



9

noesis

Revista Trimestral | n.º 68 Janeiro/Março 2007 | € 3,00 (IVA incluído)



Diário de um professor
Um búlgaro em Marvila
Destacável
Fazer Matemática

Dossier
Ler é poder


Ministério da
Educação


Direcção-Geral de Inovação
e do Desenvolvimento Curricular

Ficha Técnica

Directora
Maria Emília Brederode Santos
Editora
Teresa Fonseca
Produtor
Rui Seguro
Redacção
Elsa de Barros
Secretariado de redacção
Helena Fonseca
Colaboradores permanentes
Dora Santos, Teresa Gaspar
Colaboram neste número
Alberto Manguel, Alexandra Marques, Ana M. Bettencourt, Anabela Martins, Carlos Batalha, Eduardo Cintra Torres, Fernanda Bacelar do Nascimento, Fernando do Carmo, Francisco Valadão, Inês Sim-Sim, Isabel Cappelle Teixeira, Ivan Ivanov, Joana Campos, João Sebastião, Manuel Coutinho, Maria da Conceição de Meneses de Lima Vaz, Mariana Gaio Alves, Paulina Mata, Pedro Francisco González, Sónia Correia
Destacável
Cristina Loureiro e Maria José Correia de Oliveira
Revisão
Ana Magalhães
Fotografia
Carlos Silva, Henrique Bento
Capa
Maria Keil
Projecto gráfico e paginação
Entusiasmo Media/White Rabbit
Rua Joaquim António de Aguiar, n.º 45 – 2.º dto.
1070-150 Lisboa
Impressão
Lupi & Brum Design Concept/Heska Portuguesa
Distribuição
Editorial do Ministério da Educação
Estrada de Mem Martins, n.º 4 – S. Carlos
Apartado 113 – 2726-901 Mem Martins
Tiragem
12 500
Periodicidade
Trimestral
Depósito legal
N.º 41105/90
ISSN
0871-6714
Propriedade
Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
Av. 24 de Julho, n.º 140
1399-025 Lisboa
Preço
€ 3

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não reflectem necessariamente a orientação do Ministério da Educação.

Revista Noesis
Redacção
Av. 5 de Outubro, n.º 107 – 8.º
1069-018 Lisboa
Telefone 217 811 600 – ext. 2839
Fax 217 811 650
revistanoesis@min-edu.pt

Sumário

- 06** Notícias... entre nós
09 Notícias... além fronteiras

DGIDC
Centro de Documentação
Nº de Registo 01PP2
Data 9/12/07

10 Diário de um professor

Ivan Ivanov

Presidente do conselho executivo da Escola EB 2,3 de Marvila, o búlgaro Ivan Ivanov conseguiu que este estabelecimento de ensino, situado num contexto desfavorecido, passasse a ter procura por parte dos alunos e das famílias.



14 Lá fora

Escolas com autonomia – A experiência das *charters schools*

Teresa Gaspar

Criadas nos EUA, as *charters schools* são escolas públicas independentes que têm um projecto próprio.

16 Entrevista a Ana Maria Bénard da Costa

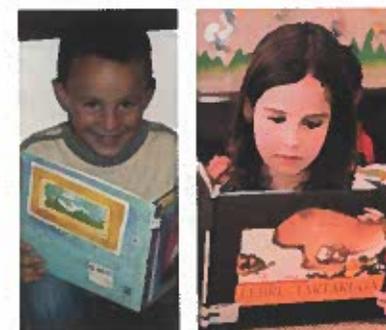
Elsa de Barros

O percurso profissional de Ana Maria Bénard da Costa confunde-se com a história do Ensino Especial, na qual desempenhou um papel de destaque.



22 Dossier – Ler é poder

A criação de hábitos de leitura é o objectivo do Plano Nacional de Leitura, abordado neste dossier, a par do relato de práticas que procuram transformar os alunos em verdadeiros leitores, capazes de ler em profundidade.



50 Reflexão e acção

Violência na escola: mediatização, insegurança e prevenção

João Sebastião, Mariana Gaio Alves, Joana Campos e Sónia Correia

A recolha de informação sobre as situações de violência nos estabelecimentos de ensino, realizada pelo Observatório de Segurança na Escola, é determinante para a tomada de decisões a nível político e para a intervenção no quotidiano das escolas.



56 Meios e materiais

60 Visita de estudo

Uma manhã no Palácio da Banda Desenhada

Teresa Fonseca

A Bedeteca organiza exposições de ilustração, pintura e banda desenhada, dinamizando visitas de estudo e ateliers alusivos às temáticas.

64 Campanha de sensibilização

Violência sobre as crianças

Manuel Coutinho

Os professores devem estar particularmente atentos aos sinais de violência sobre as crianças, desencadeando os mecanismos de alerta necessários.

66 Com olhos de ver

Vamos “ler” imagens publicitárias

Eduardo Cintra Torres

Um cartaz publicitário é pretexto para levar os alunos a reflectir sobre a publicidade, estabelecendo pontos de comparação com um quadro de Botticelli.

Destacável

Fazer matemática a partir das crianças e com as crianças

Cristina Loureiro e Maria José Correia de Oliveira

Destinadas a alunos dos 1.º e 2.º ciclos, estas propostas de tarefas constituem-se como um desafio, apostando na experimentação como ponto de partida para o desenvolvimento do raciocínio matemático.





LER É PODER

Na capa desta Noesis, a pintora Maria Keil ilustra o tema do dossier com uma bruxa muito terrena e maliciosa de vassoura ao ombro e uma fada iluminando os ares com a sua varinha de condão sobre um fundo de livros voadores.

Representou assim graficamente a frase inspiradora recebida: “Ler é como que uma magia que nos abre para mundos nunca sequer sonhados. Ler permite compreender-nos a nós e aos outros e aprender muitas coisas. Ler dá poder. Ler é poder.”

Neurologistas há, como Alexandre Castro Caldas, que demonstraram ser o cérebro dos analfabetos diferente do dos alfabetizados. O número de sinapses entre os neurónios aumentaria significativamente com a aprendizagem da leitura.

Com esta explicação científica ou com aquela visão estética, o certo é que ler é poder e é do domínio da leitura, não só ao nível da decifração nem tão pouco do automatismo, mas ao nível da compreensão profunda e liberta da linguagem, que dependerá em grande parte a escolaridade das crianças e, sobretudo, a riqueza intelectual e emocional das suas vidas.

Para chegar a esse 3.º nível de compreensão da leitura, não basta ler qualquer coisa. É preciso ler literatura. E ela aí está, revigorada, depois de tantas vezes dada como morta, sob a ameaça das imagens ou das novas tecnologias. Lê-se “furiosamente”, fazem-se “comunidades de leitores”, “perdem-se” livros para a troca, inventa-se a profissão de “ledor”, dá-se a leitura em espectáculo na Villa Médicis de Roma como na Casa Fernando Pessoa de Lisboa ... e lança-se, em Portugal, um Plano Nacional de Leitura para a próxima década, da responsabilidade dos Ministérios da Educação e da Cultura e do Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares.

Que não se faça do regresso da literatura à centralidade da escola e da educação uma exclusão de outras aprendizagens – das gramáticas como formas de aprendizagem do funcionamento das línguas; da leitura e uso dos sons e imagens nas suas várias linguagens mediáticas; do apreço por outros tipos de documentos e sua compreensão, tão essencial à vida prática; e sobretudo da escrita como expressão pessoal e, muitas vezes, também o melhor meio de subir na hierarquia dos estádios da leitura.

Que o regresso da literatura à centralidade da escola e da educação não faça também esquecer os primeiros passos, as técnicas, os métodos, as dificuldades e seus diagnósticos, a necessidade de experimentar na sua superação, os apoios, os materiais, a formação dos professores... – mas os acompanhe desde... sempre.

Que o regresso da literatura à centralidade da escola e da educação seja, sim, o recordar com Cecília Meireles, de que “A literatura não é, como tanta gente julga, um passatempo. A literatura é nutrição.”

Maria Emília Brederode Santos

O CHAPITÔ FEZ 25 ANOS

O Chapitô, "uma casa do dom e da troca", celebrou 25 anos com "25 anos de fotografias nas estações de metro". A revista Cais dedicou um número à sua história. A Companhia do Chapitô, para a qual "longe é um lugar que não existe...", festejou os seus 10 anos. O Chapitô fez exposições, cursos, *ateliers*, lançou livros, estreou teatro para a infância, organizou conversas, convidou para a "Biblioteca a Arder de Espanto"! Enfim, uma festa, no dizer de Teresa Ricou, "como se fora a última festa de um tempo já passado ou a primeira de outros tempos futuros".



MEBS

RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE NÍVEL SECUNDÁRIO DE EDUCAÇÃO



Os adultos que ainda não tiveram a possibilidade de concluir o nível secundário de educação poderão fazê-lo muito em breve, devendo, para o efeito, procurar um Centro Novas Oportunidades (Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos - RVCC). Estes Centros irão iniciar, no princípio de 2007, os processos de reconhecimento, validação e certifi-

cação de competências de nível secundário de educação, permitindo que os adultos (com 18 ou mais anos de idade e pelo menos três anos de experiência profissional) possam ver traduzido, num certificado escolar, o que aprenderam ao longo da sua vida.

Para o efeito, os Centros Novas Oportunidades terão por base um documento que foi lançado, publicamente, pela Direcção-Geral de Formação Vocacional, no dia 15 de Novembro: o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível secundário.

Este documento apresenta e trabalha as três grandes áreas de competências-chave (Cidadania e Profissionalidade, Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação), nas quais o adulto terá de ver reconhecidas competências para poder obter um certificado equivalente ao de nível secundário de educação.

Relativamente ao reconhecimento de competências de nível básico (sistema em vigor desde 2000), o nível secundário trará uma grande novidade: assentará num sistema de créditos, adequando-se, mais facilmente à experiência concreta de cada candidato.

Dora Santos
Direcção-Geral de Formação Vocacional



MANUAIS DIGITAIS ADAPTADOS PARA CEGOS

A produção de manuais escolares digitais adaptados com gravação de voz, destinados a alunos cegos ou com baixa visão, já é uma realidade, no âmbito de um projecto lançado em 2005 pela fundação Vodafone, a Porto Editora e o Ministério da Educação.

Através de um processo inovador, os manuais em formato CD aliam a voz gravada a textos e imagens digitalizadas, permitindo que os alunos cegos ou com baixa visão tenham acesso ao conteúdo dos livros, de uma forma idêntica à dos outros estudantes, em termos de tempo e de abordagem ao currículo escolar.

No primeiro ano, foram produzidos 15 manuais, prevendo-se que este número aumente para abranger os cerca de mil estudantes cegos ou com baixa visão que frequentam os ensinos básico e secundário.

EB

RELANÇAMENTO DO PROGRAMA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

A criação de condições que visem o sucesso educativo de todos os alunos, especialmente daqueles que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar, é o objectivo do segundo Programa de Territorialização de Políticas Educativas e Intervenção Prioritária, retomado pelo Ministério da Educação (ME), a partir deste ano lectivo.

O relançamento do programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) visa a apropriação, por parte das comunidades educativas particularmente desfavorecidas, de instrumentos e recursos que lhes permitam orientar a sua acção para a reinserção escolar dos alunos.

O projecto educativo constitui a base de negociação de um contrato-programa, a assinar entre a escola e o ME, através da respectiva direcção regional de educação. Segundo esse contrato-programa, o ME compromete-se a conceder apoios pedagógicos e financeiros para a execução dos projectos, enquanto as escolas assumem a responsabilidade pela criação de condições para a promoção do sucesso escolar dos alunos, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente do recurso aos planos de recuperação, percursos curriculares alternativos e cursos de educação e formação.

EB

FÓRUM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA



A sensibilização dos alunos para os valores da Cidadania, nomeadamente para os direitos, responsabilidades e deveres associados, é um dos grandes objectivos do Fórum Educação para a Cidadania.

Sob a presidência do professor e ex-ministro da Educação, Marçal Grilo, esta iniciativa integra diversas instituições e individualidades do mundo académico,

cultural e associativo que aceitaram dar, a título independente, o seu contributo intelectual e cívico, reflectindo sobre o tema da Cidadania, particularmente sobre a Educação para a Cidadania.

A produção de recomendações e de recursos pedagógicos para disponibilizar às escolas integra-se nas metas definidas para este Fórum, que procura lançar uma dinâmica de reflexão com o intuito de valorizar as exigências da Cidadania, consideradas essenciais para dar resposta aos múltiplos desafios da sociedade contemporânea.

Através do Fórum Educação para a Cidadania, uma iniciativa impulsionada pelo Ministério da Educação e pela Presidência do Conselho de Ministros, pretende-se contribuir para apoiar as escolas a delinear linhas consistentes para promover os objectivos da Educação para a Cidadania.

EB

O PROGRAMA TEIP II NA DAMAIA

O Agrupamento de Escolas Pedro d' Orey da Cunha vai retomar o programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP II – pelo que apresentará um projecto para três anos visando cumprir os objectivos propostos por este programa, a citar:

- Criar melhores condições de sucesso ao elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, através da melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
- Criar condições que favoreçam a transição da escola para a vida activa;
- Envolver o tecido institucional público, empresas e sociedade civil na coordenação de actividades educativas e formativas propostas pelo agrupamento.

A forma positiva como decorreu a 1.ª geração do programa, iniciado em 1996, levou-nos novamente a ouvir a comunidade educativa, diagnosticando-se três prioridades: alunos com Português como segunda língua, a protecção aos alunos em risco e promoção da saúde. O TEIP está na fase de elaboração da candidatura ao Projecto TEIP, contando à partida com diversos parceiros.

Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas Pedro d'Orey da Cunha

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

O colóquio sobre Políticas de Língua e Diversidade, realizado a 7 de Novembro na Fundação Calouste Gulbenkian, culminou com o lançamento do CD2, mais um dos interessantes produtos do projecto Gulbenkian Diversidade Linguística na Escola, coordenado pela Professora Maria Helena Mira Mateus, desenvolvido no âmbito do Instituto de Linguística Teórica e Computacional e da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Este projecto tem dado um contributo da maior importância para o conhecimento da situação de diversidade linguística nas escolas portuguesas e para o apoio às escolas confrontadas com uma situação nova de grande exigência: o ensino do Português como segunda língua.

Ana Maria Bettencourt
Escola Superior de Educação de Setúbal

DEBATE NACIONAL DE EDUCAÇÃO



Dirigentes estudantis da União Internacional de Estudantes debateram o futuro da educação com estudantes, professores, pais e outros interessados em contribuir para

“Como melhorar a Educação nos próximos 20 anos”, numa iniciativa do “Notícias de Albufeira”.

A Associação Nacional de Escolas Profissionais (ANESPO) dedicou ao mesmo tema o seu encontro anual que, desta vez, teve lugar na Praia da Vitória, Ilha Terceira.

A integração de descendentes de imigrantes no sistema educativo português foi o tema escolhido pelo Alto Comissariado para a Integração das Minorias Étnicas (ACIME), enquanto o papel das autarquias ou dos pais foi debatido pela Civitas, em Aveiro, e pelo Centro de Formação Formar para Educar, em Oeiras.

Nas instalações do Conselho Nacional de Educação, a Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO) tratou do presente e do futuro da Educação Especial.

Dos novos saberes e competências em educação de infância à motivação dos jovens para a formação em ciências e tecnologias, passando pela prevenção dos riscos educativos – tudo tem sido abordado no Debate Nacional da Educação, coordenado pelo Conselho Nacional de Educação, em colaboração com as entidades mais variadas, que vão de Bragança a Tavira, passando pelo Funchal ou pelas Flores.

MEBS



PRIMEIRA ESTUFA IBÉRICA DE BORBOLETAS

A primeira estufa ibérica de borboletas vivas, recentemente inaugurada no Jardim Botânico de Lisboa, foi baptizada com o nome de *Lagartagis*.

A visita a esta estufa, localizada em 220 metros quadrados de jardim, permite observar o ciclo de vida de algumas das principais espécies autóctones, desde que as borboletas põem os ovos até à sua morte, passando pelo nascimento da lagarta que, depois, se transforma em crisálida.

A educação ambiental é o grande objectivo desta estufa, onde se procura dar a conhecer a interacção entre as plantas e as borboletas, essencial para o seu ciclo de vida.

SEMANA DE CIÊNCIA APRESENTA PROJECTO POLLEN

A Semana da Ciência e da Tecnologia foi comemorada em todo o país, de 20 a 25 de Novembro. Nesse período, instituições científicas, universida-



des, escolas e museus abriram as portas dando a conhecer as suas actividades. No Pavilhão do Conhecimento – Ciência Viva, em Lisboa, decorreram várias iniciativas, merecendo especial destaque a sessão de apresentação do projecto Pollen (www.cienciaviva.pt/pollen).

Este projecto envolve 12 países europeus, tendo cada um destes escolhido uma cidade para lançar "sementes de ciência". O objectivo do Pollen é promover o ensino experimental da ciência nas escolas do ensino básico e, partindo deste trabalho, realizar acções que envolvam a comunidade local, de forma a proporcionar um melhor conhecimento do mundo envolvente e estimular o interesse pela ciência e tecnologia.

Loures é o concelho onde as actividades decorrem em Portugal, abrangendo 12 escolas do 1.º ciclo e do pré-escolar. A escolha de temas relacionados com a alimentação foi o ponto de partida para a introdução do ensino experimental.

No Dia da Ciência, 24 de Novembro, crianças de escolas envolvidas no projecto visitaram o Pavilhão do Conhecimento, onde realizaram experiências integradas na actividade "A Cozinha é um Laboratório". Foi-lhes proposto que investigassem quantos pigmentos formam a cor de algumas guloseimas; que identificassem pós brancos desconhecidos, mas comuns na cozinha; que testassem a presença de amido em alimentos; e que classificassem os materiais usados na cozinha como bons e maus condutores de calor.

Paulina Mata
Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Nova de Lisboa

25.º ANIVERSÁRIO DA APEI

A Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) comemorou em 2006 o seu 25.º aniversário, renovou a apresentação da sua revista e lançou o primeiro número da versão portuguesa da revista *Infância na Europa*, que passará a publicar semestralmente.

A APEI foi criada no dia 8 de Junho de 1981, por iniciativa de um grupo de profissionais, com os objectivos de constituir um espaço de crescimento e desenvolvimento profissional e de promover a participação alargada dos educadores.

A APEI tem procurado cumprir os seus objectivos, através da divulgação de informação especializada na revista *Cadernos de Educação de Infância* e agora também na versão portuguesa da revista europeia *Infância na Europa*, da organização de formação contínua; e da realização bianual de um encontro nacional.

Para contactar ou obter informação sobre a APEI:

Email: apei@mail.telepac.pt

URL: www.apei.no.sapo.pt

Alexandra Marques
Associação de Profissionais de Educação de Infância



OS DEZ ANOS DA REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

Dez anos decorridos sobre o lançamento do Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), existem 1762 bibliotecas em estabelecimentos de ensino de diferentes níveis de escolaridade. Esta rede humana e institucional tem tido como suporte essencial o *site*, a lista de difusão, a *newsletter* e os fóruns, que constituem instrumentos de comunicação, formação e de divulgação de conteúdos.

Avaliar, expandir, aprofundar e consolidar a rede constituirão vectores estruturantes para os próximos cinco anos.

Anabela Martins e Fernando do Carmo
Rede de Bibliotecas Escolares

DIREITOS ECONÓMICOS E CULTURAIS EM DEBATE NUM FÓRUM DA SOCIEDADE CIVIL

Se alguém for objecto de tortura, detenção arbitrária, violação dos direitos de livre expressão ou religião, pode recorrer a instâncias internacionais. Mas se alguém for vítima de carências alimentares crónicas, tratamento médico inadequado ou de uma falta completa de oportunidades educativas ou mesmo de uma combinação de todos estes fenómenos não beneficia de um direito de petição a nível internacional. Ou seja: os direitos económicos, sociais e culturais têm sido tratados como os parentes pobres dos direitos humanos e encarados com cuidado ou ceticismo.

O Centro Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais (CIDESC) organizou o Fórum da Sociedade Civil para debater os termos da proposta de Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional de Direitos, Económicos, Sociais e Culturais, nos dias 12 e 13 de Outubro. Esta procura de auscultação e participação da sociedade civil constitui uma inovação já que, habitualmente, estes documentos são elaborados apenas por representantes governamentais nas Nações Unidas. Durante o Fórum foi ainda lançado o relatório *Human Rights standards: Learning from experience*.

MEBS

ICOPROMO : COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS PARA A MOBILIDADE PROFISSIONAL

As sociedades modernas tornaram-se simultaneamente sociedades de imigração e de emigração. O caso de Portugal é bem ilustrativo desta evolução – com uma imigração recentíssima de cidadãos de mais de 120 nacionalidades e com uma contínua emigração. Mas esta emigração já não é por motivos religiosos (como foi durante séculos), nem por motivos políticos (como durante 50 anos do século passado). É ainda e sempre por motivos económicos, mas agora também por razões de desenvolvimento profissional.

As competências de comunicação intercultural serão, assim, cada vez mais necessárias aos cidadãos do futuro.

Por isso se criou o Projecto Europeu ICOPROMO – *Intercultural Competences for Professional Mobility*, apoiado pelo Programa Leonardo da Vinci e coordenado pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Uma Conferência Internacional de apresentação do projecto teve lugar em Lisboa, no Centro Jean Monnet, em Outubro passado.

MEBS



MELHORAR A QUALIDADE DO ENSINO DAS CIÊNCIAS

A recomendação de medidas para promover e melhorar a qualidade do ensino das ciências nas escolas básicas e secundárias é a missão de um grupo de peritos europeus. Presidido pelo ex-primeiro ministro francês e deputado do Parlamento Europeu, Michel Rocard, este grupo vai estudar formas de tornar o ensino das ciências mais apelativo, de modo a cativar um maior número de alunos para esta área.

Segundo os dados divulgados por estudos publicados recentemente, os jovens estão a perder o interesse pelas ciências, registando-se uma diminuição do número de inscritos em cursos superiores como a Física. Neste contexto, importa inverter esta situação, preparando os jovens para um futuro que vai exigir sólidos conhecimentos científicos e tecnológicos.

EB

A PRÓSPERA IRLANDA QUER APRENDER DIREITOS COM PORTUGAL!

A Irlanda tem sido apresentada entre nós como um modelo de sociedade que deu um salto extraordinário no seu desenvolvimento económico.



Ora esta prosperidade não lhe subiu à cabeça: a Irlanda pediu a Portugal que lhe fosse dar a conhecer os avanços na defesa dos direitos da criança consagrados na Constituição da República Portuguesa e demais legislação. Foi assim que o Conselho Nacional de Educação participou numa conferência, em Dublin, em vésperas de uma campanha para um referendo para introduzir na Constituição Irlandesa a promoção dos direitos da criança.

MEBS

Diário de Ivan Ivanov

Dizer que é lutador é pouco para descrever o percurso profissional de Ivan Ivanov. Licenciado em Educação Física na Bulgária, recomeçou a vida em Lisboa, enfrentando as dificuldades com grande coragem. Com uma nova licenciatura na sua área, pôde finalmente leccionar no ensino público. Destacou-se pelo dinamismo e tornou-se presidente do conselho executivo da Escola EB 2,3 de Marvila, onde contribuiu para uma grande transformação: este estabelecimento de ensino, situado num contexto desfavorecido, hoje em dia tem grande procura por parte dos alunos e das suas famílias.

Fotografias de Henrique Bento



Ano de 1992

DE MALA AVIADA

Estava mais uma vez a fazer a mala, naquela madrugada do dia 10 de Agosto de 1992. Não ia naquelas viagens de rotina, de três ou quatro dias, para as quais precisava apenas de vestir a camisola da selecção nacional da Bulgária, pois era atleta de alta competição. Não ia a um torneio internacional de atletismo. Estava consciente de que, desta vez, ia mudar de camisola e que esta agora teria as cores da Bandeira Portuguesa. Viajava para Lisboa, onde já se encontrava a minha mulher, portuguesa, e a nossa filha com um ano de idade. A casa dos sogros era o destino. Farto de estar sem ocupação e falando mal português, comecei a trabalhar na construção civil. Iniciei, então, o processo de pedido de equivalência da minha licenciatura em Educação Física, tirada na Faculdade de Pedagogia da Academia Nacional de Desporto, em Sófia. Tinha grande esperança de poder vir a trabalhar na minha área, como professor de Educação Física, dentro de pouco tempo. O trabalho nas obras era interessante e transformou-se na “minha escola de língua portuguesa”. Começando pelo “calão” e ampliando o domínio linguístico, conheci pessoas fantásticas com as quais ainda hoje mantenho amizade. Em Novembro, comecei a dar aulas no Centro de Formação Guerin, nos cursos de formação profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Ano de 1993

A EQUIVALÊNCIA TARDA A CHEGAR

Passei também a leccionar Desporto nos cursos das Indústrias Nacionais de Defesa, EP. Uma experiência muito valiosa, uma vez que este tipo de cursos era destinado aos alunos com insucesso escolar, com os quais aprendi muito.

