



## **PAINEL: O LIVRO E A LEITURA**



## O LIVRO E A LEITURA

### **Eduardo Marçal Grilo**

Vamos dar início ao painel final, a que demos o nome de "O livro e a leitura", mas em que os termos de referência para cada uma das intervenções são suficientemente latos e abrangentes para que todos os intervenientes estejam completamente à vontade.

Foi-me pedido que a primeira intervenção fosse a do Dr. José Afonso Furtado, devido ao tipo de comunicação que pretende fazer, e depois seguiríamos a ordem constante no programa, com excepção da Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Magalhães, que infelizmente teve que se ausentar e não pode participar nesta sessão.

Antes de começarmos, permitia-me agradecer enormemente a todos o facto de se terem disponibilizado para vir participar neste painel, já a meio da tarde, o que é bastante cansativo. Isso, bem como o facto de todos se manterem aqui a pé firme num seminário que começou às 9.30h da manhã, mostra o enorme interesse e acerto do tema por parte do Conselho e do Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Muito obrigado a todos.

### **José Afonso Furtado**

Começo por explicar porque pedi para falar em primeiro lugar. Vou falar sobre algumas banalidades do sector livreiro e editorial e,

como vou focar bastantes números, penso que, até para poderem ser contraditados, teria algum interesse fornecê-los logo desde o início.

Até agora tem-se falado sobretudo do ponto de vista da procura, ou seja, do ponto de vista do leitor e da leitura, pelo que eu gostava agora de abordar o ponto de vista da oferta, o que é que acontece do lado de cá do leitor, do ponto de vista das editoras, distribuidoras e livrarias. Pretendo dar alguns dados para especificar os hábitos de leitura e de compra de livros em comparação com alguns dados europeus, para se ter verdadeiramente a dimensão de qual é a realidade portuguesa.

Têm estado em equação experiências com pessoas até aos 15 anos de idade, mas as estatísticas que eu vou referir são sobretudo feitas por amostragem a partir desses 15 anos. São as estatísticas da Associação Portuguesa de Editores e Livreiros, em que a amostragem é feita entre os 15 e os 65 anos. Pareceu-me isto útil para complementar o que até aqui se tem dito.

A primeira banalidade que eu queria deixar aqui reconhecida é que o livro é simultaneamente um bem cultural e um bem económico. Nunca é de mais repetir isto, porque se aqui se tem falado do ponto de vista cultural e das implicações no desenvolvimento cultural; mas se ignorarmos a componente económica do livro, pode ser que qualquer dia não haja sequer livros para esse desenvolvimento cultural.

Não me estou a referir a quaisquer espectros de invasões tecnológicas ou de alterações de suporte que façam desaparecer o livro tradicional, estou-me a referir aos problemas que o sector do livro atravessa neste momento em Portugal. Penso que só entendendo o

livro nessa dupla perspectiva económica e cultural é que podemos fazer um diagnóstico relativamente aproximado da realidade do sector e prepararmo-nos para enfrentar os desafios que aí se nos colocam.

A segunda banalidade é que, se abordarmos o sector a partir deste pressuposto, verificamos que a edição de livros em Portugal é insignificante no tecido económico nacional e representando certamente bastante menos do que 1 % do produto interno bruto. Em contrapartida, a sua importância cultural, como se tem provado até agora, é inestimável, e aí se jogam factores ponderosos do nosso desenvolvimento harmonioso e integrado.

Alguns números servirão para ilustrar melhor o perfil do sector a que me estou a referir. Segundo as estatísticas mais recentes da Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL), editaram-se no nosso país, em 1992, 6.462 títulos, correspondendo a pouco mais de 24 milhões de exemplares colocados no mercado pelos editores em actividade, o que terá gerado um volume de negócios de cerca de 22.800.000 contos.

É óbvio que o significado destes números só pode ser compreendido em termos comparativos. Por um lado, comparando-os com os de anos anteriores e, por outro, com os números de alguns países que nos são mais ou menos próximos. No que se refere ao primeiro tópico, a sua comparação com os resultados de anos anteriores, torna-se fácil observar que em relação à produção de títulos o seu número passou de 5.499 em 1988 para os já referidos 6.462 em 1992, o que representa um aumento de cerca de 18 pontos percentuais.

