja para apresentar a sua nova obra, sendo que esta iniciativa contou com o apoio da Associação Contigo Teatro.

No mês de novembro estava planificado realizar cinco sessões da Hora do Conto, mas devido a processos de manutenção do edifício, a biblioteca foi encerrada e apenas foi possível realizar quatro sessões. A primeira sessão deste mês foi especial, pois foi comemorado o dia de Halloween, as crianças foram convidadas a trazer os seus disfarces. Na sessão da semana seguinte, foram apresentadas obras da autora Sophia de Mello Breyner Andersen para comemorar a celebração do seu centenário de nascimento. Nas restantes sessões foram apresentadas outras obras da biblioteca.

No mês de dezembro foi planejado três sessões da Hora do Conto, foi realizado um Ateliê de Natal e a festa de Natal. Na primeira sessão do mês, para iniciar o espírito natalício foi apresentado uma história sobre o Natal, tendo a participação especial de dois funcionários dos CTT que explicaram como enviar correspondência e qual o processo que ocorre até chegar ao destino. Para a participação no Ateliê de Natal é necessário que os leitores se inscrevam, pois existe limite de participantes. O ateliê é dividido em dois grupos, o turno da manhã e o turno da tarde, em que essa separação é estipulada consoante as idades, pois as atividades que são realizadas são diferentes e adequadas à faixa etária do grupo. Na Festa de Natal, foi realizado a Hora do Conto, mas com a presença de uma convidada especial, a contadora de histórias Leda Pestana, que apresentou uma história de Natal, em que relacionou uma parte de várias histórias e ao som de música instrumental, tornando o momento mais apelativo. E esta sessão foi realizada no auditório devido ao elevado número de participantes.

Para além destas sessões foi calendarizado quinzenalmente sessões de “Histórias de fim de tarde” para os dias 7 e 21 de novembro, 19 de dezembro. Estas sessões são destinadas para os bebés e crianças até aos 4 anos com a finalidade de atender com materiais, histórias, com um ambiente mais descontraído e adequado à sua faixa etária, sendo também uma forma de diminuir a quantidade deste público na Hora do Conto aos sábados.

5.4.2. Site da Biblioteca da Madeira

O site da BM possui imensa informação sobre a biblioteca desde as suas funções, o acesso aos documentos, os projetos e atividades bem como os serviços ao utilizador.

De acordo com essas informações, podemos analisar a existência e qualidade de documentos, como também uma variedade de obras visto que a biblioteca recebe gratuitamente todas as obras que são editadas no país, beneficiando de um fundo documental diversificado e atualizado.

No piso 0 existe uma Sala de Leitura Especial destinada a pessoas invisuais e portadoras de baixa visão. A Sala de Leitura Geral e a Sala Infantojuvenil situam-se no piso 1, existindo um sistema elevatório para pessoas com mobilidade reduzida de modo a atender e oferecer as mesmas oportunidades de acesso para todas as pessoas.

O ambiente é ajustado às características de utilização de cada sala, assim como as coleções que compõe o seu acervo, os serviços que oferecem e a programação cultural, em que o fundo documental é diversificado por temáticas e tipologias de formatos. É adequado à faixa etária dos utilizadores permitindo a realização de atividades curriculares e de lazer. As salas de leitura possuem um espaço amplo de estudo, o mobiliário (mesas e cadeiras) é adequado para os utilizadores e possui equipamentos informáticos e de reprodução para o desenvolvimento de trabalhos. O acesso à internet é realizado por computadores disponíveis em pontos fixos dos espaços, tendo também *wii-fi* de modo a obter internet nos computadores pessoais dos utilizadores.

O horário de funcionamento da BM na segunda é entre as 14h00m e as 19h50m; de terça a sexta-feira entre as 09h30m e as 19h50m; aos sábados entre as 9h30m e as 15h20m; nos domingos e feriados está encerrado.

Atende a todos os públicos desde bebés, crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com necessidades especiais. Tem por objetivo atender por meio do seu acervo e dos seus serviços os diferentes interesses de leitura e informação da comunidade em que está inserida, colaborando para ampliar o acesso à informação, à leitura e ao livro, de forma gratuita.

O empréstimo de documentos, segue uma política já definida por tipologia de documento e por tipologia de utilizador e nem todos os documentos são possíveis de empréstimo domiciliário.

A equipa do Serviço Educativo é constituída por oito elementos. O ambiente de trabalho e o relacionamento é feito de uma forma não formal, estando o trabalho previamente planificado, organizado e onde as funções de cada elemento estão definidas, existindo a possibilidade de auxiliar noutras funções quando necessário.

O nível sociocultural dos leitores é diversificado, verificando-se o interesse com hábitos de leitura devido à constante requisição de livros, em que a biblioteca também é encarada como um local de estudo e de lazer.

Também é possível encontrar no anexo 3 informação mais pormenorizada sobre todo o serviço de biblioteca prestado.

5.4.3. Projetos desenvolvidos no Serviço Educativo da Biblioteca da Madeira

A Biblioteca da Madeira apresenta o seu programa educativo com atividades destinadas a grupos escolares, público sénior e restante comunidade. As propostas incluem visitas orientadas, atividades pedagógicas, formação, divulgação do livro e da leitura e empréstimo de materiais. No Serviço Educativo dinamizam a “Hora do Conto” (todos os sábados), ateliês e atividades periódicas, no âmbito das parcerias institucionais estabelecidas.

O programa educativo para o ano letivo 2019/2020 consiste em visitas orientadas, atividades educativas, atividades na sala infantojuvenil, empréstimo de materiais, carteira de ações (atividades destinadas ao público sénior) e as parcerias.

Tabela 11 - Descrição dos projetos desenvolvidos no Serviço Educativo da BM

Visitas orientadas	Visita ao ABM	<ul style="list-style-type: none">• Esta visita pretende apresentar a instituição, as salas de leitura e o circuito de ingresso dos documentos e livros do nosso acervo.
	A minha primeira visita à biblioteca	<ul style="list-style-type: none">• A visita à sala infantojuvenil consiste numa apresentação do espaço, acervo documental, cartão de leitor e divulgação das atividades disponíveis. Segue-se a leitura de um conto e um momento de exploração e descoberta autónoma do espaço.
	Conhecer e utilizar a biblioteca	<ul style="list-style-type: none">• Esta visita permite conhecer as salas de leitura da biblioteca e acompanhar o percurso do documento, desde o cais de descarga até à sua arrumação nas prateleiras. A partir do 3º ciclo, os alunos terão oportunidade de aprender a fazer uma pesquisa orientada.
	Conhecer e utilizar o arquivo	<ul style="list-style-type: none">• A visita permite conhecer as áreas técnicas e a Sala de Leitura do Arquivo e Reservados.
Atividades educativas	Concurso Nacional de Leitura	<ul style="list-style-type: none">• O PNL, em articulação com a DGLAB e com a RBE promove, no ano letivo de 2019/2020, a 14.^a Edição do CNL. O CNL, é destinado a alunos do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário e pretende promover o prazer da leitura, estimular o contacto com os livros e desenvolver as competências da oralidade e da escrita.