Como continuava à espera de equivalência e esta não chegava, matriculei-me na licenciatura de Educação Física e Desporto na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa.

Ano de 1995

A VIDA CONTINUA

Dediquei-me aos cursos de formação profissional e aos meus alunos. Além disso, trabalhava como treinador de atletismo no clube da Juventude Operária de Monte Abraão, em Queluz. Voltei a competir e publiquei alguns artigos em revistas especializadas. Lecionei cursos na Associação de Atletismo de Lisboa e em algumas escolas públicas. Fazia-me confusão poder dar formação a professores e não poder dar aulas no ensino público, já que tinha nacionalidade portuguesa desde 1992. Contudo, a esperança não morria, pois estava a terminar a licenciatura em que me tinha matriculado em Portugal.



Ano de 1996

FINALMENTE NO ENSINO PÚBLICO

Um anúncio de jornal, no início de Janeiro, abriu-me as portas para o ensino público. Comecei a leccionar na Escola Básica 2,3 da Bobadela.

Em Setembro desse ano, iniciei o estágio pedagógico na Escola Secundária Rainha Dona Leonor. Uma experiência marcante que recordarei para sempre. Encontrei um corpo docente aberto aos desafios e muito trabalhador. No âmbito da Área de Projecto, trabalhámos o tema "Embaixadores da Língua e Cultura Portuguesas".

Ano de 1997

ALUNOS PORTUGUESES A CAMINHO DA BULGÁRIA

Na sequência do projecto "Embaixadores da Língua e Cultura Portuguesas", em Março de 1997 fomos à Bulgária apresentar os nossos feitos.

Nada melhor do que citar da obra "Portugal – Bulgária nos extremos da Europa, Relações bilaterais" de Luiz Gonzaga Ferreira e Marieta Georgieva o seguinte: "De 26 de Março a 2 de Abril, estava na Bulgária um grupo de alunos e professores da Escola Secundária Rainha D. Leonor – 30 alunos e 9 professores. Iniciava-se assim um frutífero intercâmbio entre essa escola portuguesa e a Escola n.º 13 Santos Irmãos Cirilo e Metódio. O grupo encontrava-se também com a Escola n.º 164, outra das escolas búlgaras onde o português é ensinado. (...) Os encontros propiciavam troca de experiências escolares e de exposições sobre a história e a cultura dos dois países. A iniciativa que se ficava a dever ao professor Ivan Ivanov contava também com o apoio da Embaixada de Portugal. O Vice-Ministro da Educação da Bulgária, Kostev, sublinhou o estreitamento de relações entre jovens dos dois países que se iniciava com a visita à Bulgária dos estudantes da Escola Secundária Rainha Dona Leonor."

Este projecto multidisciplinar também contou com o apoio do Presidente da República, Jorge Sampaio, e do Presidente da Assembleia da República, Almeida Santos, que nos acreditaram como "embaixadores de língua e cultura portuguesas", e cujas mensagens, dirigidas aos alunos búlgaros que estudavam português, foram lidas em conferência de imprensa em Sófia.

Neste mesmo ano fiquei a saber que tinha sido colocado na Escola EB 2,3 de Marvila.

Ano de 1998***A MINHA ESCOLA: UM PRIMEIRO CONTACTO***

O grupo de Educação Física da Escola EB 2,3 de Marvila enfrentou muitas dificuldades para trabalhar, devido à falta de condições.

Uma escola nova, construída em 1995, em Lisboa, não tinha um pavilhão gimnodesportivo. O campo polidesportivo, ao ar livre, de dimensão equivalente a um campo de andebol, era partilhado por três ou quatro professores em simultâneo. Frio, chuva, calor... eram os nossos companheiros diários.

Gostei da escola, dos alunos, dos funcionários e dos colegas mas preferi mudar. Nessa altura nem imaginava que, um ano mais tarde, esta seria A MINHA ESCOLA, da qual actualmente sou presidente do conselho executivo.

**Ano de 1999*****NOVO DESAFIO***

Passei a estar destacado como orientador de estágio pedagógico da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias na Escola EB 2,3 Eugénio dos Santos, em Lisboa. Foi aqui que, em conjunto com os professores estagiários, implementei vários projectos e trabalhei em estreita colaboração com os membros do conselho executivo. Foi nesta escola que "cresci" profissionalmente e à qual "devo" muito.

Ano de 2003***A MINHA ESCOLA: O REGRESSO***

Em Março de 2003, recebi um telefonema da Escola EB 2,3 de Marvila a convidar-me para voltar e assumir a direcção executiva. Optei por regressar à MINHA ESCOLA.

Não era possível candidatar-me para o conselho executivo, uma vez que no ano lectivo transacto não tinha estado a leccionar na escola. No mesmo ano, desafiei a minha colega de disciplina, Teresa Loureiro, para formar lista comigo para as próximas eleições, mas não tive uma resposta definitiva. Alguns meses mais tarde, voltei a fazer-lhe a mesma proposta. A implementação do agrupamento era um grande desafio. Voltei à carga e nunca me esquecerei da resposta da minha colega: "Vamos arregaçar as mangas e mãos à obra."

**Ano de 2004*****MÃOS À OBRA***

A partir deste ano e até hoje, tenho-me dedicado à escola. Primeiro, integrado na comissão executiva instaladora e depois como presidente do conselho executivo, tenho procurado cativar os alunos, de um meio social carenciado, para as aprendizagens.

Com a formação do agrupamento, a nossa equipa definiu três prioridades que consideramos fundamentais para o sucesso dos alunos: melhorar a segurança, requalificar os espaços interiores

e exteriores, e dar resposta às medidas do Ministério da Educação.

Criaram-se estruturas de apoio aos alunos com actividades extra-curriculares diversificadas e facultativas. Enquanto o Clube de Jardinagem é o responsável pelas bananeiras, pessegueiros, figueiras e outras árvores que estão a crescer no recreio da escola, o Clube do Azulejo embeleza os diversos espaços, nomeadamente as mesas distribuídas pelos pátios. Pátios e ruas que têm nome



POTE – Plena Ocupação dos Tempos Escolares

É uma actividade do tipo organizacional, aprovada em conselho pedagógico, que abrange todos os alunos e que está a ser desenvolvida no ano lectivo de 2006/2007.

Objectivo

Dar uma resposta, adaptada ao contexto, às actividades de substituição.

Espaços disponíveis

Utilizamos os espaços já existentes da biblioteca, da ludoteca e da sala de informática, ao mesmo tempo que criámos novos espaços, como o do Clube de Português, o do Plano de Acção de Matemática e o da sala de estudo.

Organização

Na ausência de um ou mais docentes, os alunos são encaminhados para a sala de estudo, onde se faz a distribuição pelos diferentes espaços, com base num mapa existente no livro de ponto da turma. Neste mapa, que vai sendo actualizado conforme informação do conselho de turma, estão indicadas as necessidades de apoio para cada aluno. O professor presente na sala de estudo regista o espaço atribuído a cada aluno (biblioteca, sala de informática, Clube de Português, sala de Matemática ou sala de estudo). Acompanhados por auxiliares de acção educativa, os alunos dirigem-se à sala respectiva – todas elas se encontram muito próximas, o que facilita o controlo – onde são recebidos por um ou mais docentes e realizam as actividades propostas.

Avaliação

No final de cada período realizar-se-á a avaliação, o que permitirá introduzir os reajustes necessários. Estão já identificadas algumas dificuldades de ordem variada, que vamos procurando a pouco e pouco resolver.

como as de verdade: Tejo, Lisboa, Marvila.. Não há paredes riscadas, há, isso sim, uma parede chamada Muro dos Amores, onde cada um pode deixar mensagens para o seu amor, desenhar ou riscar à sua vontade.

Ano de 2006

NOVAS PRIORIDADES

Assestámos agora as baterias no combate ao insucesso e abandono escolares. Os resultados das aprendizagens, ao nível do 2.º ciclo, são animadores. No 3.º ciclo, a realidade é bem diferente, há ainda um longo caminho a percorrer. Os resultados dos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática são preocupantes. Estamos empenhados na adopção de novas estratégias. O abandono escolar tem vindo a diminuir. Para isso tem contribuído o facto de a escola encaminhar os alunos que estão fora da escolaridade obrigatória para cursos profissionalizantes. Para os mais novos procura-se dar uma resposta interna, existindo já duas turmas de Percursos Escolares Alternativos no 2.º ciclo, no âmbito da Informática. Foi ainda criado o Gabinete de Apoio ao Aluno e Família, que abriu as portas em Setembro. Este gabinete funciona como facilitador na resolução de problemas dos alunos, problemas estes que podem ir desde pessoais a escolares.

O futuro

QUEM SOMOS? O QUE QUEREMOS? COMO CHEGAR LÁ?

A experiência adquirida, os sucessos e os insucessos levam-nos a estipular novas metas para o futuro, das quais sublinho as seguintes: melhorar os mecanismos de articulação com as escolas do 1.º ciclo; implementar o processo de auto-avaliação do agrupamento para clarificar "Quem somos?", "O que queremos?" e "Como chegar lá?"; estimular a criatividade e produtividade do pessoal docente e não docente, proporcionando um clima favorável e agradável de trabalho. Temos de actuar sempre como uma verdadeira equipa. Uma vez conseguido, ninguém nos parará no nosso – nem sempre reconhecido – trabalho de construtores do futuro ou de, como somos mais conhecidos, professores.

ESCOLAS COM AUTONOMIA

A Experiência das *Charter Schools*

As charter schools são escolas públicas independentes, criadas nos EUA por iniciativa de grupos de pais, professores ou organizações locais que, mediante a realização de um contrato com as autoridades educativas, se comprometem a realizar um determinado projecto educativo.

Texto de Teresa Gaspar
(Conselho Nacional de Educação)

A experiência das *charter schools*, iniciada em 1991, no estado de Minnesota, encontra-se hoje disseminada na maioria dos estados dos EUA, contando com cerca de 3600 escolas, frequentadas por aproximadamente um milhão de alunos, o que representa 3,8 por cento das escolas públicas existentes no país.

A ideia de criar um novo tipo de escola pública, onde professores, pais e comunidade local fossem responsáveis por um projecto educativo próprio e pudessem dispor de liberdade de organização interna para o concretizarem, foi lançada, no final dos anos 80, por Al Shanker, então presidente da American Federation of Teachers.

Al Shanker sugeriu a existência de uma "carta" de princípios contratuais (*charter*), onde os proponentes da iniciativa da escola e as autoridades educativas estabelecessem as regras para o seu funcionamento. Para tal, seria necessário que cada estado autorizasse a criação de *charter schools*, regulasse o modo como iria apoiar financeiramente esta nova modalidade de prestação do serviço público de educação, e as condições de avaliação dos seus resultados, através da publicação de leis estaduais. Presentemente, 40 estados dispõem de leis próprias que regulam a criação e funcionamento das suas *charter schools*, existindo igualmente um programa federal de apoio à sua constituição¹.

MAS O QUE SÃO AS CHARTER SCHOOLS?

No essencial, são escolas públicas independentes, criadas por iniciativa de grupos de pais, professores ou organizações locais que, mediante a realização de um contrato com as autoridades educativas, se comprometem a realizar um determinado projecto educativo. No contrato são definidos em detalhe a missão da escola, o seu programa, as metas que se propõe alcançar, os alunos a que se destina, os métodos de avaliação

e os resultados que pretende atingir, bem como o financiamento atribuído e a duração do contrato, normalmente entre 3-5 anos.

A autonomia conferida a estas escolas traduz-se numa alternativa de oferta educativa para muitos alunos, aumentando a possibilidade de escolha dos pais dentro do sistema escolar público, mas simultaneamente implica uma maior exigência de prestação de contas, quer no plano académico, quer financeiro, uma vez que o conceito subjacente à noção de "carta" articula, por um lado, a autonomia da escola e a liberdade de escolha dos pais, com a responsabilidade pelos resultados que a escola pretende alcançar, por outro lado. Assim, entre as razões apontadas com mais frequência para a criação de uma *charter school* está sobretudo a possibilidade de concretizar uma visão educativa, liberta dos constrangimentos das escolas públicas tradicionais e que sirva melhor as necessidades de uma dada população.

¹ A informação sobre as leis estaduais pode ser consultada no sítio www.uscharterschools.org

AVALIAÇÃO DE RESULTADOS: OS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

Passados 15 anos sobre o início do movimento das *charter schools*, vários estudos têm procurado analisar o sucesso ou fracasso desta experiência de inovação educacional. Dada a diversidade de metodologias adoptadas e os enfoques escolhidos, os resultados são muito contraditórios e não permitem estabelecer um padrão sobre o funcionamento deste tipo de escolas ao nível do país. Por definição, a identidade própria de cada *charter school*, as suas diferentes abordagens educacionais e de organização são impeditivas de generalizações globais.

Mas a avaliação do desempenho de cada *charter school* faz parte da sua condição estatutária, conferindo-lhe a responsabilidade pela prestação de contas sobre os seus resultados. Assim, todas as escolas participam nos programas de avaliação da aprendizagem existentes a nível nacional, administram os testes de aferição aos seus alunos, divulgam os resultados obtidos, reportam anualmente os seus progressos e são objecto de sanções quando o seu desempenho é considerado inadequado. A informação reunida ao longo dos anos constitui um importante banco de dados que tem permitido estabelecer algumas comparações entre as *charter schools* e as escolas públicas tradicionais: aquelas parecem atender maior número de alunos provenientes de grupos étnicos específicos, com menores recursos financeiros e com maiores dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, responder à questão “como estão a evoluir as *charter schools*?” não tem uma resposta linear. Mas talvez o mais importante seja saber, enquanto política educativa, qual o contributo das *charter schools* para a melhoria da educação em cada um dos estados que as adoptaram. ::

PERFIL LEGAL DAS *CHARTER SCHOOLS* NO ESTADO DE NEW JERSEY

NATUREZA

A lei permite a conversão de escolas públicas em *charter schools*, encoraja a sua criação em áreas urbanas e em parceria com instituições de ensino superior, podendo ser dada prioridade de frequência a um grupo-alvo de alunos;

A escola pode ser criada por professores, pais com filhos a frequentarem as escolas do distrito, em ligação ou não com uma instituição de ensino superior ou uma entidade privada.

FINANCIAMENTO

O Estado financia a escola no mínimo em 90 por cento da despesa por aluno praticada nas escolas públicas;

A lei não prevê subsídios para o arranque e/ou planeamento da criação de escolas, mas autoriza a utilização de financiamentos federais para apoio à construção;

Aos alunos residentes no distrito da *charter school* é assegurado o transporte nas mesmas condições das outras escolas.

AUTONOMIA

São aplicados às *charter schools* os padrões de avaliação estaduais;

A isenção de aplicação de determinadas leis, regras e políticas deve ser pedida na apresentação da candidatura, excepto as relativas à avaliação, exames, direitos cívicos, saúde e segurança dos alunos.

PROFESSORES

As *charter schools* não podem fixar o salário do professor abaixo do mínimo estabelecido na lei estadual, nem acima do nível mais elevado previsto no acordo colectivo de trabalho do distrito;

A lei obriga os distritos escolares a dispensarem de serviço, até três anos, os professores das escolas públicas para ensinarem nas *charter schools*;

Nas *charter schools* os professores beneficiam do mesmo sistema de reforma praticado nas escolas públicas.

Fonte: Education Commission of the States. State Policies for Charter Schools. www.ecs.org

Ana Maria

Desafio: é uma das palavras que mais se ouve a Ana Maria

Bénard da Costa

Bénard da Costa. Na verdade, construiu o seu percurso profissional como resposta aos desafios que se lhe colocaram. Foi de desafio em desafio que passou de professora de liceu a educadora de crianças cegas, para se transformar numa das maiores referências do Ensino Especial em Portugal. Acompanhou a transição do conceito de integração para o de inclusão, de que é defensora acérrima. Uma escola para todos – é este o lema que defende.



Entrevista de **Elsa de Barros**
Fotografias de **Henrique Bento**
Trabalho realizado no Museu de Ciência da Universidade de Lisboa, cuja colaboração agradecemos.



De desafio em desafio: a caminho da escola inclusiva

O que a levou a dedicar-se ao Ensino Especial?

Foi uma tese que fiz na Faculdade de Letras, na área da Psicologia, durante a qual apliquei um teste de inteligência a crianças cegas e não cegas. Isso levou-me a falar com a psicóloga e pedagoga Maria Amália Borges, que era directora de uma escola de crianças deficientes visuais, o Centro Helen Keller, em Lisboa. Como o objectivo da tese era verificar se havia diferenças de inteligência entre as crianças cegas e não cegas, tinha de aplicar o teste a uma população relativamente homogénea. Para tal, visitei o Centro Helen Keller e muitas outras instituições de cegos no país. Aquilo que vi nas outras instituições fez-me ficar completamente horrorizada. Havia sítios onde achavam que não valia a pena abrir as janelas porque as crianças não viam e outros em que as crianças só saíam à rua para ir atrás dos cortejos dos enterros. Observando todas estas situações, percebi que havia muito a fazer.

O que viu levou-a a alterar o seu percurso profissional?

No ano seguinte, aceitei o convite de Maria Amália Borges para ir para o Centro Helen Keller trabalhar com uma pequena classe de crianças cegas do jardim-de-infância. Quando me foi colocado esse desafio, não havia dinheiro quase nenhum para me pagar, mas achei que seria muito interessante, por vários motivos. Em primeiro lugar, para ter um convívio maior com essas crianças, porque o contacto que tinha tido ao aplicar os testes era, de certa forma, artificial. Em segundo lugar, porque no Centro Helen Keller se utilizava a pedagogia Freinet, uma pedagogia muito pouco conhecida na época.

Onde trabalhava nessa altura?

Tinha 21 anos e tinha acabado o curso de Histórico-Filosóficas. Dava aulas de História e de Português do 2.º ao 5.º ano do liceu. Tinha estado a trabalhar no Colégio do Ramalhão e, nesse ano, ia mudar para a Bafureira.

Foi uma grande mudança...

Foi um desafio enorme, mas tive um apoio extraordinário de toda a equipa, nomeadamente de Maria Isabel Pereira e do Dr. João dos Santos. Fazíamos muitas reuniões pedagógicas e, ao mesmo tempo, também comecei a ler e a estudar. Foi um ano muito interessante, porque tive de me adaptar não só a trabalhar com crianças cegas, ainda para mais do jardim-de-infância, mas também à pedagogia Freinet.

Qual foi o desafio seguinte?

No ano seguinte, Maria Amália Borges foi convidada para ir dar aulas na Faculdade de Pedagogia de Montreal e perguntou-me se eu queria ficar a dirigir o Centro Helen Keller. Foi outro grande desafio. Resolvi dar continuidade ao contacto que já tinha estabelecido com organizações americanas que se dedicavam sobretudo à deficiência visual. Tive conhecimento de uma organização chamada American Foundation for the Blind e solicitei-lhes o envio de bibliografia. Na sequência deste pedido, recebi uma carta a disponibilizarem-se para me ajudar. Esse apoio foi absolutamente vital. Permitiu-me ter contacto com programas de integração e percebi, desde o início, que era esse o caminho. Fui a um congresso no Brasil e vi, pela primeira vez, crianças cegas numa escola regular.

Qual foi o impacto que sentiu ao observar essa realidade numa escola regular?

Foi imenso. Senti que aquele era o caminho certo e que era aquilo que queria fazer na vida: fazer com que aquela situação se tornasse realidade em Portugal. O primeiro passo foi a realização de um seminário, organizado pela American Foundation for the Blind, durante o qual veio cá uma professora brasileira falar da experiência de integração de crianças cegas na escola regular. Esse seminário contou com a presença de muita gente, nomeadamente do reitor do Liceu Passos Manuel, que ficou sensibilizado para a questão da integração. Nesse momento, existia um grupo de alunos no Centro Helen Keller a frequentar os primeiros anos do liceu mas, numa escola tão pequena, não tínhamos condições para dar resposta a estes anos de escolaridade, que implicavam um professor por disciplina. O reitor do Liceu Passos Manuel aceitou receber esses cinco alunos, integrando-os numa turma do 4.º ano, mas disse que eu tinha de ir ajudá-los e arranjou-me um horário de nove horas. Pode dizer-se que se tratou da primeira experiência de integração e que eu fui a primeira professora de apoio.

Continuava, ao mesmo tempo, no Centro Helen Keller?

Sim, até que tive um novo desafio. A Direcção-Geral de Assistência, pertencente ao Ministério da Saúde e da Assistência, convidou-me para dirigir o sector de deficientes visuais. Essa Direcção-Geral, com um papel fundamental na Educação Especial, tinha um sector destinado aos deficientes auditivos, outro aos deficientes mentais/motores e um último aos deficientes visuais, do qual me fui ocupar. Fiz um plano de actuação que passava não só pela reestruturação de alguns asilos destinados a cegos e pelo encerramento daqueles que não tinham condições, como também pelo desenvolvimento de programas de integração.

Quais eram as instituições existentes na altura?

Além do Centro Helen Keller, que era uma escola com uma orientação pedagógica extremamente avançada, havia os asilos para cegos. Alguns desses asilos, que já tinham preocupações pedagógicas, poderiam ser remodelados; outros, pelo contrário, teriam de ser encerrados. Foi o caso de um asilo que havia em Castelo de Vide que teve de ser encerrado. Funcionava num convento antigo, de religiosas, que tinham por hábito levar as crianças aos enterros, como já referi. Foi de tal maneira que tive a minha cabeça a prémio em Castelo de Vide e até vim no jornal local.

Continuou a investir em escolas do Ensino Especial?

Porque é que desenvolvi escolas especiais, se já acreditava na integração? Porque, além dessas escolas que já existiam e poderiam ser remodeladas, não havia absolutamente nada. E, como nessa altura ainda não havia qualquer hipótese de as crianças

cegas frequentarem as escolas primárias regulares, se não fossem remodeladas ou construídas novas escolas especiais, esses alunos ficariam sem escolaridade até ao ciclo preparatório.

E no ciclo preparatório, as crianças deficientes visuais já podiam entrar?

Nessa altura, começaram a poder entrar. Depois do Liceu Passos Manuel, vieram o Rodrigues de Freitas no Porto, e a Escola António Arroio, em Lisboa. Mas, anteriormente, as crianças não tinham alternativa senão ficar em casa, e quando os pais pediam apoio à Segurança Social ou Educação, não lhes era dada qualquer resposta.

Era urgente encontrar essa resposta?

Sim, e além de ser importante encontrar uma resposta, percebi, através de idas a congressos no estrangeiro, que era vital a chamada intervenção precoce. Essas crianças não podiam começar a ser estimuladas aos três ou quatro anos. Tinham de o ser logo que nasciam. Era fundamental trabalhar com os pais no sentido de os preparar para lidarem com uma criança cega. Então, criou-se o Serviço de Orientação Domiciliária, um serviço de intervenção precoce no país, que funcionava no Continente, na Madeira e nos Açores, com enfermeiras da rede pública que estavam no terreno. Depois de uma formação, essas enfermeiras deslocavam-se no país, em automóveis do Estado, para darem orientação às famílias, preparando-as para lidarem com as crianças cegas e incentivando-as a integrá-las no jardim-de-infância a partir dos três anos.



Em 1973, com a reforma de Veiga Simão, houve pela primeira vez um departamento ligado ao Ensino Especial no Ministério da Educação.

Quando é que começou a trabalhar no Ministério da Educação?

Em 1973, com a reforma de Veiga Simão, houve pela primeira vez um departamento ligado ao Ensino Especial no Ministério da Educação. Fui desafiada por Teresa Ambrósio para a Direcção-Geral do Ensino Básico, mas acabei por também desempenhar um papel na Direcção-Geral do Ensino Secundário. Foi, mais uma vez, um desafio enorme para mim: eu, que até essa altura só tinha trabalhado na área da deficiência visual, que já dominava, tive de passar a trabalhar com todos os tipos de deficiências.

Como deu resposta a este novo desafio?

Primeiro, foi necessário organizar uma formação de professores, que teve a duração de um ano e meio e foi realizada

em colaboração com a American Foundation for the Blind. Essa formação tinha um tronco comum e, depois, os professores optavam pelo sector da deficiência visual, auditiva ou motora. Nunca tínhamos feito em Portugal um programa de integração com esta dimensão, alargado a diversos tipos de deficiências. O primeiro objectivo era encontrar as crianças. Para tal, enviaram-se fichas para os serviços de educação, saúde e segurança social que, a seguir, eram informatizadas nos primeiros computadores, que ainda eram umas máquinas muito grandes com umas folhas enormes. Depois de identificadas as crianças, a equipa tinha de trabalhar no sentido de promover a sua integração na família, na comunidade e na escola. Formaram-se seis equipas e as professoras tinham um carro para se poderem deslocar. Penso que as coisas funcionaram porque se apostou no trabalho cooperativo entre professores e na formação contínua, através da organização de reuniões, debates e acções de formação.

E com os surdos, como é que as coisas se passaram?