Já para a produção de exemplares a situação é inversa, pois passou-se de 26.354.000 em 1988 para 24.324.000 no mesmo período, isto é, assistiu-se a um decréscimo de mais de 2 milhões de volumes.

O terceiro factor que aqui desejava salientar é o que respeita ao volume de negócios, que era cerca de 16 milhões de contos em 1988, 21.600.000 em 1991 e 22.800.000 em 1992, o que significa que, descontando a ilusão inflacionária, o sector não cresce do ponto de vista económico.

Pois bem, se nos virarmos para a Espanha, por exemplo, e utilizando as últimas estatísticas a que tive acesso - as referentes a 1991 - e se pensarmos que aquele país tem uma população cerca de 4 vezes superior à nossa, o volume de vendas nesse país aproxima-se dos 300 milhões de contos, ou seja, para uma população 4 vezes superior, o volume de negócios é 10 vezes superior à realidade portuguesa.

Mais ainda, o exemplo espanhol mostra que entre 88 e 91 o número de títulos publicados cresceu de 40.365 para 43.986, ou seja, um crescimento de menos de 10 % contra os nossos 18 %. O número de exemplares, tendo absorvido uma quebra de 8,4 % entre 1988 e 1989, mantem-se estável desde então em torno dos 215 milhões de volumes, por contraste com a descida verificada no mercado português.

Por fim, para já não falar numa só editora francesa, como é por exemplo o grupo Hachette, que vale todo o montante de negócios nacional, haverá certamente em Espanha 4 a 5 editoras cujo montante de negócios global equivale ao montante de negócios do conjunto das

editoras portuguesas. Isto dá prova da nossa fraqueza e da nossa permeabilidade a "take-overs" possíveis de empresas estrangeiras.

Regressando a Portugal, é agora indispensável introduzir um conceito que passa normalmente por ser o indicador mais sintomático da saúde do sector. Refiro-me à tiragem média, que não é nenhum conceito particularmente complexo, é apenas a relação entre dois factores: o número de títulos publicados num ano e o número de exemplares publicados no mesmo ano.

Se atentarmos no conjunto da edição, o factor que ressalta com preocupação é uma tendência perigosamente manifesta para a diminuição da tiragem média, que em 1988 era 4.792 volumes para em 1992 se cifrar em 3.764 exemplares (estatísticas APEL). Revelam estes dados que, para esse período de tempo, a tiragem média decresceu 22 pontos percentuais, o que não admira se nos lembrarmos da diminuição progressiva do número de exemplares e, nesse caso, prevalece a imparável progressão de títulos publicados, que no mesmo segmento de tempo, cresceu 2,3 vezes mais depressa do que em França.

Qual, então, o real significado desta descida da tiragem média e, portanto, do aumento do número de títulos para uma estabilização ou diminuição do número de exemplares? Em nosso entender, isto significa que - e agora falo em termos macro-económicos, dos grandes números - as empresas editoras se estão a reger cada vez mais por uma gestão financeira de curto prazo, em que as crescentes dificuldades de tesouraria levam a uma espécie de fuga para a frente, em que a velocidade de circulação dos títulos e novidades nos pontos de venda



pode resolver dificuldades a nível imediato, mas nunca poderá resolver a situação global do sector.

Essa situação global do sector, tal como eu a caracterizei até agora, é ainda agravada pelas características da distribuição no nosso país. O primeiro dado que eu gostava de salientar quanto ao problema das empresas distribuidoras refere-se ao facto de elas tendencialmente não conseguirem cobrir a globalidade do nosso país, mas, sobretudo, as nossas zonas urbanas. Com efeito, a sua actuação reforça a tradicional assimetria litoral-interior, pois se na faixa Setúbal-Viana do Castelo se colocam pelo menos 75 % das obras publicadas, ou seja, o público tem acesso a pelo menos 3/4 da publicação normal, distritos como Castelo Branco ou Portalegre têm apenas acesso a cerca de 50 % da produção nacional, não chegando lá os restantes 50 %. Isto prende-se, naturalmente, com os canais alternativos à distribuição tradicional, que focaremos a seguir.