	Conversas com um escritor	<ul style="list-style-type: none"> • Para esta atividade a BM convida um escritor. Tem como finalidade apresentar diversos autores ao público, dando oportunidade de conhecer e de perceber o trabalho que este realizou.
	ABM vai à escola	<ul style="list-style-type: none"> • Este projeto tem como principal objetivo divulgar a biblioteca e os seus serviços junto das escolas da RAM. • Cada turma pode usufruir, na sua sala de aula, de uma sessão constituída por duas partes. Num primeiro momento é realizada uma apresentação da biblioteca, com destaque para a Sala Infantojuvenil. Segue-se a divulgação do seu acervo e serviços, com o esclarecimento de dúvidas. Numa segunda parte acontece a hora do conto, seguindo-se uma atividade alusiva à história.
	Cadernos pedagógicos “O meu concelho”	<ul style="list-style-type: none"> • O conjunto de atividades permanentes do Serviço Educativo inclui a divulgação e dinamização de aspetos relacionados com os concelhos da Região, através de Cadernos Pedagógicos. • O grande objetivo é potenciar o interesse dos mais jovens pelo concelho em que residem, sensibilizando-os para a preservação do património histórico local. • Cada Caderno inclui uma seleção documental, um texto dramático (a ser representado pela turma) e jogos centrados num tema específico de cada Concelho.
	Maletas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • As Maletas Pedagógicas são constituídas por jogos e atividades destinados à divulgação do acervo e funções da BM. Por exemplo, “B...de Bibliófago!” e “Genealogia e história da Família”.
Sala Infantojuvenil	Hora do conto	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de promoção do livro e da leitura que decorre todos os sábados de manhã com entrada livre. Segue-se uma atividade alusiva à história contada.
	Histórias ao fim de tarde	<ul style="list-style-type: none"> • São sessões de histórias dirigidas a crianças entre os 0 e os 4 anos. A atividade surgiu devido à necessidade de diversificar a oferta aos leitores e facilitar o processo de interação com os livros e inclusive ajudar os pais na escolha dos livros.

	Ateliês	<ul style="list-style-type: none"> Sessões de atividades de artes plásticas que são realizadas nas épocas festivas do carnaval, páscoa, no verão e no natal.
	Ler a 2	<ul style="list-style-type: none"> A Sala Infantojuvenil disponibiliza, a título de empréstimo, Caixas de Leitura estruturadas por faixas etárias, com uma seleção de livros e um conjunto de atividades.
Empréstimo de materiais	Exposições itinerantes	<ul style="list-style-type: none"> As exposições têm por objetivo estimular o público de forma interativa, em relação a temas referentes principalmente a acontecimentos na RAM sobre a história, a ciência, a literatura, as tradições, entre outros temas. As mostras itinerantes visam ampliar a cultura científica da população.
	Atividades pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> Tendo em consideração a distância geográfica entre a BM e algumas Escolas, bem como a gestão do tempo e dos currículos de cada docente, o Serviço Educativo aposta no empréstimo dos seus materiais pedagógicos. Este empréstimo permite ao professor dinamizar atividades de forma autónoma.
	Café de leitura	<ul style="list-style-type: none"> Projeto de promoção da leitura visa aproximar a BM da população, divulgando o seu acervo bibliográfico e o serviço de empréstimo em espaços de lazer, mais concretamente em cafés, esplanadas, restaurantes ou hotéis. O Café da Leitura consiste no empréstimo de um kit constituído por menus de leitura com cerca de 20 livros. Os menus contêm uma lista de títulos dividida em diversas categorias (ficção e não-ficção) que permitirão ao frequentador do espaço de lazer escolher uma das obras e usufruir dela enquanto ali permanecer.
Carteira de ações (público sénior)	Atividades temporárias	<ul style="list-style-type: none"> Incide sobre a comunidade sénior que frequenta Centros de Dia, Casas do Povo, entre outros grupos. O objetivo é dar a conhecer o acervo da BM por meio de atividades referentes a diversos temas, mostrando a diversidade de materiais disponíveis para utilização.
	Atividades permanentes	<ul style="list-style-type: none"> São atividades que pretendem dar a conhecer, através de exemplos práticos como por exemplo, as principais fontes de pesquisa genealógica, como os registos de batismos/nascimentos,

		casamentos e óbitos e os registos de passaportes. O objetivo é incentivar a partilha e valorizar as experiências pessoais e respetivas histórias de vida de cada membro.
Parcerias	Centro Psicopedagógico da Sagrada Família	<ul style="list-style-type: none"> • O Serviço Educativo da BM, em parceria com o Centro Psicopedagógico da Sagrada Família, desenvolve semanalmente atividades de promoção da leitura destinadas a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, que frequentam esta instituição. • O projeto contempla leitura de histórias, atividades de expressão plástica, jogos, exploração da sala infantojuvenil e o empréstimo institucional de livros.
	Liberdade de Ler	<ul style="list-style-type: none"> • A Biblioteca da Madeira, em parceria com o Estabelecimento Prisional do Funchal, desenvolve atividades de promoção de leitura para os reclusos dos diversos setores – masculino e feminino. • O projeto contempla a organização do espaço biblioteca, oferta e empréstimo de livros e dinamização de atividade de leitura, como horas do conto, encontros desportivos, palestras e ações de informativas/sensibilização sobre temáticas diversas, permitindo a quem está privado de liberdade ter acesso ao livro e à leitura e também contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e fazendo com que a Biblioteca Pública cumpra a sua missão.
	Serviço de Pediatria do Hospital Dr. Nélio Mendonça	<ul style="list-style-type: none"> • A BM em parceria com a sala de atividades do serviço de Pediatria do Hospital Dr. Nélio Mendonça promove quinzenalmente atividades de leitura, expressão plástica e jogos para as crianças e jovens em situação de internamento.

Fonte: Adaptado da DRABM

5.4.4. O papel do projeto “Hora do Conto”

A Hora do Conto, no seu formato de sessão de conto aos sábados, teve início no verão de 2006. Inicialmente foi criado com o objetivo de chamar à Instituição as crianças desta área de residência que se encontravam frequentemente a vagarear pelas ruas. O próprio horário da sessão (11 horas) foi definido com base neste critério, pois coincidia com o final da catequese. Desta forma, após a catequese, as crianças começaram a frequentar a sala infantojuvenil para ouvir uma história, fazer uma atividade, brincar com os jogos ou utilizar o computador.

Uma vez que as sessões surgiram da necessidade de uma resposta específica a este público, o grupo foi sendo formado de um modo muito espontâneo, sem a necessidade de grandes medidas de divulgação. Com o passar dos anos, e com uma mudança ao nível do acompanhamento das crianças na SIJ, o grupo foi evoluindo e passou a abarcar pais, avós e outros educadores no processo de incentivo à leitura. Desta forma, não foi ponderado se devia avançar ou não com o projeto, pois este projeto foi praticamente “empurrado” pela participação dos leitores, para dar continuidade às atividades desenvolvidas. Assim, os leitores já sabiam que todos os sábados, às 11h da manhã, havia histórias na biblioteca, sendo que esta atividade de lazer foi incluída no programa de fim de semana de várias famílias.

As atividades práticas associadas ao Projeto “Hora do Conto” surgiram com um propósito muito específico: dar continuidade ao livro num ambiente familiar. As crianças quando começaram a frequentar a biblioteca apareciam sempre sozinhas e não havia nenhum elemento de ligação com o ambiente familiar. As atividades de pintura, recorte ou colagem após o conto permite que os leitores partilhem em casa o que foi dito na sessão, como também, recontar a história. São sempre atividades muito simples, maioritariamente feitas em papel e com recurso aos materiais disponíveis na BM. Algumas sessões de Hora do Conto, têm convidados externos à BM com o intuito de enriquecer a sessão e fazer a ligação dos livros escolhidos com aspetos reais do dia-a-dia.