De início, à semelhança do que fizemos com os cegos, começámos por tentar a integração dos surdos, mas percebemos rapidamente que não funcionava, porque estes necessitam de um apoio muito continuado. Nessa altura, começaram a vir influências de fora, defendendo o direito de os surdos terem e usarem outra língua – a língua gestual. Deu-se uma mudança com a criação de núcleos de deficientes auditivos junto das escolas regulares, onde as crianças surdas tinham apoio em língua gestual.

Como se processou a integração dos alunos com deficiência mental?

Depois do 25 de Abril, muita coisa mudou. Um aspecto fundamental foi a pressão exercida pelos pais das crianças com deficiência mental para que os filhos fossem in-

Depois do 25 de Abril, muita coisa mudou. Um aspecto fundamental foi a pressão exercida pelos pais das crianças com deficiência mental para que os filhos fossem integrados na escola.

tegrados na escola. Até então não se integravam crianças com deficiência mental. Estes alunos, que necessitavam de um currículo diferente, estavam em escolas especiais, sob a tutela da Segurança Social. Só se integravam crianças deficientes desde que estas acompanhassem o currículo normal sem alterações. Por isso é que digo que a escola era tudo menos inclusiva. A ideia era integrar alunos na escola não inclusiva. Os professores davam as suas aulas, mas aquilo que se passava na sala não era alterado pela presença das crianças deficientes. Para dar resposta às solicitações dos pais, estabeleceu-se uma parceria entre o Ministério da Educação, a Segurança Social e a Fundação Calouste Gulbenkian, e criaram-se as CERCIs, que surgiram um pouco por todo o país. No entanto, ainda eram escolas especiais.

Quando se começou a falar de Escola Inclusiva?

Por volta dos anos 80, a OCDE realizou um estudo sobre a Educação Especial em Portugal e uma equipa de peritos veio observar como se processava a integração nas nossas escolas. Foram visitar uma escola primária, no Alentejo, onde estava integrado um menino com paralisia cerebral. Quiseram saber o que fazia um aluno com 14 anos a frequentar os primeiros anos de escolaridade e puseram em causa a repetição sistemática como única solução. Começaram a colocar a tónica naquilo a que se chama hoje Educação Inclusiva, defendendo que era necessário alterar toda a estrutura do sistema de ensino de forma a atender todas as crianças e evitar as repetições de ano.

Qual foi a resposta nacional para os resultados deste estudo?

Produzimos um documento intitulado *Novos Rumos para a Educação Especial* e demos início a uma experiência de integração de crianças com deficiência mental na escola regular, de uma forma muito gradual e cuidadosa. Isso provocou uma grande alteração nas escolas. Os professores começaram a perceber que tinham de ajustar as suas pedagogias aos alunos. Passou a haver publicações sobre esta temática, seminários e, depois, realizou-se o Congresso de Salamanca, nos anos 90, que teve um impacto mundial absolutamente extraordinário.

Qual foi a importância do Congresso de Salamanca para o conceito de Educação Inclusiva?

Exactamente olhar estas questões por outro ângulo. Reporta-se ao célebre Congresso de Salamanca o conceito de escola para todos. A escola tem de receber e dar resposta, da melhor forma, a todas as crianças. Para isso, precisa de se reformular. Os currículos têm de ser flexíveis. A formação inicial tem de preparar os professores

para lidarem com crianças diferentes. Isto porque na diferença existem inúmeras diferenças, sendo a deficiência uma delas. Em vez de olhar para a deficiência por categorias, há que olhar para cada criança e tentar percebê-la, identificando as barreiras existentes entre ela e a aprendizagem.

A Declaração de Salamanca, na prática, teve impacto sobre a escola?

Em muitos países, teve impacto. Em Portugal, não há congresso em que não se fale em Salamanca, mas não houve um debate de fundo. Nem sequer existe o documento de Salamanca para distribuir para que os professores o possam ler! De resto, foram feitos muitos documentos importantes depois de Salamanca. Recentemente, as Nações Unidas produziram uma convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esta convenção, semelhante à dos Direitos da Criança ou do Homem, demorou cinco anos a ser discutida, nomeadamente quanto à questão da inclusão. Havia movimentos que defendiam a existência de escolas especiais a par com as regulares, mas prevaleceu a orientação que defende a inclusão. É claro que há determinados casos em que as crianças precisam de medidas tão especiais que é necessário um núcleo, um espaço de apoio. Mas estes casos são uma minoria.

Na altura, teve oportunidade de participar no Congresso de Salamanca?

Sim, estava no Instituto de Inovação Educacional, onde era directora de serviços, e

fui convidada para participar num dos grupos de trabalho. O Instituto de Inovação Educacional, na minha opinião, desempenhou um papel muito importante no desenvolvimento da Educação Inclusiva. Primeiro, através da edição dos livros da UNESCO, que foi grande impulsionadora da perspectiva inclusiva; segundo, através da edição de um conjunto de materiais para formação de professores sobre as necessidades especiais na sala de aula, que teve a supervisão de um dos grandes mestres da Educação Inclusiva, Mel Ainscow, professor na Universidade de Manchester. Organizaram-se diversos seminários práticos que contaram com a participação de centenas de professores.

Na sua opinião, como é que a escola deve promover a Educação Inclusiva?

Educar crianças diferentes é difícil, sobretudo quando as diferenças são grandes. Penso que a primeira coisa a fazer deveria ser criar aquilo a que os ingleses chamam "School Based Team," ou seja, uma equipa baseada na escola ou no agrupamento. Essa equipa poderia ser constituída por professores da escola aos quais seriam atribuídas determinadas horas para trabalhar em equipa e apoiar os colegas, numa perspectiva generalista. Este professor não teria de ser um especialista em determinada deficiência, deveria ser um generalista capaz de adaptar currículos, de trabalhar com os outros professores, de pôr os professores a trabalhar cooperativamente, de identificar os problemas educativos da criança, de saber que tipo de formação está a ser necessária para os professores, quais os recursos existentes e onde procurar apoio.

E a nível regional ou central?

À semelhança do que existe noutros países, deveria existir um centro de recursos ou um serviço de segunda linha para a Educação Especial que abrangesse as escolas de um determinado concelho. As equipas que trabalhavam nesses serviços deveriam ter autonomia e poder de decisão. Por exemplo, se considerassem que uma determinada criança necessitava de um equipamento especial, o seu parecer era vinculativo e o equipamento era adquirido para a criança. Por fim, é necessário alguém que dê a cara pelo Ensino Especial no país. É preciso um serviço central que esteja atento à nova legislação e que acompanhe a forma como as medidas estão a ser concretizadas, que verifique se o serviço de segunda linha funciona bem e que promova a articulação entre os grandes projectos nacionais. ::



UMA FORÇA DA NATUREZA

MOVIDA POR UMA CAUSA Diz quem a conhece que é uma verdadeira força da natureza. Uma lutadora nata que nunca desarma. Afirma a própria que nunca se conformou por não haver resposta para as crianças com deficiência. Era por esse motivo que lutava, gritava... quase perdia a cabeça... Era movida por uma causa.

DE PÉ COM 40 DE FEBRE Era esse ânimo que lhe dava força, mesmo quando o corpo parecia não querer ajudar. Foi o que aconteceu quando recebeu uma bolsa da Fundação Luso-Americana para passar cinco meses nos Estados Unidos a visitar escolas. Primeiro, foram as dores na coluna, a seguir as febres de 40 graus. Mas, em dez dias com febre, só faltou um, embora por fim as lágrimas já lhe caíssem pela cara abaixo. Depois de andar de médico em médico, só em Portugal descobriram o que tinha: febre de malta.

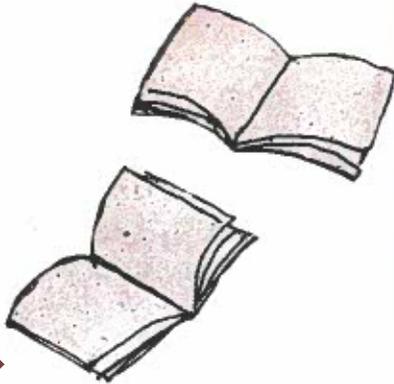
UMA MÃE DIVIDIDA Quando os filhos eram pequenos, sentia-se muitas vezes dividida, mas contava com a ajuda imprescindível da Maria e da mãe. Tinha uma vida intensa que incluía o trabalho, a política, os congressos e as viagens. Mas, pelo que constata, os quatro filhos aprenderam a ser autónomos desde cedo e cresceram equilibrados.

UMA AVÓ PARA A FRENTE Já com os netos faz coisas que não fazia com os filhos. Quando vão acampar ou passam férias em *bungalows*, fazem tudo o que querem, desde experimentar grandes aventuras a comer quantas pizzas lhes apeteça.

MESMO REFORMADA, NÃO PARA Dá aulas no Instituto Piaget, no curso de pós-graduação em Ensino Especial na área dos currículos funcionais, participa em conferências, e criou a associação Cidadãos do Mundo, que aposta na solidariedade, nomeadamente na área da saúde e da educação inclusiva. No âmbito desta última, pretende divulgar um boletim *on-line* com o objectivo de difundir a perspectiva inclusiva nos países em desenvolvimento, através do intercâmbio de boas práticas e de materiais.

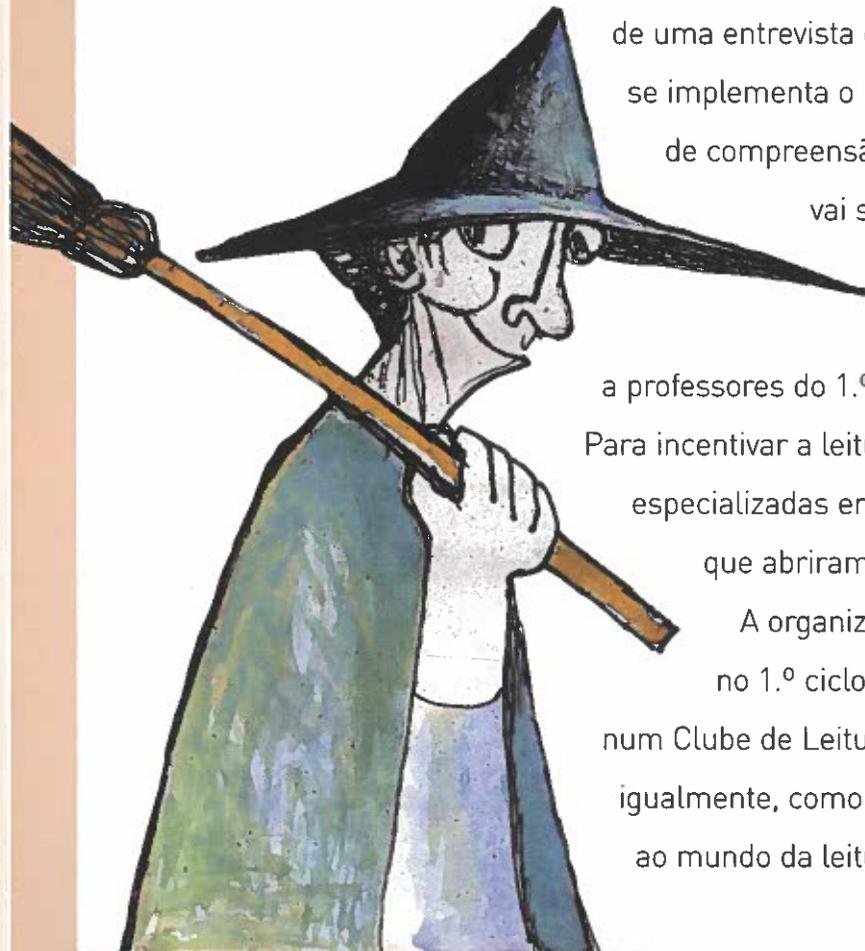


Ler é poder

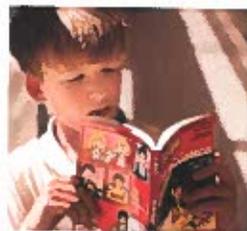


Pinóquio aprendeu a ler, mas não se transformou num leitor. Alberto Manguel questiona o papel da escola que, apesar de ensinar a descodificar o alfabeto, não prepara os alunos para lerem em profundidade. O Plano Nacional de Leitura (PNL) pretende estimular o prazer de ler nas crianças e nos jovens, através do contacto precoce com os livros. É desse primeiro contacto que

Isabel Alçada e Teresa Calçada falam ao longo de uma entrevista em que abordam a forma como se implementa o PNL. Para melhorar os níveis de compreensão da leitura e da escrita dos alunos, vai ser desenvolvido um Programa Nacional de Ensino do Português destinado a professores do 1.º ciclo e educadores de infância. Para incentivar a leitura também contribuem as livrarias especializadas em literatura infanto-juvenil que abriram recentemente de norte a sul do país. A organização de bibliotecas na sala de aula no 1.º ciclo e as actividades desenvolvidas num Clube de Leitura no 3.º ciclo funcionam, igualmente, como um convite para abrir as portas ao mundo da leitura.



- 24 27 **Questões e razões**
Como Pinóquio aprendeu a ler
Alberto Manguel
- 28 31 **No terreno**
Plano Nacional de Leitura
Elsa de Barros
- 32 33 **Formação de professores**
Programa Nacional de Ensino
do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico
Inês Sim-Sim
- 34 37 **Feito e dito**
Criar hábitos de leitura precocemente
Entrevista a Isabel Alçada e Teresa Calçada
Teresa Fonseca
- 38 41 **Recursos**
- 42 45 **Na sala de aula**
Biblioteca de Turma: Aproveitamento
e potencialidades pedagógicas
*Francisco Valadão, Maria da Conceição de Meneses
de Lima Vaz e Pedro Francisco González*
- 46 49 **Repórter na escola**
Porta de entrada no mundo da leitura
Elsa de Barros



● **Questões e razões**

Como Pinóquio APRENDEU A LER

Na escola, Pinóquio aprendeu a ler, mas não se transformou num leitor. Isto porque, apesar de ter aprendido a descodificar o alfabeto, não aprendeu a ler em profundidade. O que faltaria a Pinóquio para aprender a ler de uma forma que lhe permitisse pensar? Foi esta a pergunta que o argentino Alberto Manguel, ensaísta, tradutor e editor, deixou, no fim da comunicação que proferiu no Seminário Internacional sobre Bibliotecas Escolares, organizado pela Fundação Calouste Gulbenkian, em Setembro.

Texto de **Alberto Manguel**,
adaptado por **Teresa Fonseca**

A primeira vez que li *As aventuras de Pinóquio*, de Carlos Collodi, foi há muito tempo, em Buenos Aires, quando tinha oito ou nove anos. Era uma tradução em castelhano, de fraca qualidade, com os desenhos originais de Mazzanti, a preto e branco.

Não o sabia na altura, mas hoje creio que *As aventuras de Pinóquio* me encantaram porque são aventuras de aprendizagem. A saga do boneco representa a educação de um cidadão, o antigo paradoxo de alguém que deseja ser membro da sociedade mas, ao mesmo tempo, quer descobrir quem é na realidade. Pinóquio quer ser “um menino de verdade”, mas não um menino qualquer, não uma versão obediente do cidadão ideal. Pinóquio quer ser o que é, por baixo da madeira pintada. Por azar não o consegue. Pinóquio converte-se num bom menino que aprendeu a ler, mas não num leitor.

Desde as primeiras páginas, Collodi cria um conflito entre Pinóquio, o rebelde, e a sociedade da qual quer fazer parte. Na sociedade de Collodi, a educação requer sacrifício, sendo

a escola o lugar onde se começa a demonstrar que se é responsável. O primeiro passo para Pinóquio se converter em cidadão é aprender a ler. Mas o que significa aprender a ler?

APRENDER A LER IMPLICA:

- Primeiro, a aprendizagem do processo mecânico do código de escrita no qual está codificada a memória de uma sociedade;
- Segundo, a aprendizagem da sintaxe pela qual esse código se rege;
- Terceiro, a aprendizagem da forma como as inscrições nesse código servem para conhecer, de uma maneira profunda, imaginativa e prática, a nossa identidade e o mundo que nos rodeia.

Esta terceira aprendizagem é a mais difícil, a mais perigosa e a mais poderosa – é aquela que Pinóquio nunca alcançará. Todo o género de pressões – as tentações com que a sociedade o afasta da sua meta, as troças e os ciúmes dos companheiros, os conselhos frios dos seus guias morais – criam a Pinóquio uma série de obstáculos quase insuperáveis para se converter em leitor.

PRIMEIRO O ESTÔMAGO, DEPOIS OS LIVROS

Numa sociedade democrática, antes de se considerar a possibilidade de se aprender a ler, as leis têm de permitir satisfazer um certo número de necessidades básicas: alimentação, habitação e cuidados de saúde.

Num ensaio sobre a sociedade e a aprendizagem, Collodi expressou a seguinte opinião sobre a intenção de os republicanos estabelecerem um sistema de



“A gente não sabe o tempo e o esforço que são necessários para aprender a ler. Eu tento-o há oitenta anos, e não posso afirmar que o tenha conseguido”.
Goethe, *Conversações com Eckermann*

escolaridade obrigatória em Itália: “... até agora temos pensado mais na cabeça do que no estômago das classes que sofrem e têm necessidades. Agora pensemos um pouco mais no estômago”.

Pinóquio, a quem a fome não era desconhecida, tem consciência plena desse primeiro requisito. Quando imagina o que faria se tivesse cem mil moedas e se se convertesse num cavalheiro endinheirado, sonha com um lindo palácio com uma biblioteca “cheia de frutas caramelizadas, pastéis, bolos de manteiga, tartes de amêndoa...”. Os livros, como bem sabe Pinóquio, não servem para alimentar um estômago com fome.

Apesar de a sociedade estabelecer um sistema para satisfazer esses requisitos básicos e para instaurar a educação obrigatória, oferece ao mesmo tempo distrações, entretenimentos que não requerem pensamento nem esforço.

A sociedade não estimula uma busca necessária da dificuldade, um aumento da experiência. Uma vez que Pinóquio aceitou a escola e se converteu num bom aluno, os outros meninos começam a atacá-lo por ser o que hoje em dia chamaríamos “um marrão” e riem-se dele por “prestar atenção ao professor”. “Falas como um livro!”, dizem-lhe.

A linguagem pode permitir ao falante permanecer na superfície do pensamento, repetindo *slogans* dogmáticos e lugares comuns a preto e branco, transmitindo mensagens em vez de significado, pondo o peso epistemológico no ouvinte (como na frase “já sabes a que me refiro”), ou pode ajudá-lo a recriar uma experiência, a dar forma a uma ideia, explorando-a em profundidade. Para os outros meninos essa distinção é invisível. Para eles, o facto de Pinóquio falar “como um livro” é suficiente para o marginalizarem, o considerarem como um traidor, um preso na sua torre de marfim.



A sociedade, finalmente, põe no caminho de Pinóquio um certo número de personagens que devem servir-lhe de guias morais: o grilo que Pinóquio esmaga contra a parede sobrevive milagrosamente para o ajudar mais tarde; a Fada Azul que lhe aparece em pesadelos sob a forma de uma bela menina de cabelos azuis; o atum, que diz a Pinóquio, depois de o monstro marinho os ter engolido a ambos, “aceita a situação e espera que o tubarão nos digira aos dois.” Mas todos estes “professores” abandonam Pinóquio, estando pouco dispostos a fazer-lhe companhia nos momentos de angústia. Nenhum lhe ensina a reflectir sobre a sua própria condição, sobre o que significa o seu desejo de “converter-se em menino”.

Apesar de todas estas limitações – as diversões, o desdém e o abandono –, Pinóquio consegue subir os dois primeiros degraus da escada da aprendizagem da sociedade: aprende o alfabeto e aprende a ler um texto superficialmente, parando nesse ponto. A partir desse momento, os livros convertem-se em lugares neutros onde se exercita esse código aprendido com o objectivo de extrair uma moral convencional no final. A escola preparou-o para ler propaganda.

Uma vez que Pinóquio não aprendeu a ler em profundidade, a entrar num livro e a explorá-lo até aos seus limites, ignorará sempre que as suas aventuras têm fortes raízes literárias. Não vendo os livros como fontes de revelação, estes nunca lhe irão devolver a sua própria experiência reflectida. A única coisa que pode fazer é recitar, como um papagaio, o texto do manual. Assimila as palavras que estão na página, mas não as digere: os livros não passam a ser verdadeiramente seus, porque ele, no final das suas aventuras, continua incapaz de os aplicar à sua experiência. A aprendizagem do alfabeto leva-o, no último capítulo, a assumir uma identidade humana e a olhar o boneco que foi, com satisfação. Mas, num volume que Collodi jamais escreveu, Pinóquio continua a ter de enfrentar a sociedade com uma linguagem imaginativa que os livros lhe poderiam ter ensinado através da memória, da associação, da intuição e da imitação. A partir da última página, Pinóquio está pronto para aprender verdadeiramente a ler.

DO QUE ESTÁ ESCRITO NO PAPEL À INTERPRETAÇÃO DO LEITOR

A experiência de leitura do Pinóquio é exactamente oposta à de uma outra heroína – Alice. No mundo de Alice, a linguagem recupera a sua ambiguidade essencial e qualquer palavra pode usar-se para dizer o que o falante deseja. Mesmo que Alice recuse essa arbitrariedade, esta epistemologia irreflectida é a norma no País das Maravilhas. Enquanto no mundo de Pinóquio o significado de uma história impressa é inequívoco, no mundo de Alice o significado de qualquer palavra depende da vontade do seu leitor. Quando falo em “aprender a ler” refiro-me a algo que se encontra entre estes dois estilos e filosofias. A escola de Pinóquio responde às restrições da escolástica que, até ao século XVI, era o método oficial de aprendizagem na Europa. Na aula escolástica, supunha-se que o estudante devia ler como ditava a tradição, seguindo análises pré-estabelecidas que se aceitavam como autoridade.

O método de Humpty Dumpty é um exagero das interpretações humanistas, um ponto de vista revolucionário segundo o qual os leitores devem abordar o texto nas condições impostas pelos próprios. Umberto Eco limitou esta liberdade do leitor ao notar que “os limites da interpretação coincidem com os limites do sentido comum”, ao que supostamente Humpty Dumpty poderia responder que o que é sentido comum para Umberto Eco pode não ser para ele. Mas, para a maioria dos leitores, o conceito de “sentido comum” é suficientemente claro.

"Aprender a ler" consiste então em adquirir os meios para se apropriar de um texto (como o faz Humpty Dumpty) e também em tomar parte das apropriações dos outros (como sugeria o professor do Pinóquio). Neste campo ambíguo entre a posse e o reconhecimento, entre a identidade imposta por outros e a identidade que o próprio descobre, encontra-se, segundo creio, o acto de ler.

O GRANDE DILEMA DA ESCOLA

Há uma grande contradição no sistema escolar. Uma sociedade precisa de dar a conhecer os seus códigos aos cidadãos, de modo a que estes possam participar activamente na mesma; mas o conhecimento desses códigos, para além da mera capacidade de decifrar um *slogan* político, um anúncio publicitário ou um manual de instruções básicas, permite a esses mesmos cidadãos questionar essa sociedade, deixar a descoberto os seus males e tentar uma mudança. No mesmo sistema que lhe permite funcionar em sociedade encontra-se o poder de subvertê-la, para melhor ou para pior. Deste modo, a pessoa a quem essa sociedade atribui a tarefa de ensinar aos seus novos membros os segredos dos vocabulários partilhados converte-se, na realidade, num perigo, num Sócrates capaz de corromper os jovens, alguém que deve, por um lado, continuar a ensinar indefectivelmente e, por outro, submeter-se às leis da sociedade que lhe atribuiu essas funções. Submeter-se, inclusivamente, até à auto-destruição, como aconteceu com Sócrates.

Para questionar o funcionamento da sociedade, necessitamos de aprender a ler de outra maneira, de forma diferente, que nos permita aprender a pensar.