É inevitável que este facto, a par de outros, contribua para a perigosa instabilidade que se vive nos segmentos de venda a retalho, em particular no sector livreiro. Mais, o que nele se joga é já um problema de sobrevivência. É que, para além das suas incipientes estruturas, visto que na grande maioria o peso de venda dos livros no total de vendas é para cada estabelecimento cerca de 41 % - portanto, o peso de venda de livros não chega na grande maioria a representar cerca de sequer metade do volume de negócios de uma livraria -, para além da sua incipiente repartição geográfica, dimensão, organização e capacidade de modernização, tem-se vindo a assistir a uma preocupante taxa de desaparecimento destes estabelecimentos.

Tanto assim que, segundo um estudo de Jorge Gaspar encomendado pelo Instituto do Livro, cada livraria servia em 1991 cerca de 18.000 habitantes, situação assaz preocupante se comparada com outros países. Em Itália cada livraria servia 11.041 habitantes, em França - 12.986 habitantes, na Dinamarca - 10.318, na Bélgica - 14.347, na Holanda - 9.373, isto para nos referirmos só a membros do nosso espaço económico. No entanto, tudo leva a crer que se terá assistido nos últimos anos ainda a um agravamento desta situação.

Com esta questão está intimamente ligada a repartição de vendas pelos diferentes canais e a alteração alarmante a que temos vindo a assistir no que constituía o equilíbrio tradicional do nosso país. Referimo-nos, naturalmente, ao aparecimento das grandes superfícies como concorrentes dos pontos habituais de venda dos livros. O que se verifica é que, segundo os dados da mesma APEL para 1992, aqueles hipermercados aparecem já com uma fatia de 15 % no montante global de vendas, enquanto a parcela das livrarias desce abruptamente para 34 %. Se conjugarmos estes dados estatísticos com outras informações fidedignas do mundo editorial, tudo leva a crer que, na verdade, os hipermercados são já neste momento responsáveis pela canalização de 20 a 25 % do volume global das vendas.

Esta preocupante situação é também atípica em relação aos restantes países europeus. Basta compararmos estes últimos dados com a média europeia, em que as livrarias representam 54,8 % em termos de volume de vendas e as grandes superfícies cerca de 7 %. Os dados referentes a países estrangeiros são: a Alemanha - 60,2 % canalizado pelas livrarias, 4,9 % pelos hipermercados, Itália - 47,6 % canalizado pelas livrarias, 2,8 % pelos hipermercados, Reino Unido -

57 % pelas livrarias, 4 % pelos hipermercados ou França, apesar de tudo, com 40 % pelas livrarias e 29 % pelas grandes superfícies, o que inclui neste caso a FNAC, que tem uma parcela de cerca de 6 %, ou até mesmo a Espanha, que apresenta volumes na ordem de 40 % (livrarias) e 11 % (hipermercados).

Não podemos, por falta de tempo, discorrer aqui sobre a questão do preço fixo, a única medida que, em meu entender, poderia estancar esta tendência e as suas gravíssimas consequências para o desenvolvimento não só cultural mas também social e económico do nosso país.

### **Conclusões:**

As conclusões parecem, infelizmente, relativamente simples e cruas. Portugal enfrenta uma crise dupla: por um lado, à semelhança de outros países do nosso espaço económico, encontramos-nos numa crise conjuntural - situação de recessão, concorrência dos outros media e de outras práticas de lazer, etc.; por outro lado enfrentamos, além dessa, uma crise estrutural e que eu poderia caracterizar do seguinte modo: o sector tem a influenciá-lo do seu exterior dois factores extremamente poderosos que são a ausência de hábitos de leitura e o tradicional baixo poder de compra da população.

Não nos vamos preocupar em aprofundar os antecedentes destas condicionantes. Poderíamos fazer radicar em características históricas da sociedade portuguesa a nível da educação ou nos modelos de desenvolvimento económico mas deve, apesar de tudo, salientar-se que elas conduzem, em termos de comportamento do consumidor, a uma baixa propensão marginal para o consumo de livros, e ao carácter

perfeitamente acessório das despesas com a compra de livros no agregado familiar.