Estas sessões são dirigidas às crianças e aos pais, tendo sobretudo a função de desmistificar o livro para a família. Desta forma, o objetivo é criar um momento de partilha em que permite a exposição de determinados livros. Durante a sessão, a metodologia é baseada nos interesses dos leitores e direcionada para uma maior autonomia na SIJ. Com a apresentação de livros de diferentes registos, possibilitamos que

as crianças e os pais, sejam capazes, por si próprios de fazer escolhas conscientes, ponderadas e informadas no universo literário. Quando questionam os leitores se conhecem o livro, antes de começar a história, o intuito é desafiá-los à leitura e à procura de elementos em comum com outros livros (livros da mesma coleção, mesmo autor, mesmo tema...).

5.5. Triangulação de dados

Após a realização da análise e interpretação dos dados recolhidos, será realizado a triangulação dos resultados. O principal objetivo da investigação foi compreender de que forma a Sala Infantojuvenil da Biblioteca da Madeira, enquanto espaço não formal, promove a autonomia do aprendiz, promovendo a interação social.

Foi necessário tentar perceber, a partir da triangulação dos dados das observações, das entrevistas realizadas, dos questionários e dos diários de campo, os fenómenos revelados e o seu significado. Essa abordagem possibilitou a descrição dos elementos e do contexto, estudando de forma mais ampla os elementos socioculturais da SIJ para compreender os significados incumbidos pelos próprios sujeitos ao ambiente, no qual coexistem dentro do contexto cultural.

Os resultados obtidos são sistematizados na resposta às seguintes questões.

Como é que os leitores constroem o seu conhecimento com base nas dinâmicas desta natureza?

O processo de desenvolvimento de cada indivíduo está relacionado com o desenvolvimento da personalidade humana, por meio daquilo que sabe e gosta de fazer em torno da expansão e na procura da realização.

Para Piaget (1977), o conhecimento é o resultado das construções individuais que, através da maturação e da experiência, vão ganhando forma e novas estruturas intelectuais. Nesse sentido, o construtivismo incentiva o desenvolvimento das habilidades dos alunos de organizar e entender os seus mundos individuais, a partir de uma metodologia que prevê, a proposição de problemas e desafios, para criar um ambiente propício à exploração e à valorização do ponto de vista do aluno.

Os conhecimentos prévios que cada indivíduo possui são essenciais para o suporte nas práticas culturais, onde as situações de interesse emergem quando os assuntos tratados têm um significado importante para cada um, em que esse significado está relacionado com o gosto pessoal ou hábitos culturais.

O grupo observado é heterogêneo quer em idades, quer em interesses, mas é devido aos diversos contextos e motivações pessoais que este grupo evolui. Gardner (1983), defende que a cultura é um aspeto importante para o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, sendo este um meio onde poderão ser valorizados determinados talentos, os quais, ao serem dominados por uma quantidade de pessoas passam para a geração seguinte. Verificamos que:

Na parte da sessão da Hora do Conto é um pouco unilateral porque estou a contar a história da minha forma. Na parte da atividade, é onde gostamos que a família tenha a sua participação (...), por exemplo, se a avó escolheu uma cor e a tia escolheu outra, se o pai decidiu pintar as calças ou fez uns sapatos, tudo isto no desenvolvimento da criança acaba por ter uma ligação maior do que se ela estivesse sozinha a fazer a atividade (apêndice 2.4, entrevista B, p.32).

Neste ambiente, os leitores desenvolvem as suas capacidades e aptidões para ultrapassar as suas dificuldades pessoais e desenvolver conhecimentos que contribuam para a partilha e comunicação com os restantes membros do grupo. De acordo com Vygotsky (2007), o sujeito atribui sentido ao mundo e refaz continuamente estruturas físicas, mentais e sociais que lhe permitem tratar de informações cada vez mais complexas.

Este convidado começou por ensinar como se disponha a ordem dos “pontos” do braille e em que direção seguia na escrita, depois ensinou como ler as letras e os números, mostrou uma bengala e referiu para que servia, mostrou uma imagem de um cão com uma pessoa cega e disse que os cães da raça labrador depois de treinados são os mais indicados para serem guias para as pessoas cegas, pois estes animais são meigos, mas referiu também, que ter um cão exige responsabilidade porque é necessário alimentar e levar ao veterinário para que esteja vacinado e não transmitir doenças. Foi mostrado um livro e esse mesmo livro foi traduzido para braille que originou três livros A4, que passou pelo público (apêndice 6, DC, p.93).

Todo o sentido de uma tarefa é fundamentado na cultura dos leitores, pois a experiência da mediadora permitiu criar estratégias e utilizá-las de forma a cativar os leitores e a transmitir um significado nas atividades realizadas. Os encarregados de educação também referem que todo este ambiente “Desperta o gosto pela leitura desde a mais tenra idade” (apêndice 4.1, p.56).; “Trata de muitos assuntos quer lúdicos, quer didáticos” (apêndice 4.1, p.55).; “Promovem a leitura, a criatividade e a aprendizagem” (apêndice 4.1, p.55).

Os leitores constroem o seu conhecimento por meio da interação nas atividades dessa forma, é fundamental analisar as interações e cruzar os dados relacionados com as atividades desenvolvidas e com todos os elementos que pertencem e interagem no grupo (mediadora-leitores-encarregados de educação).

Cada indivíduo desenvolve as suas capacidades através das experiências de vida, das aprendizagens conceituais que faz ao longo da escolaridade e também por meio da convivência com outros por meio da troca de ideias e emoções. A mediadora refere que:

(...) há evolução a vários níveis e podia apontar a evolução a nível escolar no sentido de que houve crianças que chegaram ali e não gostavam de livros ou praticamente não tinham acesso aos livros, apenas aos livros obrigatórios de leitura na escola e depois acabam por encontrar uma coleção que já lhes despertam interesse e aí sim, há uma evolução a nível escolar das notas, no português, na oralidade, pois quanto mais lemos melhor falamos e esta foi uma evolução que me foi apontada várias vezes pelos pais (apêndice 2.4, entrevista B, p.34).

No grupo, os leitores manifestam determinadas atitudes consoante a satisfação das suas necessidades e dos interesses. Ao longo das observações, foi verificado que apesar da divergência de ideias, esta interação foi produtiva para todos, pois resultaram na partilha da opinião, que melhorou a comunicação entre o grupo, onde na troca de ideias, é possível observar que cada um defende os seus interesses e mostram as suas opiniões e aceitam a opinião dos outros, verificando que:

Existe também uma evolução a nível social daquelas crianças que ainda não estavam na creche ou que estavam só com os avós e faltava um pouco de socialização que a creche e as escolas acabam um pouco por forçar. O facto de eles frequentarem as atividades vão de forma muito leve e simples fazer uma introdução a essa socialização, pois essas crianças não estavam

habitadas a partilhar brinquedos e chegam à biblioteca e têm de partilhar brinquedos, livros, cores, o facto de aprender a ficar sentado e a ouvir, tudo isso acaba por fazer diferença a nível social (apêndice 2.4, entrevista B, pp.34-35).

Nas atividades propostas, todos pintam o mesmo desenho independente da idade, mas isso não significa que as crianças gostam do que é mais fácil, na verdade, “o tipo de conhecimento que as crianças procuram é o tipo de conhecimento que as ajudará a obter mais conhecimento” (Papert, 1997, p.135). Dessa forma, as escolhas das atividades são importantes, pois devem motivar e desafiar os leitores para pensarem mais além e ao estarem no mesmo espaço com outros membros promovem a interação e possibilita a partilha de conhecimentos e de perspetivas.