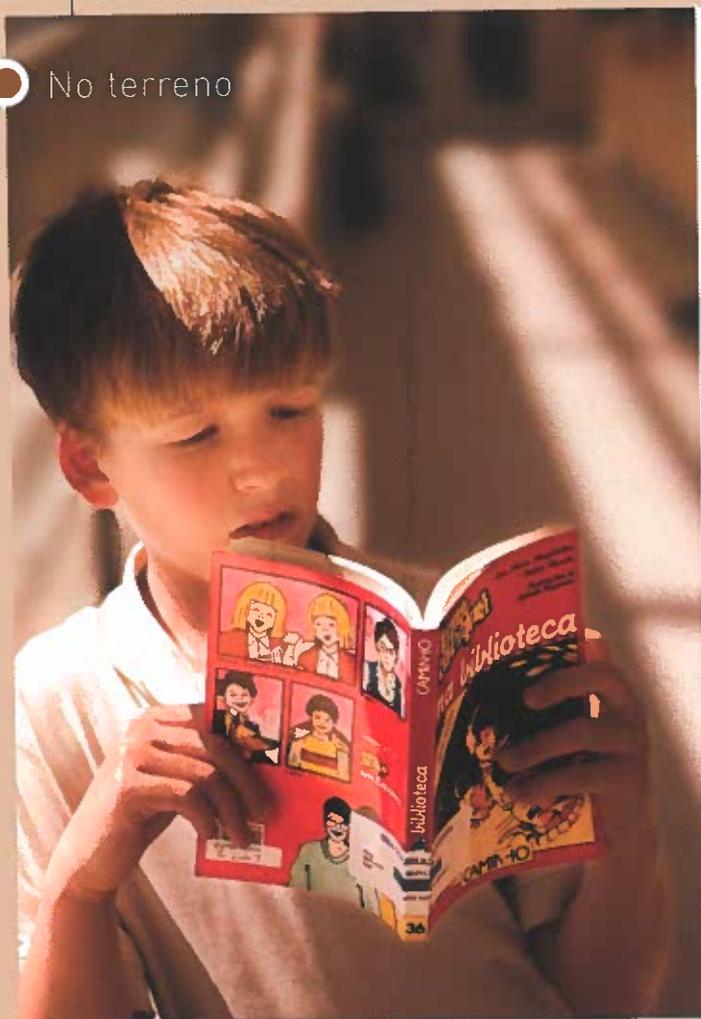
Um professor encontra-se perante um dilema: ensinar para que os alunos pensem por sua conta, ou ensinar de acordo com uma estrutura social que impõe um limite ao pensamento? A escola, tanto no mundo de Pinóquio como no nosso, não é um local para tornar as crianças melhores e mais plenas, mas um lugar de iniciação ao mundo dos adultos, com as suas convenções, os seus requisitos burocráticos, os seus acordos tácitos e o seu sistema de castas.

Em certas sociedades nas quais o acto intelectual possui um prestígio próprio, como nas sociedades indígenas, é mais fácil ao professor cumprir as suas obrigações, visto que nessas sociedades a maior parte das actividades estão subordinadas ao acto de ensinar. Mas noutras, como na Europa e na América do Norte, por exemplo, o acto intelectual não tem tanto prestígio e os valores são sobretudo económicos. Elogia-se a alfabetização e celebram-se os livros em actos oficiais, mas nas escolas, por exemplo, o financiamento é insuficiente. Além disso, na maior parte dos casos investe-se mais em equipamentos electrónicos, com a desculpa de que o suporte electrónico é mais barato e mais duradouro do que o papel. Como consequência, as bibliotecas estão a perder terreno.

APRENDER A LER PARA APRENDER A PENSAR

Educar é um processo lento e difícil, dois adjectivos que na nossa época se converteram em defeitos em vez de elogios. Hoje em dia, parece quase impossível reconhecer os méritos da lentidão e do esforço deliberado. Na verdade, Pinóquio só pode aprender a ler se não tiver pressa e só se converterá num indivíduo pleno através do esforço requerido para aprender. Quer seja na época de Collodi, com os textos que os alunos repetem como papagaios, quer na nossa, com grande quantidade de informação, é bastante fácil ser superficialmente letrado, seguir uma comédia televisiva, entender a mensagem de um anúncio publicitário, ler um *slogan* ou usar um computador. Mas para chegar mais longe e de uma forma mais profunda, para ter a coragem de enfrentar medos, dúvidas e segredos ocultos, para questionar o funcionamento da sociedade, necessitamos de aprender a ler de outra maneira, de forma diferente, que nos permita aprender a pensar. Talvez Pinóquio se converta num rapaz no final das suas aventuras, mas a verdade é que continuará a pensar como um boneco. ::

● No terreno



O Plano Nacional de Leitura pretende estimular o prazer de ler nas crianças e nos jovens, intensificando o contacto precoce com os livros na escola, designadamente nas salas de aula e nas bibliotecas escolares. Para atingir este objectivo, foram definidos tempos destinados à leitura nos diferentes níveis de escolaridade, que devem ser diários no jardim-de-infância e no 1.º ciclo, passando a semanais nos restantes graus de ensino.

Plano nacional DE LEITURA

Texto de Elsa de Barros
Fotografias de Henrique Bento

O desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como a criação de hábitos de leitura nos alunos, são os grandes objectivos do Plano Nacional de Leitura, implementado a partir deste ano lectivo.

Esta iniciativa, da responsabilidade do Ministério da Educação (ME), em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, procura dar resposta aos níveis de iliteracia da população em geral e dos jovens em particular.

Assim, o plano destina-se a criar estímulos, proporcionando as condições necessárias para que os cidadãos possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em todos os contextos da vida.

Os resultados dos estudos realizados, a nível nacional e internacional, demonstram

que a situação em Portugal é preocupante no que respeita ao domínio da leitura. Os dados divulgados recentemente evidenciam que tanto a população adulta como as crianças e os jovens em idade escolar revelam baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia.

PÚBLICO-ALVO

As crianças desde o pré-escolar ao 2.º ciclo foram eleitas como público-alvo prioritário

O Plano Nacional de Leitura desenvolve-se em duas fases, de cinco anos cada, durante as quais abrangerá todos os sectores da população. Numa primeira fase, estão previstas diversas iniciativas, nomeadamente a implementação de programas de intervenção e de formação, da responsabilidade do ME, com coordenação de uma comissão presidida por Isabel Alçada, que trabalhará em articulação com a Rede de Bibliotecas Escolares. Nesta primeira fase, atendendo a que os estudos sobre a aquisição da leitura demonstram que se as competências básicas não forem adquiridas precocemente dão lugar a obstáculos cada vez mais difíceis de ultrapassar, a iniciativa elegeu como público-alvo prioritário as crianças do pré-escolar e os alunos dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

Na medida em que para atingir as crianças e os jovens é indispensável mobilizar os principais responsáveis pela sua educação, foram considerados como públicos privilegiados os educadores de infância e professores, os pais e encarregados de educação e os bibliotecários, mediadores e animadores de leitura. A par dos programas destinados aos referidos públicos, também serão abrangidos outros segmentos do público escolar e não escolar, nomeadamente alunos do 3.º ciclo do ensino básico, do ensino secundário e universitário, adultos e jovens sem hábitos de leitura, idosos, doentes em internamento, reclusos, grupos de risco e imigrantes.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO

A intervenção vai concretizar-se em torno de quatro eixos fundamentais: escola, família, bibliotecas públicas e outros espaços da comunidade

CONTACTO PRECOCE COM OS LIVROS NA ESCOLA – O Plano Nacional de Leitura pretende estimular o prazer de ler nas crianças e nos jovens, intensificando o contacto precoce com os livros e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula e nas bibliotecas escolares.

Os objectivos traçados pela União Europeia (UE) apontam para a necessidade do decréscimo de leitores com fracas competências para valores de 15,5 por cento, até 2010.

A percentagem de alunos portugueses de 15 anos que apresentaram desempenhos abaixo do nível 1 (nível que caracteriza os maus leitores) no PISA de 2003 foi de 22 por cento, em comparação com o valor de referência da UE, que se situou nos 19,8 por cento.

Estes valores são tanto mais preocupantes quando se constata que, segundo dados do referido estudo, 48 por cento dos jovens portugueses possui apenas conhecimentos muito básicos de leitura (situando-se nos patamares 1 e 2 numa escala de 5 níveis), o que compromete significativamente o seu sucesso académico e profissional.

Para atingir este objectivo, foram definidos tempos destinados à leitura nos diferentes níveis de escolaridade, que devem ser diários no jardim-de-infância e no 1.º ciclo, passando a semanais nos restantes graus de ensino.

Assim, no 1.º ciclo as crianças devem dedicar uma hora por dia à leitura e à escrita centradas em livros ajustados aos seus interesses e níveis de competência linguística, enquanto nos níveis de ensino subsequentes deve ser incluído um tempo lectivo, de 45 minutos, na planificação semanal das aulas de Língua Portuguesa/Português, para o mesmo efeito.

Para desenvolverem as actividades, os educadores e professores podem contar com orientações, disponibilizadas *on-line*, que incluem não só listagens de obras adequadas às diferentes faixas etárias, como também sugestões de actividades de animação do livro e indicações para a avaliação dos alunos. As escolas vão dispor gradualmente de financiamento, com o contributo de parceiros, mecenas e patrocinadores, para aquisição das obras recomendadas aos alunos, que devem contemplar géneros literários distintos (contos, teatro, fábulas, livros de aventuras, poesia, etc.), com um número de exemplares suficiente para possibilitar o trabalho colectivo, em grupo e individual.

LEITURA A PAR COM A FAMÍLIA – As famílias desempenham um papel fundamental para a criação de hábitos de leitura em casa, tirando partido dos tempos livres. Numa primeira fase, as crianças poderão partilhar os momentos de leitura com os pais,

avós ou outros familiares para, depois, se irem tornando progressivamente mais autónomas.

Neste sentido, o Plano Nacional de Leitura lança dois programas de promoção da leitura com a família, destinados a crianças de faixas etárias distintas. Por um lado, estes programas estimulam o envolvimento dos pais e familiares em actividades de promoção da leitura na escola e, por outro lado, incentivam a participação das famílias em momentos de leitura a par, realizados em casa, tendo por base a organização de empréstimos domiciliários dos livros existentes nas bibliotecas escolares.

PROMOÇÃO DA LEITURA NAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS – O Plano Nacional de Leitura contempla diversos programas de promoção da leitura, a decorrer em bibliotecas públicas e outros espaços da comunidade, destinados a públicos de diferentes faixas etárias, desde os zero aos 18 anos.

Estes programas vão ser desenvolvidos com recurso a instrumentos orientadores e sugestões bibliográficas disponibilizadas *on-line*, estando igualmente previsto apoio financeiro específico para remuneração de animadores de leitura.

As iniciativas a decorrer nas bibliotecas públicas incluem, também, actividades especialmente destinadas a crianças e jovens portadores de deficiências visuais e motoras, apostando, ainda, na diversificação de leituras interculturais para destinatários de diferentes comunidades étnicas.

Para as crianças mais novas, com idades compreendidas entre os zero e os 10 anos, serão valorizadas as actividades que promovem a interacção com as famílias, nomeadamente *ateliers* de leitura

JARDIM-DE-INFÂNCIA

PROGRAMA	ACTIVIDADES
Está na Hora dos Livros	Momentos de leitura diária, jogos e outras actividades lúdicas que impliquem o contacto com os livros
	Encontros com escritores e ilustradores
	Organização de feiras do livro, concursos e actividades centradas em histórias
	Envolvimento dos pais e de voluntários da comunidade em actividades de promoção da leitura

1.º CICLO

PROGRAMA	ACTIVIDADES
Está na Hora da Leitura	Uma hora diária dedicada à leitura e à escrita centrada em livros adequados à faixa etária dos alunos
	Actividades relacionadas com a leitura conjunta e o contacto com livros, jornais e revistas
	Utilização continuada dos recursos disponíveis nas bibliotecas escolares
	Encontros com escritores e ilustradores
	Feiras do livro, concursos, jogos e prémios
	Envolvimento dos pais e de voluntários da comunidade em actividades de promoção da leitura

2.º CICLO

PROGRAMA	ACTIVIDADES
Quanto mais Livros Melhor	Um tempo lectivo [45 minutos] por semana das aulas de Língua Portuguesa dedicado a actividades de leitura e escrita centradas em livros
	Momentos destinados ao contacto com livros e realização de actividades de leitura e escrita noutras áreas curriculares e não curriculares
	Utilização continuada dos recursos disponíveis nas bibliotecas escolares, incluindo periódicos em versão impressa e <i>on-line</i>
	Encontros com escritores e ilustradores
	Feiras do livro, concursos, jogos e prémios

a par com os pais, jogos, dramatizações, concursos, espectáculos e sessões de divulgação de livros.

Além das iniciativas destinadas a estes públicos, estão previstas actividades pensadas para adultos, jovens universitários e jovens sem hábitos de leitura que incluem encontros com escritores, debates, palestras, conferências, cursos, sessões de leitura, concursos, criação de páginas *web*, *ateliers* de escrita criativa e exposições.

ACTIVIDADES NOUTROS ESPAÇOS DA COMUNIDADE - O Plano Nacional de Leitura inclui programas destinados a crianças, jovens e adultos, a decorrer noutros espaços da comunidade, como hospitais, centros educativos de reinserção, centros da terceira idade e prisões.

Entre as actividades previstas para estes públicos contam-se os concursos de leitura e escrita, as exposições sobre autores, os debates, os cursos breves de literatura, os *ateliers* de escrita criativa, as horas do conto e as sessões de leitura, nomeadamente aquelas que proporcionem a interligação com as outras linguagens artísticas.

OUTRAS ÁREAS DE INTERVENÇÃO

Os programas de promoção da leitura vão ser acompanhados por um conjunto de acções que contribuem para a concretização dos objectivos definidos

REALIZAÇÃO DE ESTUDOS - O Plano Nacional de Leitura será tecnicamente fundamentado por um conjunto de estudos, coordenados pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE), que permitirão criar instrumentos para avaliar a eficácia das acções desenvolvidas.

CONSTRUÇÃO DE UM SITE - Para assegurar a interacção com as escolas e as entidades envolvidas, foi construído um *site* (www.planonacionaldeleitura.gov.pt), que será permanentemente actualizado, com orientações de leitura para as diversas faixas etárias e instrumentos metodológicos destinados a todos os intervenientes. Este *site*, ao mesmo tempo que permite a criação de uma rede nacional de informação sobre projectos e iniciativas de promoção da leitura, possibilita a monitorização da acção dos diferentes participantes.

PROMOÇÃO DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO - Com o objectivo de apoiar os intervenientes, são realizadas acções de formação presenciais e *on-line* dirigidas a educadores, professores, bibliotecários, contadores de histórias, animadores, mediadores e, eventualmente, voluntários.



DESENVOLVIMENTO DE UMA CAMPANHA DE COMUNICAÇÃO - Está prevista a realização de uma campanha de comunicação destinada a sensibilizar a opinião pública, a criar condições para um acolhimento favorável por parte do público-alvo e da comunicação social, a mobilizar instituições e a captar parceiros, mecenas e patrocinadores.

FASES DE EXECUÇÃO

Estão previstas duas fases, de cinco anos cada

PRIMEIRA FASE - A primeira fase, com início no ano lectivo de 2006/2007, será concluída com a divulgação dos estudos e dos resultados da avaliação dos programas concretizados durante os primeiros cinco anos.

SEGUNDA FASE - A partir dos resultados dos estudos realizados, incluindo a avaliação da primeira fase, terá início uma segunda etapa, em que serão definidos novos programas, metas e estudos. ::

● Formação de Professores

PROGRAMA NACIONAL de Ensino do Português no 1.^o ciclo do Ensino Básico

O Programa Nacional de Ensino do Português no 1.^o ciclo pretende criar nas escolas básicas uma dinâmica interna de formação continuada dos professores, que conduza à modificação das práticas docentes do ensino da língua, com o objectivo de melhorar os níveis de compreensão de leitura, de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.^o ciclo.

Texto de Inês Sim-Sim
Coordenadora da Comissão Nacional
de Acompanhamento do PNEP
(Escola Superior de Educação de Lisboa)
Fotografia de Henrique Bento

A necessidade de melhorar o ensino do Português na educação básica está solidamente fundamentada nos resultados de todos os projectos internacionais em que Portugal participou, nos estudos nacionais, nas provas nacionais de aferição e, mais recentemente, nos exames nacionais do 9.^o ano. Tendo em vista a melhoria das condições de ensino da Língua Portuguesa no 1.^o ciclo, o Ministério da Educação decidiu promover o desenvolvimento de um programa de formação contínua de professores – o Programa Nacional de Ensino do Português no 1.^o ciclo (PNEP).

Sendo o objectivo principal do PNEP melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.^o ciclo, o programa pretende criar nas escolas uma dinâmica interna de formação continuada dos professores, conducente à modificação das práticas docentes do ensino da língua. Esta formação, ancorada nas instituições de ensino superior, visa também estimular nestas últimas a investigação no ensino da língua na faixa etária visada, contribuindo para uma melhor formação inicial, contínua e pós-graduada em áreas determinantes para a aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do desenvolvimento da oralidade das crianças.

No âmbito do PNEP serão desenvolvidos materiais de formação destinados aos professores, bem como materiais didácticos e de avaliação no domínio da língua. Estes materiais ficarão disponíveis em suporte papel e *on-line* a partir do início do ano lectivo de 2007/2008.

ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

A formação é norteada por três princípios: (i) será centrada nas escolas do 1.^o ciclo ou nos agrupamentos de escolas; (ii) visará a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula; (iii) será regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da turma e da escola. A unidade base de formação é a escola do 1.^o ciclo ou o agrupamento que serão assistidos por um formador com funções específicas de formação, acompanhamento e orientação dos docentes da escola. O formador, que poderá ser um docente do 1.^o ciclo da EB1 seleccionado para a formação, integrará o núcleo de formação da Escola Superior de Educação (ESE) ou da universidade da região.

Embora o programa de formação esteja directamente vocacionado para o 1.^o ciclo,

tem em vista uma estreita articulação com o pré-escolar.

A partir de Setembro de 2007, o formador, com o apoio dos materiais mencionados, dinamizará regularmente na escola/agrupamento oficinas temáticas e fóruns de discussão sobre planificação e avaliação de estratégias e actividades pedagógicas para o ensino da língua, e acompanhará individualmente o professor na sala de aula, em sessões de apoio tutorial.

A formação, coordenada em cada região pelo respectivo núcleo regional de formação (ESE/Universidade), contemplará sessões temáticas e sessões tutoriais, num total não inferior a 120h/ano por formando.

As **sessões temáticas** incluirão:

A - Sessões plenárias regionais (30h anuais), programadas e realizadas pela coordenação do núcleo regional de formação e destinadas à actualização científica e ao sucessivo aprofundamento de temas; nelas participarão todos os docentes em formação no respectivo núcleo.

B - Sessões de formação em grupo quinzenais (60h anuais) para todos os docentes em formação na escola/agrupamento, orientadas pelo formador da escola; estruturar-se-ão em oficinas e fóruns, tendo em vista o planeamento, a análise e a reflexão sobre actividades didácticas de ensino da língua; nelas serão debatidos temas e apresentados e explorados materiais didácticos e de avaliação.

As **sessões tutoriais**, de acompanhamento em sala de aula (30h anuais), individuais e orientadas pelo formador da escola, visam o apoio directo ao docente

na actividade lectiva do ensino da língua à respectiva turma.

No final da formação, e após avaliação, será atribuído um diploma de formação em ensino do Português, convertível em ECTS, capitalizáveis em formação pós-graduada.

PERFIL DO FORMADOR

O formador deverá ser preferencialmente um professor do 1.º ciclo em exercício, titular do grau de licenciatura ou equivalente e preencher uma das seguintes condições:

- Ser titular de um curso de pós-graduação ou de especialização nas áreas da leitura ou da escrita;
- Ser titular de um curso de pós-graduação com elaboração de dissertação no âmbito da leitura ou da escrita;
- Ser titular de um curso de pós-graduação ou de especialização em Língua Portuguesa, ou áreas relevantes afins;
- Ser titular de um curso de pós-graduação ou de especialização em educação, nomeadamente no domínio da supervisão ou da orientação educativa;
- Ser titular de um curso de pós-graduação em Psicologia Educacional;
- Possuir experiência na formação inicial ou contínua de professores do 1.º ciclo, no domínio da Língua Portuguesa.



Todos os formadores participarão num programa de formação que, este ano lectivo, decorrerá de Fevereiro a Junho de 2007 e que incidirá em áreas e competências que estarão em relevo no programa.

COMPROMISSOS DAS ESCOLAS

As escolas/agrupamentos que aderirem ao programa deverão:

- Assumir o propósito de querer melhorar o nível da escola no desempenho da leitura, da expressão escrita e da oralidade dos alunos;
- Aceitar a existência da figura de um formador para dinamizar e acompanhar a formação interna;
- Criar as condições essenciais à dinâmica de formação em contexto profissional no domínio do ensino da língua;
- Estabelecer, em colaboração com a Comissão Nacional de Acompanhamento e com a coordenação do núcleo regional de formação, metas e formas de avaliação de progresso dos níveis de desempenho da língua escrita dos alunos da escola/agrupamento participante;
- Disponibilizar os meios de acesso à informação *on-line* para os docentes em formação e para os alunos;
- Envolver encarregados de educação, autarcas e outros parceiros. ::

● Feito e dito

CRIAR HÁBITOS DE LEITURA PRECOCEMENTE

Porque é tão importante criar hábitos de leitura precocemente? Como se pode transformar a leitura num prazer? Que tipo de livros ler na escola? É a estas e a outras perguntas que Isabel Alçada e Teresa Calçada, respectivamente comissária e comissária adjunta do Plano Nacional de Leitura, dão resposta nesta entrevista, explicitando como se implementa, na prática, o Plano Nacional de Leitura.

Entrevista de **Teresa Fonseca**
Fotografias de **Henrique Bento**



Como se concretiza o Plano Nacional de Leitura (PNL) no dia-a-dia das escolas?

IA – O que se pede é que todos os professores leiam na aula livros adequados à idade, aos gostos e ao desenvolvimento das crianças. Há uma orientação curricular para que os professores do 1.º ciclo leiam todos os dias histórias, e depois conversem, escrevam, façam debates, dramatizações ou poemas a propósito dessas histórias. No 2.º ciclo, pedimos apenas 45 minutos por semana, porque existem muitas outras actividades a realizar no âmbito da Língua Portuguesa que os alunos têm de fazer.

Dominar a leitura é uma condição de cidadania. Um dos grandes eixos da educação para a cidadania é dar competências instrumentais às crianças e aos jovens para que possam, através da leitura,

compreender o momento que vivem, extractando significados para as situações que enfrentam a partir do conhecimento que adquirem nos livros; e, por outro lado, a partir do conhecimento que têm do mundo, retirar significados para aquilo que lêem. Esse vaivém do conhecimento do mundo e do conhecimento daquilo que os autores transmitem nos livros é uma condição básica de compreensão do que se passa à nossa volta e, portanto, de cidadania.

TC – Como é salientado no título do *dosier* da Noesis, ler é poder. Nesta sociedade, quando se lê pouco e de uma forma menos competente, fica-se, de certo modo, excluído. O PNL aposta na leitura tradicional, naquilo que é transversal a todas as leituras. Essa trave mestra é essencial para outras leituras.

É uma fase sem a qual não se consegue ir além dos níveis básicos das literacias.

Numa primeira fase, o PNL destina-se sobretudo às crianças do pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos, alargando-se numa segunda fase ao 3.º ciclo e secundário. Qual o motivo desta opção?

IA – O facto de, nesta primeira fase, o público-alvo privilegiado abranger as crianças dos cinco aos 12 anos não significa que não haja iniciativas destinadas a outros níveis de escolaridade e também para a população em geral, nomeadamente através das bibliotecas públicas. A opção por esta faixa etária está relacionada com os resultados dos estudos realizados sobre a leitura que tornam evidente que é na primeira fase da vida que tudo se joga.

O PNL aposta na leitura tradicional, naquilo que é transversal a todas as leituras. Essa trave mestra é essencial para outras leituras.

Porque é tão importante criar hábitos de leitura precocemente?

IA – Os estudos apontam para que ou se adquire a competência até aos 10 anos e se estruturam hábitos de utilizar o livro na vida quotidiana – a leitura extensiva, a leitura com algum tempo, a leitura em que ler uma história passa de um dia para o outro – ou é muito mais difícil vir a adquirir mais tarde. É um facto que os países que têm muito bons resultados fizeram um trabalho muito bem feito para esses primeiros níveis de escolaridade e, também, junto das famílias.

Embora ali pelos 12 anos também haja um momento crítico...

IA – Há, perde-se um pouco o interesse pelos livros, os adolescentes começam a pensar mais em si próprios e a dar mais atenção aos outros, os rapazes às raparigas e vice-versa. Mas se houver aquela base, depois podem regressar à leitura.

O PNL também prevê um trabalho com as famílias?

TC – Sabemos bem, pela literatura publicada sobre a matéria e pela nossa própria experiência, que muito do que a escola faz ou encontra eco na família ou se perde.

IA – Está previsto fazer um trabalho com as famílias. Já temos algumas indicações na Internet de livros e de actividades de leitura familiar que podem servir de inspiração. Depois, vamos tentar dinamizar algumas sessões de leitura, em colaboração com associações de pais e outras.

Que tipo de estratégias se podem utilizar para que a leitura seja um prazer para as crianças?

IA – Isso é essencial, o livro não pode ser assassinado na aula. Primeiro, os professores têm de perceber, ouvir, escutar, compreender quem são as crianças, qual o seu nível de leitura, o que as pode seduzir e escolher os livros a ler com elas, procurando envolvê-las o mais possível na escolha. Uma das questões estratégicas essenciais é não demorar muito tempo com o mesmo livro. Hoje em dia, vive-se num mundo alucinantemente rápido em que as crianças estão habituadas a coisas que lhes dêem prazer. Se verificarmos que já estão saturadas com um livro, o melhor é acabar e ir para outro que seja novo. Não é necessário, sobretudo no 1.º ciclo, fazer muitas actividades de exploração, às vezes até é contraproducente. Uma ou outra actividade

é aconselhável para que o professor possa assegurar-se de que os alunos compreenderam o que leram e gostaram. A partilha do entusiasmo pela leitura pode servir de pretexto para a escrita e para o prazer de escrever.