Essas características, por sua vez, levam a outras, como a ausência de hábitos de compra, a ausência de hábitos de frequência de livrarias e ainda há comportamentos reactivos e não proactivos em relação à oferta por parte da generalidade da população.

A nível endógeno, estes factores traduziram-se em efeitos como as baixas tiragens, as dificuldades de gestão editorial e comercial de muitas empresas, a insuficiente cobertura em bibliotecas, o pequeno número de livrarias e o seu fraco dinamismo. Se estas características não impediram uma certa estabilidade no sector, enquanto o livro foi um bem relativamente elitista, elas mostraram-se absolutamente incompatíveis com a era do livro como bem de consumo de massa.

Se considerarmos que, com os dados de que dispomos, a tendência para a leitura depende muito mais do nível cultural do consumidor do que das suas disponibilidades monetárias e apenas marginalmente essa propensão é o resultado da relação rendimento/preço, é sobre o alargamento do mercado do livro que é indispensável agir de uma maneira absolutamente prioritária.

E para citar o estudo que deu origem, de algum modo, ao aparecimento do Instituto Português do Livro e da Leitura, deve-se então assumir uma orientação no sentido de uma cultura de massas própria não só deste fim de século, mas provavelmente o passo também decisivo para impedir que o livro se torne num bem arcaico.

Quais os obstáculos que se levantam a este objectivo? Entre outros, a impossibilidade de atingirmos um mercado potencial de cerca de 180 milhões de falantes da nossa língua, um ambiente em termos de media e audiovisuais pouco favorável, mas sobretudo fracos, muito fracos hábitos de leitura.

Só alguns dados (posteriores aos 15 anos):

Segundo as mesmas estatísticas para 1993 da APEL, só 43 % da população com mais de 15 anos e alfabetada costuma ler livros. Agora comparemos estes 43 % com outros países:

Reino Unido - 76 %

Alemanha - 72 %

França - 69 %

Espanha - 45 %

Estes dados são relativos a 1990, portanto têm um desfasamento de 3 anos em relação aos dados portugueses.

Se formos um pouco mais longe, a situação não melhora. Com efeito, enquanto entre nós só 6,7 % da população inquirida lê mais de 10 livros por ano, a média europeia atinge os 27 %. E se, no sentir de Eduardo de Freitas, analisarmos o que se passa com os grandes leitores, isto é, os que lêem mais de 20 livros por ano, verificamos que só 2,7 % da população desse inquérito pode aspirar a esse estatuto, enquanto, por exemplo, 17 % dos franceses lêem mais de 25 livros por ano. Aqui temos o problema da disparidade das estatísticas, em que os franceses fazem uma cesura nos 25 e não nos 20 anos.

O hábitos de compra, por sua vez, reproduzem praticamente estes dados: 37,7 % da população costuma comprar livros no nosso país, contra 62 % no Reino Unido, 62 % na Alemanha, 64 % na França, 43 % na Espanha. Mas, mais uma vez, só 6,3 % compraram mais de 10 livros/ano, a comparar com 29 % do Reino Unido, 23 % da Alemanha, 37 % da França ou mesmo, para nossa vergonha, sem desprimor para o país, 15 % da Grécia (mais do dobro do que a nossa realidade estatística!).

Para terminar este sector, em 18 % dos lares não existe qualquer livro e em 55 % existem menos de 100 livros, isto para se perceber a importância da escola, quando a realidade familiar e do lar apresenta estes valores. Estes 55 % onde existem menos de 100 livros devem ser comparados, por exemplo, com a Espanha, onde esse número desce para 33 %.

Entre as variáveis de caracterização desta situação, parece particularmente apropriado referir o relevo explicativo daquilo a que o estudo de Eduardo de Freitas chama "capital escolar". É assim que, se nós compararmos o caso dos hábitos de leitura em relação, por exemplo, aos possuidores de instrução primária em que os números são 24,6 % e se depois os compararmos com os licenciados, verificamos que esse número sobe dos 24,6 % para 92,2 %. Só que o número de licenciados corresponde a cerca de 4,5 % da população portuguesa. A importância desta variável pode entrever-se noutras, como por exemplo a profissão, onde o maior número de leitores se encontra, naqueles que exercem funções que exigem um nível de instrução mais elevado, como são os quadros, empregados superiores e por aí fora.