Durante a atividade, duas crianças mais crescidas estavam a conversar e a partilhar ideias e momentos que gostavam, existindo socialização apenas entre elas sem a intervenção de nenhum adulto, pois tiveram a iniciativa de expandir os seus conhecimentos com alguém que estava no mesmo ambiente (apêndice 6, DC, p.93).

É observado também que, os leitores mais pequenos são um pouco mais dependentes do que os mais velhos, contudo, têm o apoio dos encarregados e da mediadora, mas são incentivados a realizar o trabalho de forma autónoma e a utilizarem a sua criatividade.

Por meio das respostas dos questionários, foi verificado que os encarregados de educação consideram fundamental frequentar este espaço “por ter uma ampla oferta de livros e por desenvolver atividades úteis para o meu filho” (apêndice 4.1, p.56), como também “acho bastante acolhedor e estímulo a minha filha para o gosto pela leitura” (apêndice 4.1, p.56). Os leitores desfrutam do espaço, uns “com os pais, porque gostamos de livros” (apêndice 4.1, C10, p.60) e outro “sozinho, porque faço aquilo que quero à minha vontade” (apêndice 4.1, C11, p.60).

A decisão de deixar os leitores escolherem fazer aquilo que os deixa mais à vontade torna-se num fator de motivação, pois estão a realizar algo que foi decidido por eles próprios, o que torna o momento muito mais apreciado e realizado com dedicação.

Qual o papel da mediadora na promoção da leitura?

A mediadora tem como função o conto de uma história que é selecionada por si e por outros membros do serviço educativo. As atividades realizadas após o conto são planejadas e realizadas, a partir dos interesses dos leitores, pois são tomadas para que estes consigam sair da zona de conforto e explorar histórias que não seriam a sua primeira opção.

A mediadora pretende promover a autonomia e reflexão a partir dos erros que vão sendo verificados ao longo da atividade e continuar a incentivar o trabalho para que sejam capazes de ultrapassar esses obstáculos, pois segundo Papert (1980), a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando, devendo os ambientes não formais serem locais para aprender, mas onde coexista uma cultura de responsabilidade pessoal. Dessa forma, os indivíduos evoluem, têm independência no trabalho e recorrem à mediadora apenas quando não conseguem progredir.

Apesar das atividades serem previamente planejadas, os leitores têm a liberdade de escolher outras histórias para que possam ler após a sessão e, por vezes, pedem à mediadora para esta contar a história escolhida por eles, criando um momento mais próximo, onde o leitor consegue interagir com a mediadora e fazendo as perguntas que lhe surgem ao longo da história. Escolher um livro para apresentar não implica apenas selecionar uma obra, é necessário ter em conta, na opinião da mediadora que:

Nas sessões, a minha opção é escolher sempre um livro que eu goste e isto parece um pouco de egoísmo ou de egocentrismo, mas não é. Considero que é impossível estarmos a fazer uma sessão de dinamização de leitura ou mediação de leitura com um livro que não nos diz nada, ou que a pessoa não tenha qualquer afinidade e por esse motivo para as sessões, a minha estratégia principal é escolher um livro que me desperte algum entusiasmo e que eu consiga ver que pode ser bem-recebido, que as crianças podem gostar e que consigamos ter um tema de conversa todo à volta daquele livro, e quando o livro desperta esse entusiasmo e vontade de partilha, acredito que acaba por ser muito mais fácil para quem está a ouvir e para quem está a contar (apêndice 2.4, entrevista B, p.35).

No momento do conto da história, cada membro do grupo partilha a sua opinião em relação à história, aprende a respeitar a opinião dos outros e levado a analisar e a refletir outras ideias, enriquecendo desta forma o seu conhecimento. A mediadora dá liberdade

para que os leitores realizem a atividade da forma que conseguem, explorando a imaginação, promovendo o trabalho autônomo e intervém apenas quando é necessário, pois “é possível ver que no conto da história, a mediadora procura interagir com as crianças ao fazer perguntas, pedindo a opinião e ouvindo o que algumas crianças dizem sobre a história” (apêndice 6, DC, p.82). Após o conto “a mediadora está sempre presente na realização da atividade, ajudando as crianças quando chamam e incentivando para que utilizem a sua imaginação na pintura” (apêndice 6, DC, p.79).

Segundo Fino (2011a, p.2), para estabelecer relações entre a investigação e a prática pedagógica, os processos pedagógicos são analisados a partir de uma perspectiva de ação, em que a investigação será orientada por um sentido transformador, ou seja, “não se trata apenas de investigar para se saber se determinadas práticas são inovadoras ou não, nem muito menos descrever práticas, que se supõem inovadoras”. A ideia passa por encarar a mediadora como agente transformadora que se aventura na realização das atividades, pois não sabe se terão o resultado desejado, no entanto, enfrenta novos desafios que são importantes para a sua prática profissional, onde a criação do conhecimento é necessária para a sua transformação.

Estas tarefas vão proporcionar autonomia, entusiasmo, satisfação pessoal e um crescimento positivo, pois desenvolvem as suas ideias e despertando interesse. Neste processo, os leitores revelam-se pela positiva, pois grande parte gosta de dar o seu contributo sobre o tema ou a ser abordado.

Nesse momento, a mediadora tem um papel muito importante, o de problematizar cada uma das sugestões para que os leitores possam chegar a um consenso. Normalmente, este papel é bem realizado, pois os leitores respeitam os outros quando estão a falar e todos conseguem ouvir e partilhar as suas ideias.

Os encarregados de educação, também ao participar nas sessões têm uma maior aproximação com a mediadora, onde há “partilha de acontecimentos e aconselhamento sobre situações vivenciadas” (apêndice 4, p.56), isto porque, estão inseridos neste ambiente e têm a necessidade de esclarecer dúvidas sobre diversas fases que as crianças passam.

Qual é a atuação dos leitores face às propostas de leitura?

As práticas pedagógicas na SIJ evidenciam os processos de aprendizagem de cada leitor e a produção de conhecimento das atividades realizadas através da experiência pessoal assim, o contacto com os livros é feito naturalmente.

Na perspetiva de Vygotsky (1978), os fenómenos intrapsicológicos estabeleciam uma direção para o indivíduo como ser enraizado socialmente porque a autorregulação era precedida por uma regulação externa, dessa forma, a aprendizagem de conhecimentos e de habilidades ocorria num contexto social no qual um adulto ou uma criança, mais aptos, guiavam a atividade de um indivíduo menos apto. Na perspetiva de Fino, esta aprendizagem mediada por pares era um meio natural, contribuindo para atender às necessidades dos aprendizes, pois:

Durante esta participação guiada, e à razão que se desenvolvem os conhecimentos e as habilidades do aprendiz, o guia vai-lhe entregando, cada vez mais, o controlo das operações. E à medida que o aprendiz assume maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da actividade, vai interiorizando gradualmente os procedimentos e o conhecimento envolvidos, enquanto se vai tornando mais autoregulado na tarefa ou na habilidade (Fino, 1999, p.4)

Todos os utilizadores manifestam a importância da leitura como apropriação de conhecimento, como elemento educacional e de inserção sociocultural, sendo um meio de construção de conhecimentos dentro de uma pedagogia espontânea, onde os leitores apropriam conhecimentos apenas ao frequentar este espaço. A “Hora do conto” é um momento educativo com alguns elementos pedagógicos como a interação entre pares, quando dois ou mais leitores exploram histórias, ou jogos e também quando um adulto lê uma história às crianças.