O que significa, na prática, uma hora de leitura por dia?

IA – Não implica que se passe todo o tempo a ler, da mesma maneira. Na verdade pode-se ler de muitas maneiras, ouvir ler é maravilhoso, todos os grandes leitores falam do quanto gostaram de ouvir ler, ouvir ler bem, ouvir os outros ler, preparar a leitura, fazer leitura rotativa, fazer leitura com uma expressão brincalhona, divertida, engraçada, em vários estilos e modalidades de leitura, fazer leitura a pares. Há milhares de possibilidades.



As bibliotecas escolares são equipadas com os livros que os professores escolhem?

TC – As bibliotecas escolares não têm uma lógica de livros repetidos. A indicação que se lhes dá é exactamente a diversidade. É isso que faz uma biblioteca, embora haja excepções: alguns coordenadores propõem-nos experiências de aquisição de um certo número de exemplares de um mesmo livro.

Como vão ser adquiridos os livros no âmbito do PNL?

TC – O PNL dá incentivos financeiros para comprar livros. No primeiro ano, conta com um milhão e quinhentos mil euros, investidos pelo Ministério da Educação, ao qual se juntaram já alguns mecenas. Este plano, tal como está desenhado, pretende

que as crianças tenham contacto com os livros e, na impossibilidade de ter um volume por aluno, deve haver pelo menos um por cada dois meninos, numa lógica de partilha dentro da aula, para que todos possam ler a mesma história.

E como se obtém esse financiamento? As escolas concorrem?

TC – Não é bem um concurso. Nesta fase, a escolha de escolas incidiu sobre as que pertencem à rede de bibliotecas escolares e que têm uma biblioteca boa ou razoável, com alguns recursos que podem ajudar à organização do PNL, com condições favoráveis para o seu arranque. Há um conjunto de 700 ou 800 escolas que, de acordo com o seu número de alunos, vão receber um incentivo em dinheiro para comprarem os livros, consoante as suas escolhas e segundo as orientações do PNL.

Existem listas com indicação de obras recomendadas?

IA – Pedimos a uma equipa de pessoas com muita experiência que fizesse uma proposta de listas de livros adequados às várias idades, aos vários níveis de escolaridade, que contemplasse, para cada ano de escolaridade, uma progressão no grau de dificuldade. Estas listas não são estanques, pelo que para o ano podem incluir outros livros. Nós vamos pedir às escolas que nos digam quantas turmas leram cada livro para podermos dizer quais são aqueles que estão a ter maior adesão e, por hipótese, retirar



alguns que nunca foram escolhidos e propor outros. A lista vai ser actualizada todos os anos, porque todos os anos saem livros óptimos.

TC – Esta lista apresenta também uma grande diversidade de géneros. Para algumas crianças, não são as narrativas ou os contos que lhes dão prazer. São outros géneros, como por exemplo os livros sobre ciências ou com anedotas. É por isso que se deve variar.

Neste momento, há um número muito limitado de obras e de exemplares de cada uma...

IA – É bom que as escolas se habituem a fazer rodar os livros pelas turmas para que as crianças percebam desde muito cedo que o livro pode ser lido por muita gente e que podem ir à biblioteca ler o livro e voltar a entregá-lo. Esta é uma lógica normal em países que têm elevados níveis de literacia.

São estabelecidas parcerias com outras instituições e empresas?

IA – São. Os CTT já tinham um programa de promoção da leitura e da escrita, mas foi realizado um protocolo que incentiva a troca de correspondência entre escolas, comentando leituras na aula. Temos também uma parceria com o Continente, com a campanha "Tudo a ler", em que cada pessoa que gastar €30 em produtos recebe um cupão a preencher com o nome da escola que gostaria que ganhasse 500 livros. No ano passado, a lista de livros foi recomendada pela Rede de Bibliotecas Escolares. A Fundação Calouste Gulbenkian, que é nossa parceira e com quem temos iniciativas comuns, apoia o PNL não só a nível financeiro como científico. Outros parceiros muito importantes são as câmaras municipais, com as quais temos vindo a trabalhar.

TC – As bibliotecas públicas são também parceiros extremamente importantes para o envolvimento da população em geral no PNL. Isto é uma iniciativa que se pretende cada vez mais da sociedade civil.

Em que medida este plano representa a concretização de um sonho de toda a vida, como já disseram?

IA – De toda a vida não, mas a partir dos 40 anos acho que sim. É pôr em prática um projecto articulado que incentive verdadeiramente a leitura, de uma forma concertada, em que todos se envolvam, com uma noção clara da orientação a seguir. Há muitos anos que acompanho o que se passa noutros países. Por exemplo, na Finlândia começou-se em 1975 e deu resultados fantásticos. Fizeram um grande investimento num Plano Nacional de Leitura, que continuou ao longo destes anos, e ao qual associam o facto de terem os melhores resultados escolares do mundo.

TC – Há uns anos eu estava no Instituto do Livro, que é o meu lugar de origem, e apresentei um projecto designado *SOS Leitura*. Ou seja, há muito que defendo que a questão da leitura deve ser encarada institucionalmente como uma prática essencial na educação e na cultura, sendo que os governantes têm particular responsabilidade na sua promoção. Acho que não se pode "deixar andar", não se pode deixar ao correr do tempo... os tempos às vezes são cruéis... ::

● Recursos

LIVRARIAS INFANTO-JUVENIS



De norte a sul do país, abriram as portas diversas livrarias especializadas em literatura infanto-juvenil ou com uma secção representativa de livros destinados aos mais novos. Investindo num espaço agradável, estas livrarias promovem actividades, dirigidas a escolas ou a famílias, que convidam os mais novos a entrar no mundo da leitura.

Texto e recolha de Elsa de Barros



HISTÓRIAS COM BICHO

Quando se fala em livrarias especializadas em literatura infantil, a Histórias com Bicho é um nome incontornável. Não só por ter sido a primeira no país, servindo de inspiração para as que abriram posteriormente, como também devido à consistência do projecto. Funcionando em paralelo com a editora Bichinho do Conto, que privilegia os livros destinados aos mais novos, a livraria alia a selecção criteriosa de obras de qualidade com a criatividade das actividades desenvolvidas e a decoração do espaço.

Além das obras escolhidas tendo em conta a qualidade do texto e das ilustrações, a Histórias com Bicho vale pelas actividades que promove, com o objectivo de “transportar as crianças para dentro do livro, fazendo-as viajar”. É com esse intuito que a livraria organiza a Hora do Conto, destinada às escolas e às famílias, durante a qual o contador conta a histó-

ria com o livro virado para os ouvintes, de forma a que estes entrem dentro da obra e se abstraíam de quem a conta.

Para as famílias, realizam-se periodicamente os Mini-Serões de Contos para Dormir, aos sábados, às 21h00. As crianças vão com o pijama já vestido, levam o saco-cama e ouvem a história confortavelmente instaladas, enquanto bebem leite cor-de-rosa.

Os Serões de Contos, agendados periodicamente, são organizados de acordo com temas, permitindo às crianças a vivência do enredo, dos cenários e das personagens dos livros.

Barcarena Fábrica da Pólvora de Barcarena, edifício 25. De terça a sexta das 14h00 às 19h00; aos sábados das 10h30 às 13h00 e das 14h00 às 19h00. Sessões para escolas: de terça a sexta, das 10h30 às 14h00, sob marcação. Inf. 214 303 478. www.obichinhodoconto.pt



CENTÉSIMA PÁGINA

A livraria Centésima Página, apesar de generalista, aposta fortemente na literatura infanto-juvenil, fazendo uma selecção das obras que organiza de acordo com as temáticas abordadas: civismo, emoções, tempos livres, corpo humano, protecção da natureza, etc. Com publicações adequadas às diversas faixas etárias, desde os bebés até aos jovens, comercializa também livros noutras línguas, como o Inglês e o Francês. No âmbito do Plano Nacional de Leitura, encomendou os livros incluídos na respectiva listagem.

A Centésima Página promove diversas actividades destinadas às famílias e às escolas. A oficina Contos, Continhas e Outras Histórias, que se realiza durante dois sábados por mês, conforme calendarização definida, baseia-se na escolha de um livro, cuja leitura é animada, em parceria com a Associação Contos do Baú,

recorrendo a dramatizações, fantoches, sombras chinesas e cenários.

As escolas podem marcar para irem visitar a livraria, em horário a combinar. Mas, além de receber as escolas, a livraria também se desloca aos estabelecimentos de ensino ou aos centros de Actividades de Tempos Livres, uma vez por mês, para promover a sessão de animação de histórias intitulada Letras e Tintas. A livraria está, igualmente, disponível para aconselhar as escolas na renovação das suas bibliotecas e promover feiras do livro nos recintos escolares.

Braga Av. Central, n.º 118-120. De segunda a sábado, das 9h00 às 19h00. Sessões para as escolas: sob marcação. Inf. 253 267 647.

www.centesima.com



SALTA FOLHINHAS

Na livraria Salta Folhinhas, dedicada exclusivamente ao público infanto-juvenil, houve a preocupação de expor os livros tornando-os acessíveis aos leitores de diversas faixas etárias: para os mais pequenos, os livros são colocados nas prateleiras mais baixas; e para os mais crescidos, são dispostos nas mais altas.

A livraria organiza diversas actividades, destinadas às famílias e às escolas. Às segundas, às 17h30, um contador conta histórias a todos os interessados, após o que é realizada uma actividade relacionada com o livro, que pode envolver um jogo, uma actividade de expressão plástica ou uma actividade de culinária.

No último sábado de cada mês, das 11h00 às 12h30, realiza-se uma Oficina de Histórias, que inclui histórias, lengalengas, poesia, música e actividades de expressão plástica.

Sob marcação, as escolas podem visitar a livraria e tirar partido da Sala das Histórias, onde podem ser os professores a contar a história ou recorrer a um contador de histórias, bem como a um grupo de teatro, para recriar o enredo.

Porto R. António Patrício, n.º 50. De segunda a sábado, das 10h00 às 19h00. Sessões para as escolas: sob marcação. Inf. 226 092 214.



MÃOS À ARTE

O espaço Mãos à Arte, com livros destinados exclusivamente ao público infanto-juvenil, aposta numa selecção criteriosa dos livros, procurando abranger um leque alargado de idades.

Para as escolas, organiza Horas do Conto, tanto na livraria quanto no estabelecimento de ensino (em horário a combinar). Aos sábados de manhã, na livraria, realiza-se a actividade Avós ao Sábado, que pressupõe o convite a um avô ou avó para que conte uma história da tradição oral ou da sua própria vida. Aos sábados à tarde, decorre a Oficina de Sobrevivência para Pais Contadores de Histórias, durante a qual são dadas "dicas" sobre a melhor forma de contar histórias aos filhos.

Leça da Palmeira R. do Sol Poente, n.º 321. De segunda a sexta das 10h00 às 13h00 e das 15h00 às 19h00; aos sábados das 10h30 às 13h00 e das 15h00 às 19h00. Sessões para as escolas na livraria: terças, às 15h30. Inf. 229 967 834. www.maosaarte.com



LIVRARIA DA PRAÇA

De carácter generalista, a Livraria da Praça possui uma secção destinada ao público infanto-juvenil, na qual disponibiliza obras de referência, nomeada-

mente as recomendadas no âmbito do Plano Nacional de Leitura. De acordo com calendarização a estipular, promove Horas do Conto e Oficinas de Escrita Criativa. Está, também, disponível para organizar Horas do Conto e feiras do livro nas escolas.

Viseu R. Cónego Martins, n.º 13. De terça a sábado das 11h00 às 23h00; aos domingos das 15h00 às 19h00. Sessões para as escolas: sob marcação. Inf. 232 426 051 livrariapraça.blogspot.com



LER PARA CRER

A Ler para Crer, uma empresa que desenvolve a sua actividade na área da promoção do livro e da leitura, explora duas livrarias infanto-juvenis, uma na livraria Ler Devagar e outra na Escola Superior de Educação de Lisboa, onde reúne uma cuidada e variada selecção de títulos portugueses e estrangeiros, destinados a crianças, adolescentes e jovens, bem como publicações para adultos sobre a temática da literatura para a infância.

Para além destes dois pontos de venda nucleares, a Ler para Crer é responsável por pequenas secções de livraria na Verde Ervilha, uma loja de artigos para criança, em Telheiras e na Av. João XXI.

No âmbito da sua actividade, esta empresa organiza diversas iniciativas relacionadas com a promoção do livro e da leitura, dirigidas a crianças e agentes educativos. Estas actividades decorrem regularmente nos espaços da Ler para Crer, mas também em escolas, bibliotecas, centros de Actividades de Tempos Livres, juntas de freguesia, entre outras, em resposta a solicitações de diferentes instituições.

Lisboa Inf. 939 891 610 geral@lerparacrer.com



PEQUENO HERÓI

A escolha do nome Pequeno Herói não foi casual: funciona como uma passagem de testemunho das lendárias tertúlias literárias, organizadas por Natália Correia, que reuniam reputadas figuras da nossa praça. Só que, actualmente, nesta livraria situada no local onde estava instalado o Botequim, os intervenientes nas tertúlias são as crianças que se juntam na livraria, em redor das estantes onde estão dispostos livros criteriosamente seleccionados para as diversas faixas etárias.

Com inspiração no primeiro e único livro infantil da autoria da conhecida poetisa e deputada, baptizado com o nome *Grandes Aventuras de Um Pequeno Herói*, a livraria promove Horas do Conto, aos fins-de-semana, proporcionando grandes aventuras literárias a pequenos heróis de palmo e meio. Contadas pela voz de Elsa Serra ou de outros contadores, as histórias transportam os mais novos para o mundo da leitura, nesta livraria que conta com uma boa secção de livros infanto-juvenis.

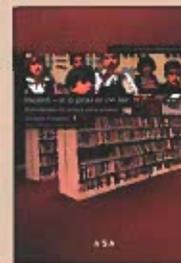
Lisboa Largo da Graça, 79. De terça a sexta das 13h00 às 20h00, sábados e domingos das 15h00 às 20h00. Inf. 218 861 776. pequenoheroi@clix.pt



FONTE DE LETRAS

De carácter generalista, a Fonte das Letras possui uma boa secção de livros infanto-juvenis, cuidadosamente seleccionados. Realiza apresentações dos livros, com a presença dos autores, na livraria e nas escolas. Promove feiras do livro nos estabelecimentos de ensino.

Montemor-o-Novo R. das Flores, n.º 10-12. De terça a quinta e aos domingos das 12h00 às 22h00; sextas e sábados das 12h00 às 24h00. Actividades para escolas: sob marcação. Inf. 266 899 854/5. ::



Incentivar o prazer de ler: Actividades de leitura para jovens

Christian Poslaniec
(2005) Edições Asa
13,50 €

Não inventou nada. Limitou-se a descrever animações de leitura que se praticam correntemente, desde há muitos anos, em centenas ou milhares de locais diferentes. Optou por privilegiar as actividades práticas, que se desenrolam no terreno, com crianças. A intenção de Christian Poslaniec, com o livro *Incentivar o prazer de ler: Actividades de leitura para jovens*, não podia ser mais clara: estimular o desejo de agir nos professores, pais, bibliotecários ou animadores ou, quando estes já desenvolvem actividades de animação da leitura, propor-lhes outras que ainda não conheçam. Isto com o objectivo de avançar numa direcção precisa: motivar os jovens para a leitura.

Neste sentido, pode dizer-se que este livro constitui uma espécie de "caixa de ferramentas". Cada qual, conforme as necessidades, "pode vir buscar uma ferramenta facilitadora de uma actividade, uma peça que falte na máquina que já está em funcionamento, para fazê-la funcionar melhor, ou até um *kit* completo". As diversas ferramentas, quando conjugadas, permitem inventar novas animações de leitura, seleccionando diferentes elementos em capítulos distintos. Nunca substituindo, no entanto, o prazer de ler pela obrigatoriedade da leitura, sob pena de desvirtuar a essência das actividades de animação da leitura.

Estas actividades, agrupadas em quatro categorias (animações de informação, animações lúdicas, animações responsabilizantes e animações de aprofundamento), dirigem-se sobretudo à escola, considerada "a única estrutura social onde estão reunidas todas as crianças, leitoras e não leitoras". Como as acções se destinam principalmente às crianças não leitoras, o autor defende a importância da escola para chegar a estes alunos que não têm hábitos de leitura. Mas, na sua opinião, a escolarização da leitura tem de permitir que "esta escape, pelo menos parcialmente, ao modelo didáctico, deixando às crianças um grande espaço de liberdade".

EB



L'enseignement de la lecture et de l'écriture au Portugal (1850-1974): Trois facettes d'un rituel

Maria do Carmo Gregório
Edições L'Harmattan (2006)
31€

Esta obra de Maria Carmo Gregório é o resultado de uma tese de doutoramento em Ciências de Educação na Universidade de Rouen.

A autora afirma que grande parte da estrutura organizacional do 1.º ciclo resulta da organização pedagógica colocada em acção para ensinar a ler e a escrever. A história da escolarização confunde-se com a história do ensino da leitura e da escrita. Estes dois saberes não foram sempre equivalentes: a pedagogia da leitura foi, durante muito tempo, o centro das actividades escolares.

A obra centra-se na realidade portuguesa, desde o meio do século XIX até ao 25 de Abril de 1975, contemplando períodos socio-políticos muito diferentes: regimes monárquicos, republicanos e ditatoriais. Neste período, há igualmente diversas regulamentações relativamente ao uso de manuais escolares: uma primeira fase (1850-1894), em que não há prescrição oficial de um método e há uma diversidade de manuais; uma segunda fase, do princípio do século XX até aos anos trinta, em que passa a existir uma uniformidade de manuais em cada escola mas não a nível nacional; e, finalmente, uma terceira fase com o regime de manuais únicos.

Mas se os manuais escolares são uma base de trabalho importante para a autora, ela não se restringe a estes aspectos. Analisa outros "actores" importantes do processo, tais como programas escolares e de formação para professores, livros de pedagogia, relatórios de inspectores escolares, etc.

Será que esta obra só interessa aos historiadores? A melhor resposta a esta questão encontra-se nesta citação de António Nóvoa: "A responsabilidade do historiador não se fica pelas respostas mas sobretudo pelas questões. A valorização de uma história dos problemas permite situar o seu compromisso intelectual no tempo e no espaço de hoje".

RS



Uma história infantil por dia

Trata-se de um *site* – História do Dia – que disponibiliza diariamente uma pequena história para crianças, da autoria do escritor António Torrado e ilustração de Cristina Malaquias. As histórias podem ser lidas, imprimidas e ouvidas com a voz do próprio autor.

Três anos após a sua criação, continua a receber uma média diária de mais de 5000 visitas, sendo uma percentagem significativa destas visitas do universo da lusofonia. Os grandes utilizadores continuam a ser as escolas.

O projecto foi concebido pela Associação de Profissionais da Educação do Norte Alentejano (APENA) para o desenvolvimento de Portalegre Digital, iniciou-se a 1 de Outubro de 2003 e, até 30 de Setembro de 2004, todos os dias surgiu uma nova história. A partir desta data o *site* manteve a sua vitalidade, permitindo que diariamente se tenha acesso à história correspondente ao dia e mês da visita.

Este projecto não se limita à divulgação de histórias infantis. Há propostas de actividades relacionadas com cada história; jogos; possibilidade de aceder a histórias de outros dias, que se encontram em arquivo; participar na votação a que cada história é submetida; consultar o "Top 10" das melhores histórias; comunicar com os outros, trocando mensagens ou conversando. A página inclui ainda um glossário que permite saber os significados das palavras difíceis do texto.

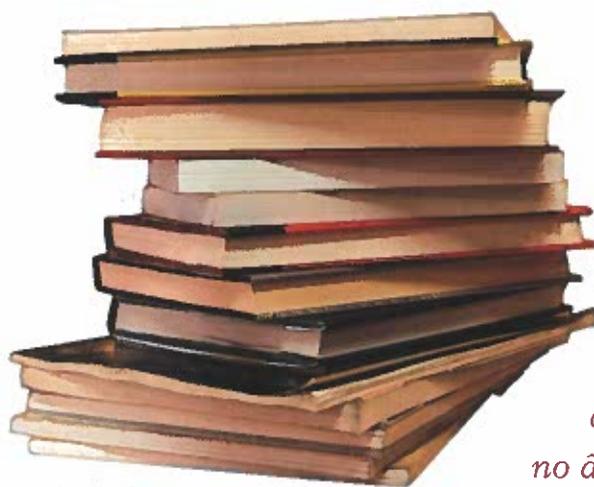
Se ainda não conhece, não deixe de consultar com os seus alunos o *site* História do Dia no endereço:

www.historiadodia.pt

TF

● Na sala de aula

Biblioteca de Turma: Aproveitamento e potencialidades pedagógicas



Henrique Bento

A integração da biblioteca na sala de aula permite a realização de uma série de propostas de trabalho, decorrentes das opções metodológicas de cada docente, que podem envolver as seguintes actividades: ler, mostrar e contar; trabalho de projecto; tempo de Estudo Acompanhado; apresentação de livros e trabalho colectivo no âmbito da Língua Portuguesa.

Texto de **Francisco Valadão**
(francisco1962@mail.telepac.pt)
Maria da Conceição de Meneses de Lima Vaz
(mariacmlima@sapo.pt)
Escola EB/JI de Vila Nova, Açores
Pedro Francisco González
(pedrogonzalez@notes.angra.uac.pt)
Universidade dos Açores

As potencialidades da biblioteca de turma são optimizadas quando inseridas numa organização social das actividades de aprendizagem que aposta na autonomia e no sentido de cooperação dos alunos, como é o caso desta experiência que vamos descrever, nas quais a opção dos docentes responsáveis assenta na proposta pedagógica do Movimento da Escola Moderna.

Todo o processo de apetrechamento, enriquecimento, organização e utilização de uma biblioteca de turma é uma oportunidade de aprendizagem para o grupo de alunos com que trabalhamos. Cada biblioteca de turma desta escola conta uma "história" com algumas vicissitudes burocráticas e outras tantas incertezas pedagógicas.

Iniciou-se um processo de informação e negociação com os pais, no sentido de as verbas previstas para a aquisição dos manuais escolares serem utilizadas na compra de outro tipo de livros. Actualmente, a gestão das mesmas é da responsabilidade dos docentes que vão determinando as necessidades das bibliotecas.

Este processo de negociação insere-se no contexto de explicação e esclarecimento aos pais relativamente ao modelo pedagógico implementado pelos docentes. Após a superação de uma série de dificuldades burocráticas conseguimos que as verbas dos alunos com carências económicas fossem destinadas à aquisição de obras literárias, abrindo-se um precedente que veio contribuir para o enriquecimento das bibliotecas das nossas escolas.

Toda a organização e gestão da biblioteca é objecto de um processo sistemático de negociação e envolvimento dos alunos, porque acreditamos que a sua implicação gera resultados muito positivos e duradouros.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA BIBLIOTECA

No início do ano lectivo, é feita a redistribuição dos livros pelas turmas, tendo em atenção os vários anos de escolaridade. Estes não permanecem sempre na mesma sala, vão circulando de acordo com as necessidades dos diferentes grupos. O facto de na escola se trabalhar segundo o mesmo modelo facilita esta flexibilidade e partilha de recursos.

Actualmente, possuímos cerca de 800 livros, distribuídos pelas três salas de aula, dos quais fazem parte diversas obras de literatura infantil e juvenil, que incluem poesia, banda desenhada, aventuras, histórias, adivinhas, anedotas, provérbios populares, dicionários e prontuários ortográficos, algumas bíblias ilustradas, um número significativo de volumes temáticos que servem de apoio aos projectos, livros feitos pelos alunos e alguns manuais escolares.



Francisco Valadão

Ao iniciar o ano, cada grupo de alunos, juntamente com o professor, organiza o espaço da biblioteca de acordo com as suas necessidades e interesses. Os livros inventariados são separados por temas para facilitar a consulta. Dependendo da organização de cada turma, semanalmente são nomeados dois ou três bibliotecários, responsáveis pela circulação de livros dentro e fora da sala.

Como em qualquer biblioteca, o processo de requisição dos livros necessita de uma organização que, por um lado, permita a circulação das obras por todos os alunos e, por outro, o controlo da sua utilização, procurando prevenir extravios ou utilizações descuidadas. Estas situações, quando surgem, são levadas à discussão em Conselho de Cooperação Educativa. O processo de debate, para além de responsabilizar os alunos pela utilização das obras, visa também produzir ou reajustar regras de gestão da biblioteca.

Existem também normas relativas à periodicidade de entrega e requisição de novos livros. Estas dependem da idade dos alunos, da dimensão das obras ou de eventuais problemas surgidos durante o processo de requisição. Em algumas turmas a circulação é diária, noutras é realizada semanalmente. A requisição das obras pode ser feita num tempo específico (aquando da realização das tarefas finais do dia), durante os tempos de Estudo Acompanhado ou ainda noutros espaços de trabalho, dependendo da organização do trabalho de cada turma.