Esta forma de educar está ligada à oralidade cultural de transmissão de conhecimentos, que apesar de não estarem escritas no currículo, são um conhecimento válido, com elementos pedagógicos mais flexíveis que a educação formal, sem a necessidade de avaliar, tornando o momento mais flexível e espontâneo. É uma educação baseada na experiência, na vivência, que não necessita de um local específico para acontecer, pois é atemporal, sem a obrigatoriedade nem os limites que a educação formal exige.

Neste ambiente lúdico, a leitura é uma atividade de assimilação de acertos e erros pelos leitores que estão a aprender a ler, tendo um papel ativo na construção dos saberes, em que as vivências práticas contribuem para a transmissão e apropriação dos conhecimentos ligados à oralidade. Desta forma, as escolhas das histórias são adaptadas à oralidade dos leitores, pois:

O truque será em encontrar livros que apesar de poderem ser considerados de literatura com texto narrativo, consigam enquadrar nesses interesses, por isso, a minha técnica é sobretudo conversar um bocadinho com os meninos que lá estão para tentar perceber qual será o livro ou a coleção que lhes pode despertar mais o interesse, porque só conversando é que conseguimos perceber (apêndice 2.4, entrevista B, p.36).

Os leitores vão evoluindo e ganhando independência na escolha das suas leituras, pois os livros são diversificados e um encarregado de educação refere que são “diferentes cores, texturas, tamanhos conteúdos apelativos” (apêndice 4.1, EE2, p.55), as crianças procedem à requisição dos livros de forma entusiasmada, pois gostam de explorar e ter temas diferentes para ler, consideram que “os livros nos fazem viajar” (apêndice 4.1, C11, p.61) e de “brincar, ler e aprender coisas divertidas” (apêndice 4.1, C2, p.61), verificando que neste ambiente os leitores estão à vontade para realizar as tarefas que pretendem e a leitura é realizada de forma espontânea, sem que ninguém obrigue a essa tarefa, tornando assim, o momento mais prazeroso e feito de forma consciente.

Neste ambiente, o contexto do brincar foi uma estratégia para incentivar as crianças à leitura, permitindo a interação nas atividades e possibilitando que os sujeitos sejam ativos. Os leitores são capazes de construir as suas próprias estruturas cognitivas, dessa forma, todas as atividades têm um propósito, por exemplo, “a atividade era ilustrar uma tira de papel com os animais que aparecia na história e que depois desdobrava, sendo uma forma de incentivar as crianças a recontar esta história com a ajuda das imagens dos animais” (apêndice 6, DC, p.82).

Esta estratégia foi eficaz, pois permitiu valorizar a linguagem lúdica e imaginativa que facilita a aproximação do pesquisador com estas, pois através do trabalho lúdico é possível uma maior interação com as crianças de forma mais íntima e dar atenção à execução das suas atividades.

Qual o contributo das atividades para o desenvolvimento da interação e autonomia das crianças?

Na biblioteca, o desenvolvimento dos leitores ocorre quando começam a aplicar na prática a teoria, ou seja, o ato de aprender está relacionado com a funcionalidade do indivíduo como agente ativo. A identidade é uma questão pessoal que ganha significado quando o sujeito está numa situação de confronto com outro indivíduo, pois arrisca o sentido da “sua existência” num contexto de entendimento, sendo o conflito a direção de acesso à autonomia, dando liberdade para que o sujeito construa:

A sua identidade pessoal a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projectadas), como a partir da relação que ele estabelece com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos (Fino & Sousa, 2003, p.1).

Durante todas as observações e perante a triangulação dos dados, percebe-se que o ato de contar histórias sem que exista o papel da mediadora não pode ser considerado como um meio para a inovação pedagógica, pois os leitores apenas reproduzem, sem um olhar crítico o que os pares mais experientes transmitem, sendo necessário:

Romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas, que bem poderiam ser facilitadas ou estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas, embora essa seja outra questão (Fino, 2011b, p.7).

Aquilo que foi observado na SIJ está relacionado com a possibilidade de transmitir determinados conhecimentos que perpassam o entretenimento e a decisão de participar nas atividades ou não, em que contar histórias é uma forma mais abrangente de aprender, “para incentivar o gosto pela leitura, pelos livros e a criatividade” (apêndice 4.1, EE 12, p.56), visto que, o grupo é constituído por diversos elementos com idades distintas, por vezes é preciso estar preparado para improvisar de modo a responder a todas as necessidades.

O brincar é uma prática necessária na infância de toda criança, porque é fundamental para o seu desenvolvimento nessa fase, pois a atividade que realizam é produzida de forma séria e de profunda significação. A brincadeira enquanto instrumento

essencial para a construção de conhecimentos e desenvolvimento integral das crianças é considerada uma ferramenta educativa por facilitar a construção da aprendizagem de forma significativa.

Vygotsky (2007, p.114), ao comparar o brincar com outras atividades, considera que o brincar é construído por situações imaginárias nas quais a criança assume o papel de outra pessoa, de modo a satisfazer desejos que não podem ser atendidos imediatamente e que “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”.

Para Delors (2010), a educação é baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, em que as práticas pedagógicas na biblioteca são coerentes com o pensamento de Jacques Delors.

O aprender a conhecer, está relacionado com a partilha oral das histórias que possibilita a aquisição de conhecimentos por meio de atividades de lazer, facilitando o conhecimento de assuntos do contexto histórico e social. O aprender a fazer está inserido nas diversas experiências sociais e de trabalho, fazendo com que aprendam a conviver, onde desenvolvem a percepção do outro e a compreensão das interdependências realizadas em comum. O aprender a ser é quando um indivíduo se torna criativo e polivalente a partir da identidade que a biblioteca proporcionou.

Na realização da atividade ela incentiva as crianças, elogia e quando lhe perguntam de que cor é um animal ela responde para a criança utilizar a sua imaginação e que pode pintar a seu gosto, mostrando que não existe cores fixas e que o mais importante é dar asas à imaginação (apêndice 6, DC, p.82).

Fino (2008a, p.1) afirma que a inovação são mudanças nas práticas pedagógicas. É necessária uma rutura paradigmática, um novo olhar, uma nova forma de educar, de construir conhecimentos. A ideia de inovação pedagógica é fundada à crítica da educação institucionalizada na escola, em que a introdução de uma possível inovação pedagógica no interior de processos naturais de socialização necessitava de um dispositivo não espontâneo de ensino-aprendizagem, de um momento que fosse diferente das vivências escolares.

Como é o ambiente educativo da biblioteca?

No início da investigação, a pesquisadora acreditava que existia inovação pedagógica em todo o processo de aprendizagem dentro da sala infantojuvenil. Foi constatando que as atividades realizadas não eram resultadas de construção de conhecimento pelos leitores, pois esses conhecimentos eram transmitidos pela mediadora e reproduzidos pelos leitores. Durante a observação, as entrevistas e questionários, foi possível perceber que o lúdico era uma estratégia de intervenção para a aprendizagem, mas tal não equivale a ambientes inovadores.

As atividades desenvolvidas eram caracterizadas pela exposição de conhecimentos, onde havia uma história previamente definida com uma atividade também já definida. Na atividade era sugerido a construção de um objeto e nessa construção os leitores tinham total liberdade para criarem e utilizarem a sua imaginação, o que diverge do contexto de inovação pedagógica, apesar da mediadora facilitar e proporcionar um ambiente de aprendizagem prazerosa, visto que as histórias e atividades práticas são previamente definidas, os leitores apenas tinham autonomia na construção da atividade.

A sociedade da informação procura assegurar que a informação seja acessível a todos e que é a nova mercadoria global, trazendo mudanças na forma como interpretamos o mundo e coloca novos desafios nas relações sociais, que de acordo com Fino & Sousa (2007, p.4), essas mudanças estão relacionadas com “a compressão do espaço e a dessincronização do tempo, isto é, com a desterritorialização dos acessos à informação em tempos mínimos e a conexão de várias vertentes de pensamentos e práticas no mundo inteiro”.

Neste seguimento e partindo da perspectiva de Papert (2008), a criança é um ser que pensa, podendo a partir daí construir as suas próprias estruturas cognitivas, mesmo sem ser ensinada. Para este autor, o conhecimento é construído pelo aluno em interação com o computador (como mediador) e não com o professor.

Depois existem aquelas crianças que tinham a sua escola e estavam bem-adaptadas e que simplesmente acabam por ter diferenças ao nível de independência porque já são eles próprios a escolher os seus livros, as suas coleções, a perguntar se existe algum livro ou a fazer reserva e esta independência que a sala infantojuvenil proporciona é fundamental, pois permite que adquiram alguma autonomia e isso é o que nos interessa para que

mais tarde eles tenham uma maior facilidade em tarefas sociais (apêndice 2.4, entrevista B, p.35).

A dimensão educativa das atividades lúdicas ocorre quando são intencionalmente criadas pela mediadora, de modo a estimular certos tipos de aprendizagem para que a ação intencional da criança tenha uma relevância no desenvolvimento e no processo de construção da aprendizagem.

A mediadora considera que ao planejar as atividades, os leitores são direcionados para ações que propiciam a prática do brincar, e que através do brincar é possível observar os comportamentos de timidez e liderança da criança perante o grupo, sendo também possível compreender quais os interesses e necessidades de cada indivíduo.

Nas observações, foi possível verificar que a mediadora estabeleceu relações variadas entre a prática da brincadeira e a construção de conceitos propostos nas diversas áreas de conhecimentos, assumindo uma postura incentivadora da construção de conhecimentos durante a prática, contribuindo para o desenvolvimento global da criança no processo de ensino e aprendizagem.

Na SIJ, o indivíduo não é incluído no processo como agente transformador da realidade na qual vive e passa a construir conhecimentos a partir das suas vivências. Os pais, são convidados a participar no processo de aprendizagem dos filhos, permitindo que contribuam para o seu crescimento intelectual e social, considerando que é um espaço que “desperta a curiosidade da criança” (apêndice 4.1, ED7, p.55). O ambiente é agradável e propício à aprendizagem, em que a “tranquilidade e paz, mas também para promover o conhecimento, o gosto e relevância da leitura para a minha filha” (apêndice 4.1, questionário, ED15, p.56).

Após a observação, foi possível constatar que houve alguns indícios de Inovação nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Apesar da mediadora dirigir a sessão, havia sempre interação e diálogo com os leitores, que tinham autonomia na realização das atividades, pois, a mediadora facilitava a integração social dos leitores e permitia que houvesse um ambiente de grupo unido onde todos partilhavam as suas ideias.

Considerações finais

No decorrer desta investigação procuramos conhecer, analisar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala Infantojuvenil da Biblioteca da Madeira.

A Inovação Pedagógica envolve mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e na relação entre os sujeitos envolvidos, dando relevância à liberdade do leitor e onde a mediadora deve contribuir para o seu desenvolvimento pois, o mais importante neste campo educacional é o desenvolvimento social e intelectual dos indivíduos.

O campo da Educação não formal apresenta um impacto significativo ao proporcionar novas oportunidades para os aprendizes expandirem os seus conhecimentos. A sala infantojuvenil é um espaço onde os leitores se deslocam de forma autónoma, porque é um ambiente de aprendizagem opcional, sendo divergente do ambiente formal, porque dá importância à participação no processo de aprendizagem.

A Animação Sociocultural enquanto metodologia de intervenção social é determinada como uma prática do desenvolvimento comunitário para a participação coletiva e o progresso da comunidade. Foi verificado que o propósito da animação é contribuir para que os indivíduos tenham uma maior autonomia e capacidade de resolução de problemas, de forma independente e também coletivamente. Neste seguimento, o animador é fundamental para o sucesso do grupo, pois deve coordenar as atividades de grupo e conseguir estimular a participação de todos os membros.

O projeto de educação e animação é reconhecido pelas pessoas que possuem capacidades sociais, pessoais e culturais de integração do cidadão, sendo sujeitos ativos com uma participação positiva e interativa nas decisões a serem tomadas. Desta forma, a intervenção e o desenvolvimento de atividades dirigidas para este público constitui respostas que permitam uma melhor qualidade de vida, estimulando os interesses, competências e aprendizagens pessoais para que consigam integrar-se na comunidade onde estão inseridos.

A investigação revelou que na biblioteca os leitores têm diversos materiais documentais como livros, televisão e computadores com acesso à Internet, permitindo relacionar a uma variedade de informação e de saberes. A biblioteca como espaço de estudo, que disponibiliza o contacto com os livros, possibilita que os leitores possam

transcender de imediato os significados mais explícitos dos factos, das situações e da experiência.

A sociedade atual exige que os aprendizes sejam capazes de aprender num ambiente tecnológico e rico em informações para que enfrentem o “choque do futuro”. Neste sentido, consideramos que a biblioteca surge como um ambiente modelar, onde os aprendizes sejam capazes de encarar a abundância de informação, de formular um pensamento crítico, de organizar e selecionar as informações mais relevantes, de forma a se tornarem seres competentes para estabelecer um entendimento próprio por meio da informação incompatível e inconsistente com que se deparam.

Na sala infantojuvenil da Biblioteca da Madeira, as crianças têm autonomia na realização das suas atividades, ficam entusiasmadas com as histórias e com as atividades propostas, é frequente o empréstimo de livros, confirmando que o acervo da biblioteca corresponde às necessidades dos leitores. Se queremos estimular o gosto pela leitura nas crianças temos de considerar o aspeto lúdico como elemento constitutivo das culturas infantis. É necessário que as atividades desenvolvidas nesse espaço possam ir ao encontro das inclinações infantis, com especial destaque para a dimensão lúdica.

Verificamos ainda que, a sala infantojuvenil é um espaço onde as crianças podem expandir a sua imaginação para o mundo da fantasia, isto porque, a diversidade literária pode idealizar experiências, pensamentos e informações para mundos reais ou fictícios, e apresentar outras perceções do mundo que os transporta para outras possíveis realidades. Assim, os leitores “aprendem a ser mais saudáveis, mais produtivos e mais cultos”, compreendendo que a biblioteca é um espaço favorável à transversalidade das aprendizagens.

Estes momentos de aprendizagem têm como finalidade intervir com atividades adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos leitores, através da construção da autonomia, observar e refletir sobre a diversidade de forma a promover a interação e cooperação entre todos, onde são criados momentos de incentivar a explorar os livros, de cumprir com as regras, zelar os materiais e o espaço e interagir e partilhar materiais com os outros membros.