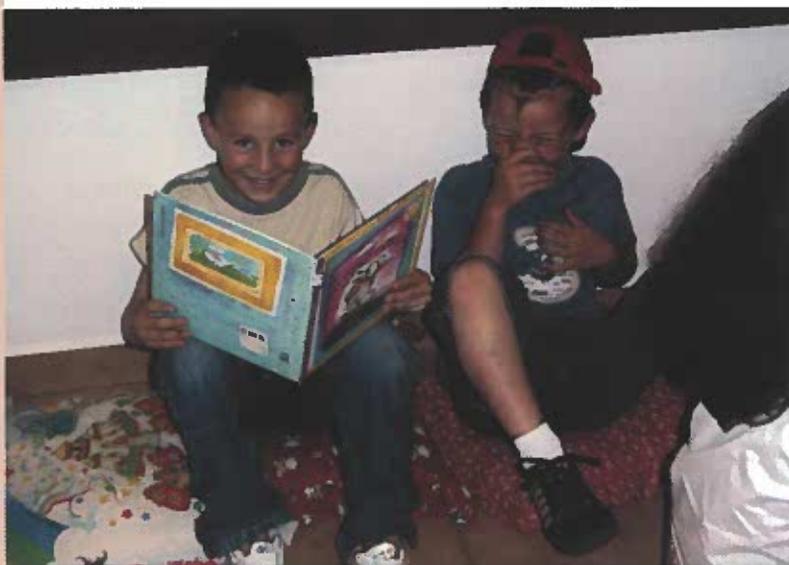
ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS SUPOSTAS NA BIBLIOTECA DE TURMA

A integração da biblioteca na sala de aula permite a realização de uma série de propostas de trabalho decorrentes da organização que, naturalmente, dependem das opções metodológicas de cada docente. Algumas das actividades ou tempos de trabalho relacionados com a utilização da biblioteca são: ler, mostrar e contar, trabalho de projecto, tempo de Estudo Acompanhado, apresentação de livros, trabalho colectivo no âmbito da Língua Portuguesa.

Durante o tempo destinado à apresentação de produções ou de vivências dos alunos



Marta da Conceição Vaz



Francisco Valadao

(ler, contar, mostrar), ocorre regularmente a exposição de livros, a partir de leituras realizadas em casa ou na escola, de ofertas recebidas ou de sugestões de leituras.

Desde cedo, as crianças mais novas habitam-se a mostrar imagens de livros que consultaram e que lhes despertaram o interesse e curiosidade, o que acontece também com a leitura de palavras, frases ou pequenos textos que são particularmente estimulantes para os aprendizes de leitores. Os alunos mais velhos apresentam por vezes leitura de revistas adquiridas pelos pais, versando assuntos relacionados com os seus interesses (Barbies, revistas desportivas, etc.). Expõem também leituras realizadas nos livros requisitados na biblioteca da turma. Numa das salas, um destes tempos é exclusivamente destinado à apresentação de livros e de produções escritas, estimulando-se, desta forma, a socialização das leituras realizadas.

Durante os tempos de Estudo Acompanhado, uma das actividades previstas no plano individual é a realização de leituras individualmente e a pares, com colegas ou com o

professor. Neste contexto, a biblioteca é bastante utilizada. Em turmas com vários anos de escolaridade, é frequente ver-se as crianças mais velhas a lerem histórias aos mais pequenos ou a ajudarem a ler. Por vezes, a consulta de livros, realizada pelos alunos mais novos limita-se à visualização de imagens. Este trabalho possibilita uma relação afectiva das crianças com os livros que, frequentemente, responde à sua curiosidade sobre temas variados. Esta descoberta do conhecimento a partir da leitura de imagens é livremente partilhada com toda a turma. Durante este tempo, procura-se também estimular os alunos a lerem textos produzidos por iniciativa própria, escritos individualmente ou a pares. É uma forma de valorizar o trabalho e de motivar as crianças para a escrita, realçando a sua função comunicativa. Frequentemente estes textos são compilados e organizados em livros que enriquecem a biblioteca.

As leituras realizadas são registadas em grelhas que podem tomar várias formas para tornar visível ao grupo a participação e evolução de todos os alunos.

A leitura de livros feita a pares com o professor permite ao segundo aferir as competências dos seus alunos e aos primeiros terem uma referência de leituras realizadas com outra expressividade. A apresentação de obras completas, ainda que de dimensão adequada às competências de cada leitor, possibilita ao docente questionar o aluno sobre uma interpretação mais profunda. Por outro lado, permite uma análise mais madura do material escrito, estimulada pelo professor, que poderá levar o aluno a leituras complementares, ao debate

sobre a função do livro na difusão do conhecimento, ao desenvolvimento do vocabulário e à análise de modelos de escrita mais exigentes. A leitura de livros a pares com os alunos que iniciam a aprendizagem da escrita-leitura permite ao professor aferir a evolução de cada criança e, por outro lado, desafiar à descoberta de novas palavras, frases ou textos, contextualizados em obras literárias. Estas têm-se revelado muito estimulantes para os alunos. A presença e o incentivo do professor, inteiramente disponível para ele naquele momento, permitem-lhe arriscar novas leituras a partir do confronto das palavras novas com as já conhecidas.

A utilização de textos de autor é outra das actividades onde se recorre às obras existentes na biblioteca de turma. A escolha é quase sempre feita com base em sugestões dos alunos. Parece-nos que a selecção de textos a partir das obras originais é mais interessante do que a análise de extractos ou de textos adaptados, sugeridos pelos manuais. O estudo contextualizado no conjunto da obra permite uma visão mais abrangente das tendências de escrita do autor, dos seus recursos estilísticos e das suas propostas de construção frásica.

Outra das actividades, realizada semanalmente, é a apresentação de livros à turma. Este espaço de trabalho consiste na divulgação de um livro escolhido por um aluno ou grupo de alunos. Para além da ficha técnica da obra, é apresentado um resumo do seu conteúdo, sublinhando-se as partes que, de alguma forma, chamaram a atenção do leitor. A apresentação oral pode ser complementada com um suporte escrito

(resumo, panfleto, cartaz) que possibilita e orienta consultas futuras. A elaboração deste suporte é feita a partir de um guião simples elaborado após a leitura da obra. Este trabalho é seguido de um debate sobre o livro, a partir de questões lançadas pelos que assistem à apresentação, visando clarificar alguns aspectos ou a explicitação das preferências do leitor sobre determinadas partes da obra. Finalmente, é feita uma apreciação crítica ao trabalho apresentado. Embora normalmente sejam generosos na apreciação, surgem frequentemente desafios ao leitor, visando melhorar apresentações futuras.

Todo o processo descrito resulta de uma caminhada reflectida entre professores e alunos. É indiscutível o contributo da biblioteca de turma em todo o processo de ensino/aprendizagem, sobretudo no desenvolvimento de competências relacionadas com a língua materna. Acreditamos que a quantidade e variedade de experiências de leitura proporcionadas pela utilização das bibliotecas, integradas nos espaços onde se desenvolvem as actividades diárias de cada turma, têm contribuído decisivamente para a aprendizagem dos nossos alunos. ::

CARACTERIZAÇÃO

A EB/JI de Vila Nova não é um espaço "privilegiado" em meios materiais e infra-estruturas. É uma escola pública como tantas outras na Região Autónoma dos Açores que, aproveitando o corredor de liberdade com que todas elas contam, reorganizou os recursos e materiais de que dispunha e recriou dinâmicas com os parceiros habituais (pais, alunos, docentes, Secretaria Regional de Educação) que permitiram um melhor aproveitamento desses recursos. Potenciou, igualmente, as capacidades dos próprios alunos através de uma organização social das aprendizagens que valoriza o trabalho cooperativo e o desenvolvimento da autonomia, proporcionando oportunidades de aprendizagem pela participação directa dos alunos na planificação, execução e avaliação das actividades, aprendizagens escolares e sociais, pelo exercício da democracia directa, cumprindo assim, o sonho dos grandes pedagogos. Esta escola está inserida na freguesia de Vila Nova, uma povoação rural do norte da Ilha Terceira. Inclui um edifício P3 e outro do Plano Centenário. O corpo docente é constituído por quatro professores e três educadoras, que têm a seu cuidado 81 crianças do 1.º ciclo e 40 do jardim-de-infância. As turmas do 1.º ciclo estão organizadas da seguinte forma: uma sala com alunos dos 1.º e 3.º anos (21), outra com 4.º ano (22) e uma terceira com 2.º e 3.º anos (19). Os restantes alunos integram uma turma com os quatro anos de escolaridade, a funcionar no edifício do Plano Centenário, situado num dos extremos da localidade.

● Repórter na escola



Como é possível transformar jovens não leitores em leitores, ainda para mais numa vila como o Ervedal da Beira, onde as famílias não têm hábitos de leitura nem existem livrarias? Tal como todos os caminhos vão dar a Roma, também são muitas as possibilidades de abrir as portas para o mundo da leitura, sabendo que, para os alunos entrarem, a leitura tem de ser, antes de tudo o mais, um prazer.

PORTA DE ENTRADA NO MUNDO DA LEITURA

Como é que um Clube de Leitura pode rivalizar com um Clube de Desporto? Parece difícil. Mas não é impossível. Pelo menos quando se encontra um ponto em comum entre a leitura e o desporto: transformando as duas actividades num prazer. Num prazer que, no caso da leitura, dispensa perguntas de interpretação, resumos e comentários escritos. Num prazer que não tem dias nem horas marcados. Num prazer que não exclui das prateleiras das bibliotecas os livros que os jovens gostam de ler. É precisamente o que acontece na Escola EBI da Cordinha, situada em Ervedal da Beira, próximo de Oliveira do Hospital. À mesma hora em que decorre o Clube de Desporto, são muitos os alunos que optam pelo Clube de Leitura, onde têm oportunidade de falar sobre os livros que andam a ler, de livre vontade, nos momentos de lazer.

Texto de **Elsa de Barros**
Fotografias de **Henrique Bento**



E não se fique a pensar que isso se deve ao facto de estes jovens estarem, à partida, especialmente motivados para a leitura. Nada disso. Num meio rural como o do Ervedal da Beira, são em grande número as famílias que possuem muito poucos livros e que, frequentemente, utilizam os poucos volumes que têm com uma função mais decorativa do que propriamente para ler.

Daí que se, no início do ano lectivo, se perguntasse àqueles alunos se gostavam de ler, a resposta mais provável seria um rotundo não. Mas, dois meses depois, a perspectiva mudou. Quem o assegura é Brian, de 15 anos, que acabou de descobrir que, afinal, gosta de ler. De tal forma, que os livros até já conseguiram destronar a televisão e o computador. “Durante 15 dias, não tive nada de especial para fazer. Então, resolvi agarrar nuns livros e ler”, explica o próprio. Quando confrontado sobre o motivo que o levou a não ligar a televisão nem ir para o computador, a resposta surge pronta, sem qualquer hesitação: “Porque acho que nos livros se aprende mais coisas”.

A TRANSFORMAÇÃO DE NÃO LEITORES EM LEITORES

Como se processou esta mudança – ainda para mais tão rápida – que transformou jovens não leitores em jovens leitores? A responsável por esta transformação é a professora Isabel Cappelle Teixeira, que acumula a coordenação da biblioteca escolar com a leccionação da disciplina de Língua Portuguesa e a animação do Clube de Leitura.

“Ainda bem que tenho turmas!”, afirma esta professora, à laia de cartão de visita, para que não restem dúvidas. “Para puxarmos os jovens para a leitura, temos mesmo de ter turma. Se não formos professores deles, não os chamamos”, clarifica, com a serenidade e a segurança de quem já pensou muito no assunto. “E se os alunos não vierem à biblioteca, o que estamos aqui a fazer?”, interroga-se. Interroga-nos.

O facto de ter alunos também lhe permite conhecer melhor os

jovens, o que contribui para uma escolha mais adequada dos livros e DVDs, que são adquiridos com o apoio financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito de um projecto apresentado pela docente ao Serviço de Educação e Bolsas desta instituição.

Para que venham à biblioteca, é fundamental que haja livros adequados aos gostos dos alunos. Neste sentido, Isabel Cappelle Teixeira defende que, para cativar os alunos para o mundo da leitura, é essencial alargar o leque de possibilidades de escolha, obviamente “dentro de certos limites”. O importante, segundo esta professora, “é dar aos alunos livros de que gostem e que sejam apelativos para a sua idade”, até mesmo porque, segundo constata na prática, depois de criarem o gosto pela leitura, “chegam à conclusão de que os livros que começaram por escolher afinal não correspondem exactamente ao que queriam e optam por os trocar por outros”.

É por esse motivo que os mesmos alunos que começam por ler livros como os *Arrepios* podem acabar a ler *A Metamorfose*, de Kafka. Como é que tal metamorfose é possível? – é a pergunta que ocorre de imediato. A resposta pode parecer enigmática, mas vai tornar-se compreensível já de seguida: é que se todos os caminhos vão dar a Roma, também não é menos verdade que todas as portas podem ir dar ao mundo da leitura.

DOS FILMES PARA OS LIVROS: UM CAMINHO POSSÍVEL

Recuemos um ano. Isabel Cappelle Teixeira confrontava-se, à data, com uma dificuldade que parecia difícil de resolver. Os alunos que se tinham inscrito no Clube de Leitura eram todos rapazes que tinham algo em comum; não possuíam quaisquer hábitos de leitura.

Por que ponta começar? – foi a pergunta que a professora de Língua Portuguesa colocou a si própria. Como não é pessoa para cruzar os braços perante as dificuldades, decidiu experimentar uma nova forma de abordagem à literatura. Se parecia tão difícil começar pelos livros, porque não principiar pelos filmes? Sabendo que os alunos gostavam de ver DVDs, que tal dar-lhes a conhecer filmes cujo argumento fosse baseado em obras literárias?

Se bem o pensou, melhor o fez. Desafiou os alunos para visionarem o DVD *Kafka*, com representação de Jeremy Irons, e estes aderiram muito bem ao enredo. De tal forma que,

RESULTADOS À VISTA

Nas aulas de Língua Portuguesa, a professora Isabel Cappelle Teixeira também promove o gosto pela leitura, mas de um modo mais formal, que não dispensa a realização de uma ficha de leitura, na qual os alunos têm de preencher diversos campos, tais como o nome do autor, a editora, as personagens, o resumo do livro, a opinião sobre o mesmo e, ainda, a resposta a questões colocadas.

Além das leituras obrigatórias do programa, os alunos têm de ler dois livros, à sua escolha, por período. Lêem os livros quando querem, seguindo o seu próprio ritmo, sabendo que há um dia marcado para falar sobre o que leram e para entregar a ficha de leitura, que conta para a avaliação.

O que é certo é que o trabalho realizado por esta professora, tanto na sala de aula quanto no Clube de Leitura, parece estar a dar frutos. Nesta terra do interior onde não existem hábitos de leitura nem tão pouco livrarias, os resultados dos exames de Língua Portuguesa do 9.º ano falam por si, com uma média de 75 por cento, superior à média nacional.

depois, levou para o Clube de Leitura livros da autoria de Kafka, nomeadamente *A Metamorfose*, aos quais juntou volumes de outros autores, designadamente livros policiais e de mistério “com algum sangue”. Por incrível que possa parecer, a leitura de *A Metamorfose* revelou-se um sucesso que teve como grandes atractivos as descrições das mutações da personagem principal.

Tirando partido desta fórmula de sucesso, seguiram-se outros filmes, como *Ivanhoe*, de Terry Marcel; *O Nome da Rosa*, de Jean-Jacques Annaud; *Alexandre, o Grande*, de Oliver Stone; *Charlie e a Fábrica de Chocolate*, de Tim Burton; e os episódios da série *Poirot*.

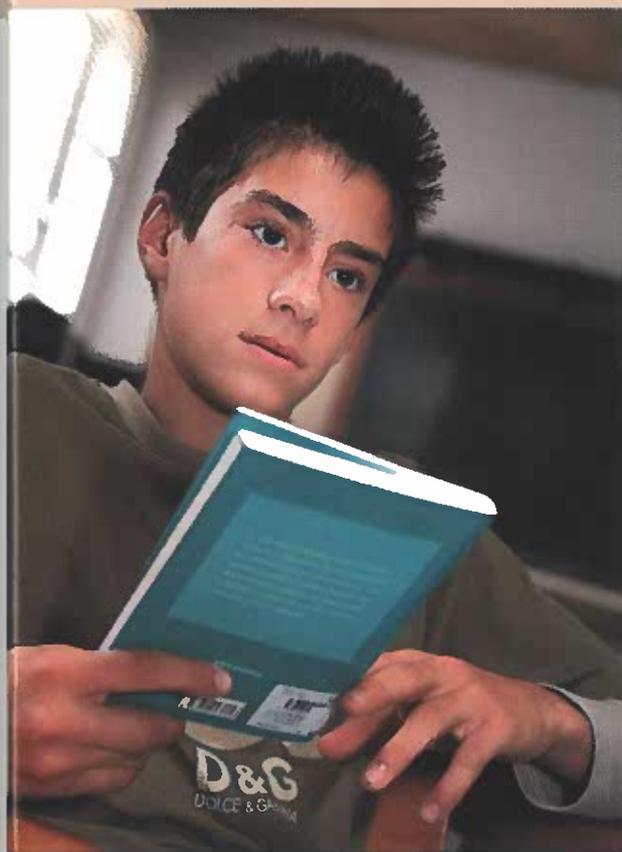
Isto até que a adesão das raparigas ao Clube de Leitura veio introduzir novos ingredientes, com a necessidade de acrescentar o romantismo ao mistério. Assim, passaram a ser visionados filmes românticos realizados com base em obras literárias que, tal como os anteriores, serviam de ponto de partida para a leitura dos livros.

No terceiro período, foram os próprios alunos que já não quiseram ver mais filmes. A leitura chegava-lhes. “O balanço foi muito positivo. Não estiveram todos os alunos no Clube de Leitura, mas todos passaram por lá. Alguns iam ouvir as histórias recontadas oralmente pelos colegas”, concluiu Isabel Cappelle Teixeira.

QUEM QUER FALAR SOBRE O LIVRO QUE ESTÁ A LER?

Este ano, a tarefa esteve facilitada para a coordenadora da biblioteca escolar. Como os alunos estavam à partida mais motivados para a leitura, não optou por começar pelo visionamento de filmes. Avançou directamente com as propostas de leitura e os resultados estão à vista. Os alunos aparecem no Clube de Leitura com os livros na mão, totalmente lidos ou ainda a meio, dispostos a partilhar aquilo que leram com os colegas e a emitir a sua opinião sobre os enredos, estabelecendo muitas vezes pontos de ligação com as suas próprias vidas.

“Quem quer começar a falar sobre o livro que está a ler?”, desafia a professora, olhando para os alunos dispostos na sala em semi-círculo. A Andreia oferece-se para ser a primeira a comentar o volume *Um beijo no pé* (Maria Teresa Maia Gonzalez), que considera “um livro para jovens”. Principia por enumerar as personagens principais, que são a Filipa e o



Miguel, e prossegue a descrição do enredo: "A Filipa engravidou do Miguel, os pais dele eram católicos e os pais dela não. Os pais dela quiseram que ela fizesse um aborto e ele não lhe perdoou. Mas, depois, ela teve uma apendicite, foi operada, ele foi visitá-la e desculpou-a." "Esse é um tema que vos diz respeito. Todos conhecem alguém que já engravidou do namorado e que já abortou", comenta a professora, com a naturalidade de quem está disponível para abordar todos os temas do interesse dos alunos. "É verdade, há muitas gravidezes na adolescência", reconhece a aluna.

Por sua vez, a Cláudia escolheu o livro pelo título: *O Ombro de Cláudia* (Maria Teresa Maia Gonzalez). Mas se o leu numa só noite, tal como confessa, não é apenas porque se tenha identificado com o título, é também porque se reconheceu no enredo. "Gostei do livro porque a história é parecida com o que eu passei. Só que enquanto a Cláudia tem padrasto, eu tenho madrasta", diz, depois de ter resumido o livro.

"Além desse, houve outro livro de que gostaste muito?", pergunta a professora a Cláudia. A aluna nomeia o livro *Queimada Viva* (Souad), chamando a atenção para o que mais a impressionou. A protagonista é obrigada a casar com um homem de quem não gosta, mas tem um caso com outro

homem. Como castigo, prendem-na a uma árvore, regam-na com gasolina e pegam-lhe fogo. "Ela fica viva?", pergunta a professora. "Sim, é ela que conta a história. Ajudam-na a soltar-se e ela sobrevive."

O Márcio aceitou a sugestão da Simone, uma colega do Clube de Leitura e leu o livro *Crazy* (Benjamim Lebert) de fio a pavio. "Conta a história de um rapaz que teve más notas e vai para um colégio interno. Arranja um amigo e formam um grupo de seis elementos. Têm aventuras juntos, vão ao quarto das raparigas à noite, fumam e bebem no colégio, saltam pela janela para poderem fugir, vão a Munique". "Qual foi a parte de que mais gostaste?", questiona a professora. "Foi quando ele conta a primeira vez que fez amor". "E agora, o que estás a ler?". *Os filhos da droga* (Cristianne F). "Interessas-te por esse tema?". "Gosto mais de saber coisas sobre a droga". "Espero que esse conhecimento te ajude a não te meteres nela..." recomenda a professora, aproveitando para perguntar se algum dos alunos já leu o livro *A Lua de Joana* (Maria Teresa Maia Gonzalez). "O tema é a droga, fala de uma rapariga que morreu com uma *overdose*", salienta.

O PROFESSOR COMO MODELO DE LEITURA

No Clube de Leitura, chega finalmente a vez de Isabel Cappelle Teixeira falar sobre o livro que está a ler. Mostrando a capa do volume aos alunos, começa a contar: "Chama-se *A Sombra do Vento* (Carlos Ruiz Zafon), passa-se em Barcelona e estou a gostar muito. Ainda só estou na página 68 e o livro tem mais de 300. O protagonista ficou sem mãe aos seis anos e o pai, para tentar colmatar essa falta, acompanha muito o filho. Um dia leva-o a um alfarrabista, ao Cemitério dos Livros Esquecidos, e o filho escolhe um livro". "Daqui a um mês, conta-nos o resto?"; pedem os alunos. "Daqui a um mês não, daqui a 15 dias", assegura a professora, com um sorriso.

"O professor tem de se dar como modelo, sobretudo num local como este em que os pais não são modelos de leitura", defende. "Posso ler partes do livro que estou a ler ou contar a história, mas nunca até ao fim. Assim, se os alunos tiverem curiosidade, empresto-lhes o livro". É esta uma das formas a que a professora recorre para motivar os alunos para a leitura. "Há que dar o exemplo e incentivar a leitura. Assim, sabem que também leio e que não é só mandar ler". ::

A exposição mediática que tem incidido sobre as situações de violência na escola não corresponde a um conhecimento mais aprofundado sobre as suas reais dimensões. Para tal contribui a disparidade nos instrumentos de recolha de dados utilizados pelas diversas instituições associadas ao Programa Escola Segura. O Observatório de Segurança na Escola surgiu, assim, da necessidade de recolha de elementos de informação e cooperação institucional, tornando-os mais claros e operativos, de forma a possibilitar a sua utilização como instrumento de decisão política e de intervenção no quotidiano das escolas.

Violência na escola: mediatização, insegurança e prevenção

Texto de João Sebastião, Mariana Gaio Alves,
Joana Campos e Sónia Correia
(Observatório de Segurança na Escola)
Fotografias de Henrique Bento

A existência de situações de violência, agressividade e incivilidade nas escolas tem evoluído na última década de um assunto interno para um tema recorrente na agenda política e educativa. O crescendo de exposição mediática não tem encontrado, contudo, paralelo num conhecimento mais aprofundado sobre as suas manifestações e dimensões, sendo frequente a sua associação a fenómenos como a delinquência juvenil ou a indisciplina. Tal situação levou a um aumento do sentimento de insegurança no seio das comunidades educativas e à crescente exigência de tomada de medidas políticas e disciplinares mais severas, sem que tal resulte de dados ou indícios concretos de que as situações de violência em meio escolar tenham assumido, nos últimos anos, uma dimensão considerada de risco ou fora de controlo.

CARACTERIZAÇÃO DAS SITUAÇÕES VERIFICADAS NAS ESCOLAS

Antes de procurarmos caracterizar sucintamente as situações verificadas nas escolas, importa sublinhar que existem algumas dificuldades que se colocam ao conhecimento deste fenómeno e que decorrem da operacionalização da recolha de informação. Relativamente ao conhecimento sistemático da situação existente, confrontamo-nos com a disparidade nos instrumentos de recolha de dados utilizados pelas diversas instituições associadas ao programa Escola Segura, o que torna difícil

produzir conhecimento fiável sobre a realidade efectivamente vivida. No entanto, apesar disso, os diversos discursos (mediáticos, políticos ou sindicais) têm frequentemente coincidido ao longo do tempo na ideia da existência de uma ameaça grave e crescente para a própria estrutura da instituição escolar.