As atividades de mediação cultural vinculam-se aos processos de construção de sentido na biblioteca, pois é um espaço com dispositivos que incluem elementos como as intervenções dos convidados externos, o suporte dos pais, as práticas realizadas pelos

leitores e as linguagens de todos os membros. Neste sentido, espera-se que a biblioteca seja um lugar dinâmico para atender às necessidades de formação dos indivíduos, procurando o despertar da comunidade de modo a refletir e debater acerca das vivências e das intervenções das práticas realizadas.

Dessa forma, também é necessário que a prática pedagógica seja orientada através de intenções que estejam capacitados para responder às necessidades dos leitores e compreender a natureza das diferenças entre os mesmos. A aprendizagem deve direcionar para a colaboração com os pares de modo a criar momentos de conexão entre todos os membros, em que esta prática pressupõe a utilização da leitura e da escrita para favorecer do desenvolvimento pessoal e social.

No seguimento desta perspectiva, é possível verificar uma intervenção educativa, não sendo encarada com um processo rígido ou programado apenas com uma direção, pois esta intervenção é flexível e orientada para a adaptação do indivíduo nas diversas situações com oportunidades para o desenvolvimento, para a socialização e para a autonomia.

A partir do envolvimento no terreno, da literatura consultada, da opinião da mediadora e dos encarregados de educação, podemos refletir acerca de como um ambiente de aprendizagem desta natureza pode ou não fomentar experiências significativas e inovadoras.

As sessões da “Hora do Conto” favoreceram de forma positiva cada indivíduo, pois, com a partilha e a cooperação surgiram ideias em comum que evoluíram, contribuindo para o progresso individual. Estimular o trabalho autónomo, sugerir e criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes, devem ser atribuídos à mediadora que deve ter uma postura aberta, ativa, proporcionando a todos os leitores novos contextos de oportunidades para aprender, interagindo de modo a conhecê-los, aconselhando-os e ajudando-os a crescer como indivíduos com vista ao desenvolvimento das suas capacidades naturais.

Os leitores têm o poder de decisão na sua motivação e emoções nas tarefas, pois fazer o que se gosta é estar motivado para aprender sem esforço e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que encontra nesse percurso. O poder de decisão significa escolher fazer o que cada um mais valoriza e colocar em prática os seus sonhos. Desta forma, podemos

concluir que o sentido da educação passa pela experiência pessoal que cada um pode vivenciar, permitindo percorrer um caminho único e aprender de forma diferente.

É importante refletirmos sobre ambientes desta natureza, despertando o sentido que os novos ambientes de educação podem estimular a aprendizagem perante a interação de diferentes sujeitos. Esta reflexão vem também mostrar-nos que a inovação é possível e concretizável, não na forma como a escola continua a encarar o currículo, mas dentro ou fora da escola em atividades da natureza investigada, onde os aprendizes podem colocar em prática as suas ideias e desenvolver outra consciência e um outro sentido que a aprendizagem pode proporcionar.

Como investigadora, tive a oportunidade de observar o compromisso, a iniciativa própria e o interesse tanto das crianças como dos pais que frequentam este espaço ao sábado no turno da manhã mesmo tendo outras possibilidades de atividades, consideram importante esse contacto com os livros e também procuravam opiniões de leitura consoante a faixa etária ou o gosto pessoal das crianças.

A mediação realizada na SIJ apresentou compromisso e intencionalidade, mas também liberdade de escolha, movimentação e diálogo, abrindo espaço tanto para a brincadeira quanto para a leitura. É de destacar também o empenho da mediadora que procurava sempre responder às necessidades dos leitores, motivando-os e proporcionando momentos de interação entre todos. Desta forma, neste espaço é possível observar o sentido de pertença de todos os membros, contribuindo para que os leitores possam ser sujeitos ativos na construção da sua aprendizagem.

Esta investigação contribuiu para o crescimento pessoal e para o envolvimento com a cultura deste grupo, o que levou a refletir sobre a nossa própria cultura e a forma como podemos ser agentes de mudança, pois os novos ambientes de aprendizagem permitem mudanças significativas na educação. Esta reflexão mostra que é possível concretizar a inovação dentro ou fora da escola, em atividades da natureza investigada, onde os leitores podem colocar em prática as suas ideias e desenvolver outra consciência, um outro e sentido que a aprendizagem pode proporcionar.

Também é importante referir que o espaço observado, contribui para que os leitores possam desenvolver as suas capacidades, mas é também um lugar de convite à ação e da imaginação, pois, ao conjugar livros e jogos no mesmo ambiente, a SIJ apresentava um acervo bastante variado. Em relação aos livros, foi possível verificar que existe imensos

materiais didáticos que estavam todos organizados e diferenciados entre livros informativos e literários. Nas estantes foi possível observar que todos os livros estavam em excelente estado de conservação e organizados de acordo com as faixas etárias de modo a facilitar a procura.

A biblioteca ao ser vista como um espaço de entretenimento, conforto e organização, permite aos leitores um movimento de apropriação, transformando-se num lugar onde as crianças frequentam para ler e contar/ouvir histórias, brincar, desenhar, pintar, ouvir música participar nas atividades dos dias comemorativos e, assim, criar experiências compartilhadas.

No entanto, consideramos que a biblioteca como espaço de memórias e de saberes proporciona novas oportunidades de aprendizagem e de inovação pedagógica, sendo que ainda existem alguns elementos que estão predefinidos como, por exemplo, a calendarização das atividades que não inclui a participação dos leitores, mas visto que, este espaço tem vindo a evoluir ao longo do tempo, é possível acreditar que este aspeto irá mudar.

Efetivamente, da reflexão que aqui terminamos, acreditamos que do repensar crítico pode sempre suscitar novos projetos. No entanto, acreditamos que a biblioteca e a sua pluralidade de formatos podem criar novas oportunidades de aprendizagem e de inovação pedagógica.

Referências

- André, M. E. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Antonello, C. S. (2010). A Teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações. *Revista Gestão*, 8(2), pp.193-208.
- Badesa, S. M. (1995). *Perfil del Animador Sociocultural*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. (2011). *Da Educação Permanente à Aprendizagem ao longo da Vida. Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Um estudo sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos da Prática Educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Bento, A. (2002). “O Teatro e o Desenvolvimento Sócio-Cultural Local e Regional” Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte (Tese de doutoramento - publicada).
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Guarda: Oficinas de São Miguel.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brazão, P. (2008). *Weblogs, aprendizagem e cultura da escola: um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento). Funchal: Universidade da Madeira.
- Calixto, J. A. (2010). *Para além da Branca de Neve: Bibliotecas, educação e literacia da informação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Carvalho, A. D. (1998). *O acesso à informação: Da problemática do ser ao conhecer. In Bibliotecas e arquivos na sociedade da informação. Estratégias para o séc. XXI*. Lisboa: BAD.

- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- Catálogo Nacional de Qualificações. (2016). Estatuto do Animador Sociocultural. Retirado de: [http://www.esvnemesio.pt/sites/default/files/upload_files_users/762176_Animador-Sociocultural ReferencialCA 0.pdf](http://www.esvnemesio.pt/sites/default/files/upload_files_users/762176_Animador-Sociocultural%20ReferencialCA%200.pdf) .
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel.
- Comissão Europeia. (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. SEC: Bruxelas.
- Coombs, P. H. (1986). *A crise mundial da educação*. São Paulo: Perspectiva.
- Costa, C. A. S. (2011). *Animação Sociocultural: Voluntariado e Cidadania Ativa*. Porto: Livpsic.
- Coutinho, C & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18(1), 5-22.
- Cunha, M. J. S. (2009). *Animação sociocultural na terceira idade*. Chaves: Ousadias.
- Cruz, A. (2011). *Aprendizagem da leitura - processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psicosoma.
- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Dornelles, L. V. & Fernandes, N. (2015). Estudos da crianças e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 65-78.
- DRABM. (2020). Biblioteca da Madeira. Retirado de: <https://abm.madeira.gov.pt/> .