Para conhecer a situação efectivamente vivida, existem dados recolhidos pela GNR, pela PSP e pelo Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (ME), sendo notório que as diferenças e problemas metodológicos inerentes a estas diversas recolhas de informação não permitem proceder com rigor a uma análise comparativa esclarecedora.

Nomeadamente, a informação disponível possui um alcance e fiabilidade limitadas, na medida em que resulta apenas das ocorrências declaradas e não das efectivamente ocorridas. Entre as razões que podem originar enviezamentos na recolha de informação sobre estas matérias destaca-se o desconhecimento por parte de muitos conselhos executivos relativamente à obrigatoriedade de procederem à comunicação da totalidade dos incidentes à direcção regional de educação (DRE) respectiva e ao Gabinete de Segurança do ME; a burocratização dos processos de comunicação; a adopção de estratégias de ocultação de situações de violência que possam contribuir para a degradação da imagem da escola e para a prática de actos retaliatórios contra os queixosos; a tentativa de limitar o efeito de difusão do fenómeno por imitação. Estas práticas são ainda potenciadas pela dificuldade dos diversos intervenientes em encontrar uma definição de violência (ou acto violento) comum, ou pelo menos



com um conjunto de elementos comuns comparáveis. Tal facto traduz-se no fraco controlo da subjectividade inerente à avaliação individual de cada situação e na banalização da utilização desta noção no quotidiano escolar (em que, por excesso, tudo é violento, ou inversamente, tudo é relativizado), contribuindo igualmente para dificultar a recolha de informação neste domínio.

Tendo estes aspectos presentes, é ainda assim pertinente sistematizar alguma informação disponível. Numa perspectiva de evolução temporal, é de assinalar que o número de ocorrências registadas tem vindo a aumentar ao longo dos últimos 10 anos. O Gabinete de Segurança do ME registou 433 ocorrências para o ano de 1995, 914 em 1996, 949 em 1997, e em 1998 foram registados 816 casos. Para o ano 2000, o Gabinete de Segurança do ME registou 1873 ocorrências. Para os anos escolares posteriores a 2000, recorreremos à organização dos dados a partir dos registos efectuados pelas forças policiais PSP e GNR. A PSP registou 2434 ocorrências em 2000/01, 2818 em 2001/02, 2797 em 2002/03, 2831 em 2003/04, 2518 em 2004/05. A GNR registou 699 ocorrências em 2001, 749 em 2002, 559 em 2003.

Número de ocorrências de situações de violência em meio escolar, segundo a sua distribuição regional (1995-1998)

Direcções Regionais Educação	1995	1996	1997	1998
Lisboa	198	557	548	488
Norte	147	192	236	185
Centro	32	96	76	61
Algarve	48	45	58	48
Alentejo	8	24	31	24
Total	433	914	949	816

Fonte: Ministério da Educação, 1999

A análise destes dados leva-nos a considerar duas possibilidades: ou se verifica uma contabilização deficiente das ocorrências ou os fenómenos designados por violência têm uma representação quantitativa reduzida no universo escolar, mesmo considerando que este tipo de estatísticas subavalia sempre as situações efectivamente ocorridas. Note-se que não é possível avaliar até que ponto o aumento das ocorrências registado corresponde a um aumento das situações efectivamente verificadas, tendo em conta a instabilidade nas metodologias, instrumentos e entidades envolvidas na recolha da informação. A crescente visibilidade social dos fenómenos de violência na escola, assim como a maior difusão da actividade do Gabinete de Segurança do ME e da obrigatoriedade de comunicar as ocorrências, pode induzir o registo mais sistemático de situações que anteriormente não eram comunicadas, resultando assim num maior número de ocorrências registadas, sem que tal signifique um aumento efectivo das situações ocorridas.

A leitura dos registos existentes permite analisar algumas variações interessantes, designadamente a constatação de diferenças significativas na distribuição regional das ocorrências, com incidência especial nas abrangidas pelas DRE de Lisboa e do Norte, que apresentam sempre os valores mais elevados para todos os anos referidos.

Face à sobre-representação nestas duas DREs, que em parte coincidem com as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, poder-se-ão levantar algumas hipóteses: em primeiro lugar, a própria dimensão da população escolar e dos estabelecimentos aí existentes; em segundo, a maior diversidade de públicos, com o conseqüente aumento da conflitualidade; em terceiro, a existência de situações graves de exclusão e conflitualidade social; e, finalmente alguma coincidência com situações de marginalidade urbana infantil e juvenil. Na situação oposta encontra-se a DRE do Alentejo, com o maior número de escolas rurais isoladas do país, correspondente a uma área marcada pela profunda desertificação, em particular em toda a sua faixa interior. Seria, no entanto, fundamental compreender melhor as dinâmicas internas das diferentes regiões e estabelecimentos escolares, através de uma necessária desagregação da in-

formação, já que a actual situação não possibilita mais do que análises em que se procuram tendências.

A análise da distribuição geográfica das ocorrências registadas pela PSP não se distancia significativamente dos valores apresentados pelo Gabinete de Segurança do ME, mantendo-se o destaque para as zonas mais urbanizadas. Note-se, por exemplo, os dados referentes a 2002/03. No que diz respeito aos tipos de ocorrências, ou seja, às situações que foram consideradas nos registos, existem grandes variações nas categorias utilizadas para a recolha de informação, quer entre entidades quer ao longo dos anos por uma mesma entidade.

Registo de ocorrências pela PSP por distrito Ano lectivo 2002/03

Distrito	Total de ocorrências
Aveiro	136
Beja	22
Braga	172
Bragança	49
Castelo Branco	18
Coimbra	40
Évora	28
Faro	112
Guarda	3
Leiria	56
Lisboa	1056
Portalegre	8
Porto	707
Santarém	35
Setúbal	168
Viana do Castelo	5
Vila Real	3
Viseu	11
Madeira	99
Ponta Delgada	32
Angra Heroísmo	32
Horta	5
Total	2797

Fonte: Relatório PSP - 2002/03

Resumo do total de acções

Escolas Básicas Integradas, dos 2.º e 3.º ciclos, do ensino secundário e outros estabelecimentos de educação e ensino - 2004/2006

	2004/2005	2005/2006
Total de acções	7027	9685
Acções contra o património		
Bens da escola	842	1252
Bens pessoais	768	865
Acções contra pessoas		
<i>Bullying</i>	740	910
Agressão a alunos	792	1133
Tentativa de agressão a alunos	216	79
Com tratamento hospitalar	163	184
Agressão a professores	81	172
Tentativa de agressão a professores	18	21
Com tratamento hospitalar	11	16
Agressão a funcionários	106	197
Tentativa de agressão a funcionários	29	27
Com tratamento hospitalar	21	18
Acções contra liberdade pessoal		
Professores	122	143
Funcionários	146	224
Alunos	123	262
Na escola		
Nos acessos		
Acções contra a honra		
Professores	187	184
Funcionários	237	315
Alunos	190	104
Na escola	571	549
Nos acessos	43	54
Acções contra integridade física		
Na escola	935	1334
Nos acessos	307	295
(inclui tentativa de agressão e roubo)		
Crimes contra a liberdade e autodeterminação sexual		
Na escola	103	65
Nos acessos	80	54
Crimes contra a reserva da vida privada		
Na escola	235	1164
Nos acessos	0	0

Fonte: Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, 2006

Optámos por analisar apenas os dados produzidos pelo Gabinete de Segurança do ME referentes aos anos mais recentes, em que este utiliza um conjunto de categorias mais detalhado, o que favorece uma compreensão mais pormenorizada da situação. Procuramos, a seguir, sintetizar a informação para os anos lectivos de 2004/2005 e 2005/2006, construção que só foi possível para estes anos porque a informação disponível para os anos anteriores não contempla grande parte, senão a maioria, das categorias constantes neste quadro.

Globalmente, a informação constante do quadro permite verificar um aumento das ocorrências registadas nas diversas categorias, com as excepções das seguintes: tentativa de agressão a alunos, agressão a funcionários com tratamento hospitalar, acções contra a honra de alunos, e crimes contra a liberdade e autodeterminação sexual na escola. Como referimos anteriormente não é certo, porém, que tal possa ser interpretado como um crescimento efectivo das situações ocorridas, uma vez que não sabemos exactamente qual o desvio entre as ocorrências verificadas e as registadas nem que percentagem pode ser atribuída a um melhor registo de ocorrências.

No que respeita a acções contra o património, destacam-se, pelo número elevado, aquelas que afectam os bens da escola, o que contraria as ideias correntes que consideram o roubo de bens pessoais dos alunos como um facto corrente e massivo. No que diz respeito a acções contra pessoas, evidenciam-se, pela sua elevada frequência, as ocorrências registadas nas categorias agressões a alunos, *bullying*, acções contra integridade física na escola e crimes contra a reserva da vida privada na escola (cate-



gorias que se recobrem parcialmente). É possível ainda perceber que os alunos são igualmente maioritários entre as vítimas das ocorrências registadas como acções contra pessoas na escola e nos seus acessos, verificando-se no ano de 2005/06 um total de 2609 acções contra alunos, de 520 contra professores e de 763 contra funcionários. Os alunos, considerados isoladamente, são também mais frequentemente os autores de acções contra pessoas, sejam elas outros alunos, professores ou funcionários. As acções da autoria de grupos de alunos, pais, encarregados de educação ou outros assumem expressão numérica reduzida. Por fim, note-se que o Gabinete de Segurança do ME classificou como situações diversas outros tipos de ocorrências que têm lugar na escola e nos seus acessos. Esta designação abarca acções de carácter bastante diferente como o consumo e tráfico de droga, a libertação de gases tóxicos ou a posse de armas.

Podemos concluir face às situações diversas o seguinte: diminuição do número de alunos envolvidos em consumo e tráfico de droga (de 377 situações em 2003, para 200 no ano lectivo de 2005/2006); as DRE de Lisboa e do Norte destacam-se das restantes face a este fenómeno; aumento dos casos de posse de armas brancas e aumento elevado das situações de intrusão na escola. Não nos foi possível avançar mais na análise comparativa das situações diversas entre anos pela falta de dados equivalentes para o ano de 2003.

Quadro resumo de situações diversas

Escolas Básicas Integradas, dos 2.º e 3.º ciclos, do ensino secundário e outros estabelecimentos de educação e ensino - 2003/2006

	2003	2004/2005	2005/2006
Intrusão na escola	-	230	1099
Fotografias ilícitas	-	5	65
Consumo e tráfico de droga	-	-	-
Haxixe	-	158	95
Ecstasy	-	5	-
Cocaína	-	0	0
Heroína	-	2	-
Outra	-	9	19
N.º de alunos envolvidos	377	263	200
Libertação de gases tóxicos	9	2	28
Fogo posto	-	2	26
Explosões	15	26	27
Ameaça de bomba	60	92	67
Posse de armas brancas	78	96	125
Posse de armas de fogo	6	1	8
Posse de armas de alarme ou similares	19	7	-
Boxes	-	-	-
Bastões eléctricos	-	-	-
Portões encerrados	-	21	19
Prejuízos a terceiros	-	14	36
Acidentes graves	-	10	-
Fraudes	-	7	7
Outros	-	6	24

Fonte: Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, 2006

O OBSERVATÓRIO DE SEGURANÇA NA ESCOLA

O Observatório de Segurança na Escola surgiu assim da necessidade de recolha de elementos de informação e cooperação institucional, tornando-os mais claros e operativos, de forma a possibilitar, em tempo útil, a sua utilização como instrumento de decisão política e de intervenção no quotidiano das escolas.

O plano de actividades imediato inclui a produção de um sistema de informação que permita o rápido registo das ocorrências e a respectiva intervenção, através da utilização de um formulário electrónico de ocorrências (que se encontra na fase de teste); assim como a realização de um questionário de vitimação que possibilite avaliar a distância entre as situações registadas, as situações contactadas (das quais muitas não são registadas) e as situações efectivamente vividas, tentando, desta forma, possuir alguma ideia acerca do desvio existente. Paralelamente, o Observatório pensa constituir-se como facilitador da investigação nesta área, nomeadamente através da divulgação da referida produção de informação de base.

De entre as actividades do Observatório de Segurança na Escola destaca-se:

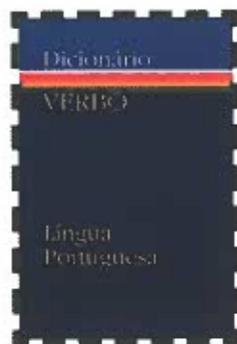
- a) Desenvolver métodos para a monitorização e avaliação da segurança nas escolas;
- b) Recolher informação e constituir uma base de dados de natureza não pessoal, que permita compreender de forma objectiva e sistemática o fenómeno da violência nas escolas;
- c) Produzir estudos que permitam dotar as entidades competentes de indicadores e de critérios adequados ao conhecimento das situações de violência e insegurança na comunidade educativa;
- d) Produzir anualmente um Relatório de Segurança na Escola;
- e) Fomentar parcerias com instituições universitárias e outras organizações governamentais ou não governamentais, visando o desenvolvimento de conhecimento científico acerca da problemática da violência, da vitimação e das incivilidades nas escolas;
- f) Divulgar actividades, projectos e programas desenvolvidos, entre outros, pelas escolas, forças de segurança, pais e encarregados de educação, autarquias e outros elementos do processo educativo, cujo objecto se integre nas finalidades do programa. Por último, procurar-se-á garantir a integração dos resultados nas estatísticas da educação, para possibilitar uma análise integrada no quadro mais amplo das dinâmicas escolares.

A ESCOLA NO CENTRO DA PROMOÇÃO DA SEGURANÇA EM MEIO ESCOLAR

A segurança nas escolas e a escolha das estratégias mais eficazes para prevenir e/ou enfrentar situações de violência exige, para além do enquadramento normativo e de apoio ao nível do sistema educativo no seu conjunto, a reflexão sobre eventuais acções a decidir e operacionalizar pelo próprio estabelecimento de ensino em função das particularidades que o caracterizam bem como as da comunidade onde está inserido. Trata-se de situações que ocorrem em contextos escolares particulares e que necessitam de ser contextualizadas no ambiente humano e social de cada escola, pelo que necessariamente caberá aos elementos das próprias organizações escolares que têm o papel principal quer na prevenção de episódios de violência quer na acção quando tais situações se verificarem. As investigações já realizadas permitem, no entanto, identificar um conjunto de elementos que importa ter em conta na reflexão sobre eventuais estratégias de promoção da segurança nas escolas. Aspectos como a qualidade do espaço físico do estabelecimento, as modalidades de organização pedagógica e cultural das actividades e quotidiano escolar, a clareza para os vários actores educativos do quadro normativo do estabelecimento escolar e clareza na sua implementação, entre outros, podem potenciar, ou inversamente inibir, a ocorrência de situações de violência, assim como a sua comunicação. Outros aspectos relacionados com estes dizem respeito à rapidez da intervenção dos responsáveis da escola em situações de conflito; à entreadjuva entre adultos em situações críticas, seja na sala de aula ou no seu exterior; à existência de procedimentos de actuação pré-acordados entre responsáveis da escola, docentes e funcionários; à existência de programas de intervenção relativamente aos alunos agressores e às vítimas; e à existência (ou não) de parcerias educativas com outras instituições da comunidade.

Existem também indícios provenientes de diversas investigações realizadas que mostram que são sobretudo os alunos rapazes que mais se envolvem em situações de violência, quer enquanto agressores quer enquanto vítimas. Acresce ainda que parece existir uma correlação positiva entre o aumento do número de anos escolares em atraso e o envolvimento em situações de agressão.

Os exemplos que acabamos de referir pretendem evidenciar que a ocorrência (ou não) de episódios de violência não pode ser atribuído de forma redutora às condições externas à escola, nomeadamente ao ambiente social mais ou menos favorecido em que a mesma se relaciona. Um dos equívocos mais frequentes sobre esta matéria consiste em associar a realidade de uma dada escola (no que respeita às situações de violência que aí se vivem) ao ambiente sócio-económico que a envolve. Assim, podemos encontrar escolas em áreas desfavorecidas social e economicamente onde não se registam situações de violência significativas (em quantidade e/ou em gravidade) e escolas em áreas favorecidas do ponto de vista social e económico nas quais se registam episódios de violência. A compreensão destes fenómenos implica, pois, considerar articuladamente condições externas e internas à escola que a configuram enquanto um contexto interaccional específico. Nestas condições, a promoção da segurança na escola não pode ser conseguida sem ter em conta a multidimensionalidade do fenómeno, ou seja, sem tomarmos em conta um quadro complexo de factores que permita analisar e intervir sobre as situações de violência de forma contextualizada. A maioria das pesquisas sublinha a importância de estruturar redes locais para apoiar a intervenção articulada dos agentes educativos e uma gestão integrada dos recursos para garantir a segurança nas comunidades escolares. É, em nosso entender, no entrecruzar das perspectivas e posicionamentos de professores e alunos, mas também de outros actores da cena educativa como os auxiliares de educação, os pais e outros agentes educativos na comunidade, que se torna possível a compreensão e reflexão mais aprofundada sobre os fenómenos de violência assim como sobre as acções a implementar seja de prevenção ou intervenção. ::



Um novo Dicionário de Língua Portuguesa

Aldina Vaza e Emília Amor
Editorial Verbo (2006)

O novo Dicionário de Língua Portuguesa destina-se, particularmente, a estudantes do ensino básico e secundário, a partir dos 9-10 anos.

Este dicionário constitui-se como um instrumento de trabalho de qualidade que obedece a um modelo fortemente inovador no nosso programa dicionarístico. Assim, enquanto os dicionários escolares de que dispomos não passam, normalmente, de edições condensadas de dicionários gerais de maiores dimensões, este dicionário foi claramente pensado e elaborado, de raiz, com o objectivo de responder às necessidades dos estudantes dos ensinos básico e secundário. A metodologia seguida na elaboração deste dicionário é perfeitamente adequada ao objectivo da obra.

As entradas foram seleccionadas criteriosamente: o vocabulário geral (incluindo estrangeirismos) foi escolhido de acordo com dados de frequência de ocorrência lexical no português contemporâneo, e os vocabulários especializados, técnicos e científicos foram seleccionados por professores das áreas curriculares e níveis de ensino correspondentes ao público a que o dicionário se destina. Às entradas, em número de 45 000 (que incluem elementos de formação de palavras, siglas e acrónimos), acrescentam-se subentradas constituídas por unidades pluriverbais como sejam locuções gramaticais, combinatórias fixas, fraseologias, o que perfaz 70 000 unidades lexicais classificadas e definidas.

Os artigos deste dicionário incluem informações de carácter gramatical como a classe gramatical, a flexão, observações fonéticas e ortográficas, e, ainda, no caso dos verbos, as classificações correspondentes aos seus sistemas de complementação. As definições são seguidas de exemplos abundantes e esclarecedores (quer sobre as acepções, quer, no caso dos verbos, sobre os tipos de complementos) e de formas sinónimas, sendo, ainda, de registar a inclusão de indicações sobre

registos de língua e contextos de uso em que se inserem os diversos sentidos das palavras em estudo. Vale a pena referir a importância dada às relações entre as palavras, não só através de remissões, mas na própria definição, em que se procura, quase sempre, estabelecer relações entre palavras da mesma família. É, ainda, de realçar o tratamento dado às variantes lexicais.

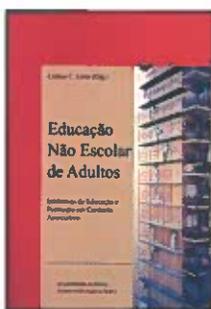
Original é a inserção de numerosos quadros no corpo do dicionário com informações de grande utilidade para os alunos. Assim, os artigos em que se define o que é uma conjunção, um determinante, um pronome ou outras classes gramaticais incluem também os quadros com as conjunções, os determinantes, os pronomes, etc. Da entrada de um verbo que tenha na sua conjugação formas irregulares, consta imediatamente um quadro com essas formas irregulares.

Completa este dicionário um anexo com paradigmas de flexão verbal e quadros com elementos de formação de palavras, numerais, países e respectiva localização geográfica, capital e unidade monetária e, ainda, quadros com informação sobre divindades da antiguidade clássica e uma Tabela Periódica dos Elementos.

A utilização deste dicionário na sala de aula proporcionará facilmente a alunos e professores um trabalho conjunto sobre as palavras, nas suas múltiplas acepções, relações, estruturas e contextos em que se inserem suscitando no aluno a curiosidade pelo estudo da língua e levando-o a compreender a importância dos dicionários no seu dia-a-dia de trabalho.

Fernanda Bacelar do Nascimento
Universidade Clássica de Lisboa

Livros



Educação não escolar de adultos: Iniciativas de educação e formação em contextos associativos

Licínio Lima

Unidade de Ed. de Adultos da Universidade do Minho (2006)

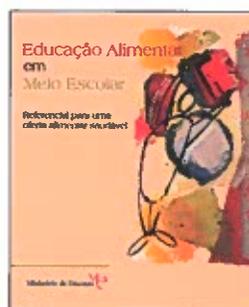
12 €

Dando continuidade a um trabalho de investigação iniciado em 1997, no âmbito de um projecto internacional designado *Educação de Adultos Popularmente Iniciada*, este livro aborda as iniciativas de educação de adultos, de tipo não escolar, realizadas em contextos associativos.

As primeiras páginas apresentam o projecto supra mencionado, desenvolvido pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, em articulação com a Universidade de Linköping (Suécia) e a Universidade de Cork (Irlanda), tendo como objectivo a identificação e a análise de processos e contextos educativos não escolares, iniciados por adultos, com características inovadoras.

Ao abrigo deste projecto, a equipa portuguesa desencadeou um processo de identificação de mais de 700 instituições promotoras de acções de educação e formação de adultos. Destas, cerca de 50 por cento foram alvo de um inquérito, cujos resultados acabaram por ser confirmados num fórum de discussão que decorreu em 1998. Através deste processo, foram apuradas quatro instituições que deram origem aos quatro estudos de caso, retratados no livro. O primeiro incide num Curso de Pintura e Decoração em Vidro, Madeira, Cerâmica e Tecido, desenvolvido numa associação de S. Bartolomeu do Mar (Esposende). O segundo apresenta uma iniciativa educativa promovida por uma universidade da terceira idade da cidade do Porto (um curso de história do pensamento marginal). O terceiro analisa a actividade de uma associação, numa localidade de Viana do Castelo, tendo por objectivo a formação de animadores infanto-juvenis. O quarto é desenvolvido na freguesia de S. Torcato, em Guimarães, e tem como público-alvo desempregados, muitos dos quais beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido.

Dora Santos
Direcção-Geral de Formação Vocacional



Educação Alimentar em Meio Escolar - Referencial para uma oferta alimentar saudável

Isabel Baptista e Rui Lima

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006)

As escolas passaram a dispor de indicações sobre a alimentação que deve ser fornecida aos alunos, nos bufetes e nas cantinas, através da distribuição do livro *Educação Alimentar em Meio Escolar - Referencial para uma Oferta Alimentar Saudável*, publicado pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Este referencial, que será seguido de outros documentos mais específicos, presta esclarecimentos às escolas acerca dos géneros alimentícios que devem ou não ser fornecidos aos alunos nos bufetes escolares. Entre os alimentos recomendados destacam-se o leite e os iogurtes meio-gordos ou magros, os sumos de frutas naturais, o pão feito a partir de farinhas pouco refinadas, a fruta fresca da época e os produtos hortícolas. Entre os géneros alimentícios a não disponibilizar salientam-se os fritos (rissóis, croquetes, pasteis de massa folhada), os produtos de charcutaria ricos em lípidos e sal (chouriço, salsicha, mortadela, etc.), os refrigerantes, as batatas fritas, os hambúrgueres, os cachorros quentes, as pizzas e as guloseimas. No entanto, de acordo com este referencial, os bufetes constituem-se apenas como um espaço complementar que não deve funcionar como alternativa ao refeitório escolar. Para que tal não aconteça, as escolas devem oferecer refeições não só equilibradas do ponto de vista nutricional, mas também agradáveis e apelativas, de modo a contrariar o apelo das refeições de pastelaria ou de *fast-food*. Estas recomendações revestem-se da maior importância numa sociedade onde a abundância e os comportamentos padronizados conduzem a um modelo alimentar com consequências preocupantes para a saúde pública. Neste contexto, as escolas constituem-se como o local por excelência para desenvolver a Educação Alimentar, em articulação com as famílias, com o objectivo de inverter o padrão de saúde actual.

EB

DVD



Charlie e a Fábrica de Chocolate

Tim Burton

Warner Brothers (2005)

11.95 €

No passado ano lectivo, adquiri o DVD *Charlie e a Fábrica de Chocolate* para a biblioteca da minha escola, no âmbito do Clube de Leitura do 3.º ciclo, por ser baseado num livro de Roald Dahl com o mesmo nome. Rapidamente se tornou no DVD mais requisitado para a sala de aula e para ser visto no nosso espaço por alunos de todas as idades. Ao vê-lo, descobri porquê. É uma delícia para os olhos e a imaginação de cada um. A fábrica de chocolate de Willy Wonka é o paraíso de qualquer criança ou adulto guloso! Quando o excêntrico e solitário Willy Wonka (Jonny Depp) decide promover um concurso para encontrar o seu herdeiro, cinco crianças são premiadas com um bilhete dourado que lhes dá acesso a passar um dia na fábrica de chocolate. Essas crianças são Augustus Lamacento, um rapaz obeso que passa os dias a comer guloseimas; Violeta Bemparecida, uma menina cujo passatempo é mascar pastilha elástica e participar em competições desportivas; Verruga, uma menina rica e mimada, habituada a ter tudo o que quer; Mike Tevê, viciado em televisão e jogos electrónicos; e o mais doce de todos, Charlie Bucket, um rapaz muito pobre e com um coração de ouro. Durante a visita, todas estas "adoráveis" crianças são punidas, vítimas dos seus próprios vícios. Só Charlie escapa e é premiado com a herança de W. Wonka: a fábrica de chocolate! No entanto, recusa-a, pois para a ter deverá abandonar a família, o seu bem mais precioso... Quando Willy Wonka descobre que sem a amizade de Charlie nada lhe corre bem, convida toda a família Bucket para morar consigo. Passam a viver juntos na fábrica, num local onde a relva é doce, o rio de chocolate e as flores são as mais deliciosas e apetitosas guloseimas... Simplesmente delicioso! Quase se sente o cheiro do chocolate...

Isabel Cappelle Teixeira
Professora de Língua Portuguesa do 3.º ciclo
Coordenadora da BECRE da EBI da Cordinha

CD-Audio



Corpo do som

Barbatuques

Brasil MCD (2002)

17.90 €

Os Barbatuques são um núcleo artístico-pedagógico que pesquisa as possibilidades sonoras da percussão corporal. Criados em 1996 pelo músico e investigador brasileiro Fernando Barba, os Barbatuques são um sucesso que alastra por todo o Brasil e além fronteiras. Realizam concertos, animam festas escolares, fazem *workshops* e oficinas de percussão corporal. Com estalinhos, palmas, batidas nas pernas, no peito, na boca e efeitos vocais, estes músicos descobrem timbres que dificilmente imagináramos que o nosso corpo poderia produzir, e transformam estes sons em polirritmias e/ou composições musicais que trazem muitas vezes o cheirinho do samba brasileiro, do *funk*, dos ritmos tribais. Os Barbatuques dão a conhecer nesta obra discográfica composições de grande originalidade e interesse musical, mas este grupo tem muito mais a dar que os concertos. Fernando Barba desde cedo percebeu que as actividades de percussão corporal desenvolvem diferentes capacidades a nível da coordenação motora, da memória auditiva e visual e ajudam a ultrapassar problemas do foro somestésico do indivíduo. Por isso, os Barbatuques investem na formação de todos os interessados nesta prática. Segundo Barba, os participantes nas suas oficinas de percussão redescobrem o seu corpo, alcançam um bem estar físico e emocional. Parece que vale mesmo a pena experimentar! Nos seguintes *sites* podem ser encontrados vídeos que explicam algumas das técnicas de percussão que os Barbatuques usam: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?noticias/out_04_1/index <http://www.barbatuques.com.br/>
Locais de compra em Portugal: Fnac
Locais de compra *on-line*: Amazon

Carlos Batalha
Professor de Educação Musical – Escola EB 2,3 de Vialonga

CD-Rom



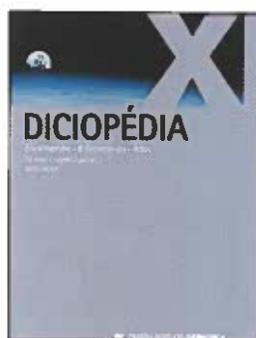
Vamos ler imagens

Eduardo Cintra Torres e Teresa Fonseca

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

"O que nos diz um anúncio com um cão de gravata ao pescoço? Como interpretar um quadro de Velásquez? Que elementos procurar numa fotografia antiga? Porque mostram os telejornais adereços semelhantes há meio século? Como distinguir um género televisivo de outro? Quais as características que fazem do cinema uma linguagem universal?" Assim se apresentam os dois CD-Roms *Vamos ler imagens fixas* e *Vamos ler imagens em movimento* para dizer a quem julgue que as imagens suscitam apenas uma leitura espontânea e imediata que incorre em grave ignorância. As imagens hoje rodeiam-nos por todo o lado: já chegaram à Internet, enchem os visores dos novos telemóveis, acabam até de penetrar nos túneis do Metro. Com elas rimos e choramos. Com elas compreendemos melhor ou somos iludidos. As imagens iluminam-nos e atordoam-nos... Por isso, é parte cada vez mais importante da Educação para os Media aprender a ler imagens, dominar as ferramentas que permitem entendê-las melhor, descodificá-las, aprender também a fazê-las para comunicar mais e melhor. A Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular acaba de editar, em colaboração com o Centro Protocolar de Formação Profissional de Jornalistas (CENJOR), um conjunto de dois CD-Roms, da autoria de Eduardo Cintra Torres e com coordenação pedagógica de Teresa Fonseca, destinado a alunos do 2.º ciclo ao final do secundário (mas apropriado também a quaisquer adultos interessados). Um dos CD-Roms trata das imagens fixas com exemplos da publicidade, da imprensa ou das artes em pintura, ilustração e fotografia. O segundo trata das imagens em movimento no cinema, na televisão e na publicidade. Em qualquer dos casos todos os termos mais ou menos técnicos remetem para definições e exemplos concretos que tornam estes materiais um verdadeiro recurso educativo do maior valor. Estes materiais vão ser brevemente distribuídos pelas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

MEBS



Dicipédia

Porto Editora (2006)

49.99 €

A 10.ª edição da *Dicipédia*, lançada em Outubro, é já muito mais do que a conjugação de uma enciclopédia com dicionários. Com uma década de existência, este produto foi adquirindo novas funcionalidades, tornando-se num versátil instrumento de pesquisa, de estudo e até de diversão. Nesta edição, considerada "especial" pela Porto Editora, ganham destaque os Guias Curriculares para as disciplinas nucleares do nível secundário de educação (10.º, 11.º e 12.º anos), a disponibilização de 25 obras completas de dez autores portugueses (Alexandre Herculano, Almeida Garrett, Antero de Quental, António Feliciano de Castilho, António José da Silva, Camilo Castelo Branco, Eça de Queirós, Gil Vicente, Júlio Dinis e Padre António Vieira), e a *Jogopédia* (um jogo onde o utilizador testa os conhecimentos adquiridos, respondendo, contra o tempo, a um conjunto de questões). É ainda de salientar o facto de esta edição ter como suporte tecnológico um *browser* de *open source*, alargando-se assim ao universo de todos os internautas. Mas convém não esquecer os produtos que estão na sua génese: a enciclopédia e os dicionários. A enciclopédia está organizada em nove grandes temas (Artes, Ciências Naturais e Exactas, Ciências Sociais e Humanas, Desporto, Geografia, História, Literatura, Religião e Mitologia, e Tecnologia), a partir dos quais se desdobram 182 subtemas que procuram abarcar todos os domínios do conhecimento. A informação resultante das pesquisas é passível de ser trabalhada (copiada, impressa ou comentada e enviada, por e-mail, a quem desejarmos), podendo o utilizador complementá-la com os recursos disponíveis na "Galeria" (animações, registos áudio, diaporamas, imagens, esquemas interactivos, gráficos, almanaques, etc.). Os dicionários são oito (Língua Portuguesa, verbos portugueses e ingleses, Português- Inglês, Inglês-Português, Antroponímia, Toponímia e Provérbios), e encontram-se, pela primeira vez, autonomizados.

Dora Santos

Direcção-Geral de Formação Vocacional

Uma manhã no Palácio da Banda Desenhada

Através dos seus serviços educativos, a Bedeteca tem procurado promover e divulgar a prática da banda desenhada e da ilustração como instrumentos pedagógicos junto das escolas.

Ao longo do ano, organiza exposições de ilustração, pintura ou banda desenhada, dinamizando visitas de estudo e ateliers alusivos às temáticas.

Texto de Teresa Fonseca
Fotografias de Carlos Silva



*Visitar a Bedeteca de Lisboa
é uma verdadeira aventura.
Quem lá vai fica refém desse mundo
imaginário da banda desenhada
e das suas personagens.*

Visitar a Bedeteca de Lisboa é uma verdadeira aventura. Quem lá vai fica refém desse mundo imaginário da banda desenhada e das suas personagens. Quem lá vai quer sempre voltar para tentar descobrir mais e mais sobre os mistérios destes livros que, para nos contarem histórias, aliam as imagens às palavras. A Bedeteca, mais do que uma biblioteca especializada, é um ponto de encontro dos amantes desta forma de expressão artística. Nas suas estantes encontramos alguns clássicos que vão desde *O Mosquito* ao *Asterix*, passando pelo *Mundo de Aventuras* e o *Cavaleiro Andante*. Existem também obras muito recentes, tanto nacionais (nomeadamente de autores como José Carlos Fernandes e Filipe Abranches) como estrangeiras (das quais se destacam as de Joe Sacco e Zep).

Desde a sua criação, a Bedeteca foi dotada de serviços educativos que têm procurado promover e divulgar a prática da banda desenhada e da ilustração como instrumentos pedagógicos junto das escolas, disponibilizando aos professores informação que lhes permita explorar estas linguagens comunicacionais. Ao longo do ano, organiza exposições de ilustração, pintura ou banda desenhada, dinamizando visitas de estudo para exploração dessas exposições, levando os alunos, em alguns casos, a criar no próprio local os seus trabalhos.

Promove ainda *ateliers* diversificados quanto às temáticas e aos níveis etários, salientando-se, de entre estes, a *Hora do Conto*, para crianças dos três aos oito anos; *O que fazer com a mancha?*, para crianças dos seis aos 10 anos; e *Cá se faz BD*, para participantes dos oito aos 16 anos.

As escolas interessadas em realizar visitas de estudo a este espaço, devem contactar a Bedeteca de Lisboa, situada no Palácio do Contador-Mor, Rua Cidade de Lobito, Olivais Sul, para marcação de visitas de estudo ou inscrição em *ateliers*, através do telefone 218 536 676.

UMA AVENTURA EM TRÊS ETAPAS

À entrada da Bedeteca surge uma pequena multidão. Pequena, porque, por um lado, é constituída por crianças e, por outro, é apenas uma turma. São os alunos do 5.º ano – 2.ª turma da escola sede do Agrupamento de Escolas de Fernando Pessoa.





Ao longo da exposição, os alunos observam e interpretam as imagens, os diversos traços de ilustração, o processo, desde o esboço até à ilustração final, as variadas técnicas usadas e as cores presentes em cada trabalho.

Vêm acompanhados pelos professores de Educação Visual e Tecnológica, de Língua Portuguesa e pela directora de turma. Conscientes de que é a sua primeira visita de estudo neste novo ciclo de escolaridade, os alunos estão entusiasmados, ansiosos, mas bem comportados. Aguardam pacientemente a hora de entrada, aproveitando para dar uma olhadela ao magnífico jardim do palácio.

1. Bem-vindos à Bedoteca de Lisboa

Os alunos juntam-se no pequeno átrio de entrada onde são recebidos pela coordenadora dos serviços educativos, Rosário Tavares. Esta faz, então, uma apresentação geral do espaço, das actividades que a Bedoteca desenvolve, explicando como é possível obter cartão de leitor. Recorrendo ao Tiago, que pertence à turma e tem a particularidade de ser um dos melhores clientes deste espaço especial, Rosário Tavares vai dando conta das obras disponíveis, de como as consultar, de como as requisitar e da importância de se ser reconhecido como leitor desta biblioteca especializada. Em diálogo, abordam-se diversas questões sobre ilustração, nomeadamente “Para que serve a ilustração?” e “Qual a sua função?”, de modo a inserir os visitantes no contexto da exposição que vão visitar de seguida.

2. Também se faz “leitura” de imagens?

Aí vão eles, curiosos, em direcção à sala onde está patente a exposição. Exposição esta que apresenta os trabalhos finais de um curso de pós-graduação do Instituto Superior de Educação e Ciências. Para o desenvolvimento dos trabalhos, os finalistas foram acompanhados por ilustradores profissionais bem conhecidos, nomeadamente Alex Gozblau, Ana Romana, André Letria, Danuta Wojciechowska e José Miguel Ribeiro.

Ao longo da exposição, os alunos observam e interpretam as imagens, os diversos traços de ilustração, o processo, desde o esboço até à ilustração final, as variadas técnicas usadas e as cores presentes em cada trabalho.

O professor de Educação Visual e Tecnológica, Fernando Ferreira, mostrando-se bastante satisfeito com o envolvimento dos alunos, afirma: “Os alunos estão entusiasmados, estão a ter oportunidade de contactar com diferentes registos de ilustração, o que não era possível em sala de aula”. Por fim, acrescenta: “São estes os conteúdos que estão a ser abordados na escola e, portanto, esta visita vai enriquecer as aulas”. Ainda para mais, porque “pela proximidade da escola, é fácil manter um contacto estreito com a Bedoteca”.

Os alunos, desafiados por Rosário Tavares, que dinamiza aquela manhã de trabalho, respondem prontamente a questões que, à primeira vista, pareciam difíceis.

O entusiasmo é visível nos seus comentários sobre as diferentes ilustrações:

“Olha, este aqui parece mais o estilo de desenhos animados, é mais colorido”, diz Paulo Marques. Carolina, por sua vez, fala de perspectiva e comenta: “É uma



1



2



3

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Os alunos dirigem-se ao material, escolhem os lápis, as canetas de feltro, as cores que querem utilizar, pegam nas pranchas, colocam o papel e começam a desenhar.



fotografia tirada de cima". Inês, comparando as diferentes ilustrações, realça a dimensão, o volume e a composição.

A professora de Língua Portuguesa, Fernanda Martins, demonstra o seu interesse em dar continuidade às actividades desenvolvidas na visita de estudo, pois considera "importante a ligação da linguagem escrita à imagem". Isto é, na sua opinião, "ao ler um conto pode-se ilustrar cada uma das sequências".

3. E agora mãos à obra

Chegou o momento de os alunos ilustrarem um pequeno conto. Rosário Tavares lê-o pausadamente, uma, duas vezes. Os alunos, sentados no chão, escutam atentos. Um ou outro, quando ouve uma palavra de que não conhece o significado, interrompe e pergunta o que

quer dizer. De seguida, os alunos dirigem-se ao material, escolhem os lápis, as canetas de feltro, as cores que querem utilizar, pegam nas pranchas, colocam o papel e começam a desenhar. Sentados no chão ou deitados, vão fazendo os seus desenhos. Sempre que surgem dúvidas, vão consultar o texto e voltam ao trabalho.

Espalhados pela sala, enquanto desenhavam, vão comentando. O Francisco diz a dado momento: "É um tipo de aula diferente, noutra sítio, onde há exposições, e que também serve para aprender". O David acrescenta: "É uma maneira fácil de aprender". Já o Tiago afirma: "Eu aqui aprendo a desenhar melhor". Enquanto isto, a Rita, a Sofia, a Íris, a Ana Rita, a Carolina e a Tatiana, no outro canto da sala, muito compenetradas, fazem os seus desenhos. Também a coordenadora dos serviços educativos tece comentários sobre os desenhos que vão surgindo, mostrando-se satisfeita com a resposta dos alunos e admirada com a qualidade de alguns trabalhos.

Em jeito de balanço, a directora de turma, Fernanda Costa, refere o bom comportamento dos alunos e considera que a visita foi muito interessante, "o que se pode ver pelo envolvimento dos miúdos".

Esta manhã diferente terminou. Os desenhos são cuidadosamente guardados pelos professores para que possa ser dada continuidade a este trabalho na escola e mostrar aos outros o resultado da visita.

Os alunos, não sem antes darem uma espreitadela às estantes recheadas de livros e revistas de banda desenhada, despedem-se e saem em direcção à escola. ::

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Violência

sobre as crianças

A maior consciência que existe actualmente relativamente ao fenómeno da violência, nomeadamente acerca da violência exercida sobre as crianças, implica que os professores estejam particularmente atentos aos sinais de alerta, desencadeando os mecanismos necessários.

Texto de Manuel Coutinho
Coordenador do SOS-Criança/
/Instituto de Apoio à Criança
Fotografia de Henrique Bento

A violência de que hoje tanto se fala sempre existiu, quer a nível social, quer a nível familiar. Em bom rigor, não existem estudos que nos permitam dizer com um grande grau de certeza se a violência, na verdade, tem vindo a aumentar ou a diminuir. O que se sabe é que há uma maior consciência do fenómeno, pelo que as situações são hoje mais conhecidas, deixando-nos a sensação da síndrome do mundo-mau.

A humanização das sociedades tornou-nos menos tolerantes em relação à violência, passando os direitos das pessoas a ter prioridade e a violência a ser cada vez menos tolerada.

Não se conhecem todas as causas que estão na origem da violência, mas sabe-se que esta vítima numa primeira fase os adultos que, não sendo capazes de a filtrar, a transferem para as crianças, que se tornam vítimas em segundo grau.

A vertente sociológica valoriza as condições económicas, sociais e culturais, enquanto a vertente psicológica dá um especial relevo aos factores psicológicos e às características da personalidade dos pais.

Não há dúvida de que a falta de afecto e de sentimentos de pertença a uma família, a necessidade de se sentir amado e compreendido, a pobreza, o meio social desfavorecido, a falta de princípios orientadores, a desestruturação familiar e a forma como a sociedade por vezes responde às necessidades humanas podem ser factores precipitantes de actos de violência.

Embora algumas pessoas violentas possam ter perturbações de personalidade ou

problemas psiquiátricos, outras foram vítimas de um processo de socialização hostil, rígido, na base do autoritarismo, que as conduziu ao ciclo de violência e hoje estão habituadas a utilizar a violência como forma de responder às situações de conflito.

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA

Lembro que a exposição excessiva à violência real ou virtual pode deixar as pessoas mais insensíveis.

Para prevenir este fenómeno, os pais, os avós, os educadores e os professores devem transmitir às crianças e aos jovens tranquilidade e tolerância, devem educar para a compreensão, para a cidadania, preparando as novas gerações para a resolução dos problemas através do diálogo, da argumentação e do respeito, diminuindo a violência que recai sobre eles, para que todos possam usufruir de um ambiente mais tranquilo e securizante.



O espaço em que vivemos tem de ser mais apelativo. Nas escolas, os recreios têm de ser mais humanizados, para se tornarem mais agradáveis, devem contar com animadores de escola que oiçam os alunos, que os orientem e ajudem a socializar, orientando os seus impulsos agressivos para tarefas agradáveis e saudáveis, dando-lhes a oportunidade de crescerem com qualidade.

Sempre que possível, os alunos deverão ter a oportunidade de participar na elaboração dos regulamentos que lhes dizem respeito, dando o seu contributo para uma experiência democrática. Só assim estamos em condições de lhes pedir que os cumpram e respeitem, de modo a termos uma escola com todos.

SINAIS DE ALERTA - O QUE FAZER?

Uma criança que não aprende, está triste ou está com medo deve ser observada atentamente pelo professor, pois por detrás deste problema manifesto podem estar escondidos muitos problemas latentes, que denunciam que este aluno pode estar a ser vítima de violência, quer seja psicológica, emocional ou física.

Sempre que um professor detectar que o seu aluno pode estar a ser vítima de violência, tem o dever de participar este crime de natureza pública, às autoridades. Pode fazê-lo através do SOS-Criança, do Instituto de Apoio à Criança (IAC), que para além de informar, orientar e encaminhar a situação, garante o anonimato do apelante. Como medida preventiva, já testada e com êxito, o IAC, dinamiza, há 10 anos, Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família, nas escolas, através da Mediação Escolar e do SOS-Criança, com o objectivo de prevenir o absentismo, o abuso e a violência que ocorre no espaço escolar. ::



Vamos “ler” imagens publicitárias

Organização de Eduardo Cintra Torres

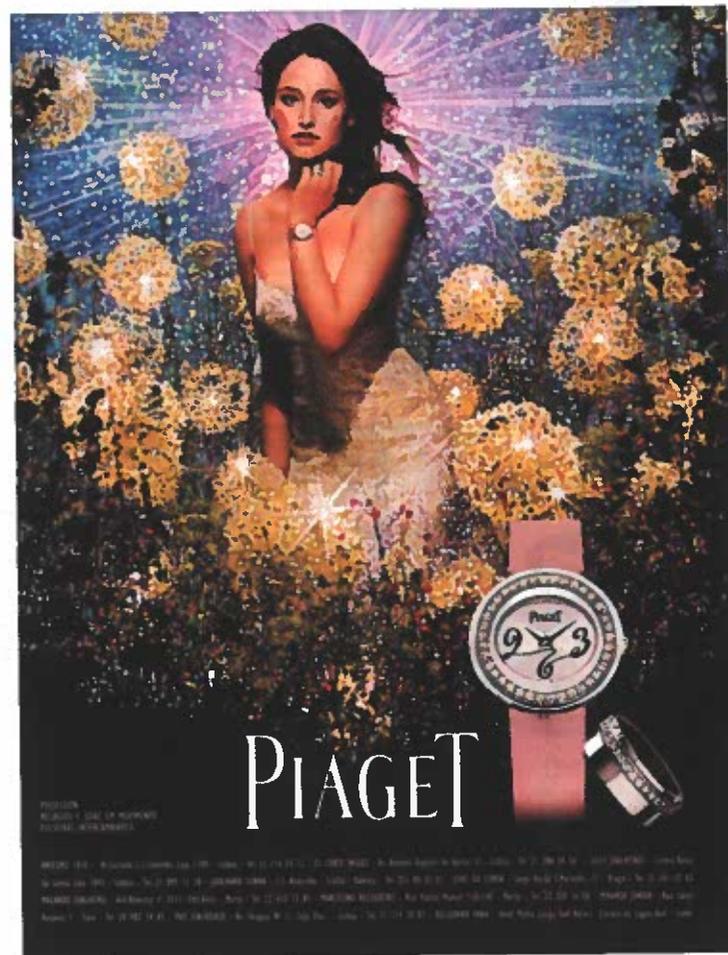
Muitas das imagens que vemos diariamente procuram levar-nos a adquirir produtos ou serviços – são imagens de publicidade.

É importante perceber como a publicidade funciona, porque usa formas interessantes e inteligentes de nos convencer. Procurando que os alunos compreendam a linguagem das imagens publicitárias, a escola prepara-os para entenderem as suas mensagens, para saberem escolher melhor.

Um exemplo

O final do ano traz consigo imensa publicidade a perfumes, jóias e relógios – e também a relógios que são jóias. Muitos dos anúncios são brilhantes, em sentido literal e figurado. Que dizer do anúncio dos “relógios e jóias em movimento” de Piaget? Uma jóia esplendorosa da publicidade.

Os publicitários têm as mais variadas fontes de inspiração. Para encontrar a inspiração directa deste anúncio é preciso voltar atrás, à pintura renascentista: a figuração da jovem do anúncio remete para o *Nascimento de Vénus*, uma das obras-primas de Sandro Botticelli (cerca de 1485), da qual mostramos a parte central.



Anúncio da Piaget



Nascimento de Vénus, Sandro Botticelli

A posição da rapariga no anúncio inverte a do original de Botticelli, para corresponder à estética da leitura de imprensa: a leitura visual que se faz normalmente como num livro, da esquerda para a direita. Quando os anúncios ocupam páginas ímpares convém que as pessoas e objectos centrais se inclinem para o lado “de dentro” da publicação.

Tal como a Vénus de Botticelli, a Vénus de Piaget tem os cabelos soprados pelo vento, tem a mesma posição do corpo, equilibrando o peso num dos pés, um dos braços caído e o outro levantado à altura do peito – no quadro para tapar o seio, no anúncio para mostrar o relógio e o anel Piaget.

No quadro quem sopra o vento é Zéfiro, deus do dito, acompanhado pela ninfa Clóris (Flora na mitologia romana), potência da natureza que preside a tudo o que floresce: é ela quem lança a chuva de flores sobre Vénus. No anúncio de Piaget, as flores são levíssimas explosões de luz, como brilhos solares de jóias. E, como no quadro, é em Vénus que nasce a luz principal da imagem. Botticelli celebrou o nascimento da mulher, da deusa do amor. Este anúncio fez o mesmo, acrescentando as jóias à Vénus publicitária.

Adaptado por Eduardo Cintra Torres para a *Noesis* a partir de texto publicado no *Jornal de Negócios* em 29.12.2005.

Sugestões de actividades

1. Sugira aos alunos que procurem na biblioteca da escola ou na Internet a imagem completa do quadro de Botticelli e que a analisem.
2. Seleccionem um anúncio de revista e proponha aos alunos que:
 - Descrevam a imagem;
 - Interpretem os diferentes elementos presentes: fotografias, representações de pessoas e objectos, texto das legendas;
 - Identifiquem o público-alvo do anúncio, justificando a sua resposta.