- Faure, E. (1972). *Aprender a ser. La educacion del futuro*. Madrid: Alianza/Unesco.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares*. Porto-Portugal: Porto Editora.
- Ferreira, A. M. & Pereira, M. E. (2007). *Ofício do livro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fino, C. N. (1999). Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professor). Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo (edição em cd-rom). Évora: Universidade de Évora.
- Fino, C. N. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico (tese de Doutoramento)*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Fino, C. N. (2003). FAQs, Etnografia e Observação Participante. In *SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 95-105.
- Fino, C. N. (2008a). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2008b). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira.
- Fino, C. N. (2011a). Investigação e inovação (em educação). In Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2011). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp 29-48). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa.
- Fino, C. N. (2011b). Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação. In Fino, C. N. (2011). *Etnografia da Educação* (pp 99-118). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. In *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 233-250.
- Freinet, C. (1998). *Educação pelo trabalho*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1984). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP.
- Garanhani, M. C.; Martins, R. C. & Alessi, V. M. (2015). Instrumentos e procedimentos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In ENS, Romilda Teodora; Garanhani, M. C. (Orgs.). *Pesquisa com crianças e a formação de professores*. Curitiba: PUCPress.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- Gohn, M. G. (2001). *Educação nãoformal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal na pedagogia social. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social.
- Gohn, M. G. (2008). *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONG's e redes solidárias*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, M, G. (2016). Educação não formal nas instituições sociais. *Revista Pedagógica*, 18(39), 59-75.
- Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar*. Record: Rio de Janeiro.
- Gomes, J. A. (2000). *Da Nascente à Voz: Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projectos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Jardim, J. (2002). *O Método de Animação. Manual para o formador*. Porto: Editor AVE.
- Jonhson, D.W.; Johnson, R.T. & Smith, K. (1998). *Active Learning. Cooperation in the College Classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition; Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.
- Khun, T. S. (2009). *A Estrutura das revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva.

- Lapassade, G. (2001). L'Observation participante. *Revista Europeia de Etnografia de Educação*, 1, 9-26.
- Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livros.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.
- Libâneo. (2002). *Pedagogia e Pedagogos: para que?* São Paulo: Cortez.
- Lopes, M. S. (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Lopes, M. S. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Porto: Edições Técnicas.
- Liotard, J.F. (2003). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- Morin, E. (2002). *Reformar o pensamento. A cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moura, M, J. (2016). *Bibliotecas em Portugal: Rede Nacional de Bibliotecas*. Portugal: Editora CALEIDOSCÓPIO.
- OCDE. (2010). Recognition of Non-formal and Informal Learning: Pointers for Policy Development. Retirado de: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/44870953.pdf> .
- Osório, A. (2008). *A Animação Sociocultural e os desafios do Século XXI*. Portugal: Intervenção.
- Papert, S. (1988). *Logo: Computadores e Educação*. São Paulo: Brasiliense.

- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças - repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Pereira, J; Vieites, M & Lopes, M. (2008). A animação sociocultural e os desafios do séc. XXI. Ponte de Lima: Intervenção.
- Piaget, J. (1991). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Rezende, F. (2004). Características do ambiente virtual e construcionista de ensino e aprendizagem na formação de professores universitários. (Published master's thesis). Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Almedina.
- Riscado, L. (2010). Mediação da Leitura. In J. A. Calixto, *Para além da Branca de Neve: Bibliotecas, educação e literacia da informação* (pp. 175-179). Évora: Edições Colibri/CIDEHUS/UE/Biblioteca Pública de Évora.
- Rogers, C. (2004). *Terapia Centrada no Cliente*. Lisboa: Moraes Editores.
- Sanches, M. D. (1994). Aprendizagem Cooperativa: resolução de problemas em contexto de auto-regulação. *Revista de Educação*, 4(1/2), pp.31-42.
- Santos, H. (2003). "Animação Comunitária", *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária*. Retirado de: <http://hen2.no.sapo.pt/animacaocomunitaria.pdf>.
- Sarmiento, M. J. (2011) "O Estudo de Caso Etnográfico em Educação". In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Silva, C. R. Oficinas. In: Park; Sieiro, R. F & Carnicel, A. (Orgs.). (2007). *Palavras-chave em Educação não-formal*. Holambra: Campinas/CMU.
- Silvestre, C. (2003). *Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, J. M., & Fino, C. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Vol. I. (pp. 371-381). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

- Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2007). Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica. In Actas do VIII Congresso da SPCE, "Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes" (pp.1-14). Castelo Branco: SPCE.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, G. (2010). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto.
- Thiollent, M. (1987). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis.
- Trilla, J. (1998). *Animação Sociocultural: Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Trilla, J. (2008). A educação não-formal. In: Arantes, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus.
- Toffler, A. (1971). *O Choque do Futuro*. Rio de Janeiro: Editora Arte Nova.
- UNESCO. (1980). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Estampa.
- UNESCO. (1994). Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas. Retirado de: <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf> .
- UNESCO. (2009). Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. Retirado de: http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/institutes/uil/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf .
- UNESCO (2012). Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal. Retirado de: <https://translate.google.com/translate?hl=gl&sl=es&u=https://es.scribd.com/document/105484572/Directrices-de-la-UNESCO-para-el-reconocimiento-validacion-y-acreditacion-de-los-resultados-del-aprendizaje-no-formal-e-informal&prev=search> .
- Valente, J. A. (2001). *Diferentes abordagens de Educação à Distância*. Campinas: NIED-UNICAMP.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Editora LTDA.
- Wenger, E. C. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookmam.
- Yus, R. (1998). *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: ArtMed.

Apêndices – Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta 1 – Instrumentos de trabalho construídos e utilizados pela investigadora

Apêndice 1 – Grelha de análise de conteúdo das observações

1.1 – Antes da Hora do Conto

1.2 – Hora do Conto

1.3 – Ateliê de Natal

1.4 – Histórias de fim de tarde

Apêndice 2 – Guiões das entrevistas e do questionário

2.1 – Guião da 1ª entrevista semiestruturada da mediadora de leitura

2.2 – Transcrição da 1ª entrevista informal da mediadora de leitura

2.3 – Guião da 2ª entrevista semiestruturada da mediadora de leitura

2.4 – Transcrição da 2ª entrevista informal da mediadora de leitura

2.5 – Guião dos questionários aos utilizadores da SIJ

Apêndice 3 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas à mediadora de leitura

Apêndice 4 – Questionários

4.1 – Questionários submetidos

4.2 - Grelha de análise de conteúdo dos questionários

Apêndice 5 – Análise documental

5.1 – Matriz da planificação trimestral das atividades

5.2 – Matriz do site da BM

Apêndice 6 – Diários de campo das observações realizadas

Anexos - Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta 2 – Elementos recolhidos de carácter contextual

Anexo 1 – Planificação trimestral em folheto das atividades da sala infantojuvenil de outubro a dezembro de 2019

Anexo 2 – Planificação trimestral em folheto das atividades da sala infantojuvenil de janeiro a março de 2020

Anexo 3 – Informações do site da Biblioteca da Madeira sobre os serviços prestados