Mas, também para os hábitos de compra ou para os hábitos de frequência de livrarias se verifica uma forte correlação com esse capital escolar. Neste último caso - frequência de livrarias - verifica-se mesmo que 93 % dos licenciados frequentam regularmente livrarias.

Parece, assim, incontestável que a escola é um instrumento decisivo na criação de hábitos de leitura. A maior percentagem de leitores encontra-se, como seria aliás de esperar, no segmento etário 15-19 e 19-24 anos com uma média de cerca de 62 % de leitores. Mas é duvidoso que esses hábitos de leitura revelados pelos dados estatísticos adquiram suficiente consistência, pois na passagem do segmento 19-24 para 25-30 anos perdem-se imediatamente 16 % de leitores, o que corresponde, no melhor dos casos, à entrada no mercado de trabalho.

Tudo parece apontar, assim, para a necessidade de investir todos os esforços na relação formação académica-hábitos de leitura, pois essa será certamente a alavanca decisiva para a alteração da situação. Para terminar sobre este ponto, convirá que não nos esqueçamos de que em Portugal não existem dados sobre o fenómeno do iletrismo, que aqui se abordou ligeiramente, não se vislumbrando igualmente qualquer preocupação a nível oficial - recado que deixo ao Conselho Nacional de Educação - com esta realidade que é já insofismável.

Contudo, não se pense que a escolaridade não tem também responsabilidades neste domínio. Segundo um inquérito de uma revista francesa de 30 de Maio de 1992, todos os anos 70.000 iletrados suplementares deixam a escola aos 16 anos naquele país. Este é um tema em que a cooperação de dados se revela particularmente difícil,

até porque nem todos os países entendem o analfabetismo funcional do mesmo modo.

Independentemente disso, a preocupação com esse fenómeno é cada vez maior nos chamados países desenvolvidos. Ainda recentemente o Prof. Carl Kaestle, num livro publicado recentemente na Universidade de Yale, escrevia: *"É impressionante a importância da leitura para a criação de hábitos de participação política, para a relação das pessoas com as suas tradições culturais e para aumentar as suas potencialidades de sucesso na sua profissão. Mas elevados índices do domínio da leitura são igualmente decisivos para o nosso destino colectivo, quer a nível político, quer a nível económico. Os E.U.A. encontram-se num ponto de viragem decisivo e a sua superação depende da diminuição drástica dos níveis de iletrismo na generalidade da população."* Recordemos tão-só que as percentagens de analfabetos funcionais estimada para os E.U.A. é de 15 %, ou seja, equivalente a cerca de 32 milhões de indivíduos.

Não gostaria de terminar sem um apelo, já que nunca me terei encontrado num local mais apropriado para o fazer. É urgente controlar e erradicar a prática ilícita de fotocópias nos estabelecimentos de ensino, sobretudo universitários. Essa prática, para além de **roubar** aos autores o que lhe é devido em termos de direitos, vai conduzir ao desaparecimento de determinados tipos de livros, designadamente os de ciências, e em particular os de ciências sociais e humanas, conduzindo também à perversão inevitável do entendimento do que é um livro, que é hoje mais conhecido por força da prática das fotocópias por excertos ou capítulos arrancados àquilo que os constituíam como obra - a sua unidade, a sua integralidade. O



que se pode relacionar com os famosos excertos de que aqui ouvimos falar de obras que se lêem na escola.

Não me digam, por favor, que é difícil, que é impossível, que é uma luta perdida. Noutros países têm sido possíveis intervenções diversas nesta matéria da fotocópia e com resultados apreciáveis. Seja qual for a solução adoptada, ela passa sempre por uma consciencialização e responsabilização de todas as entidades nos seus diversos níveis. É este repto muito concreto que eu deixo ao Conselho Nacional de Educação, que não se pode naturalmente resolver por decreto na semana que vem, mas que pode começar a ser objecto de trabalho numa comissão já na semana que vem.

Muito obrigado.

### **Eduardo Marçal Grilo**

Muito obrigado ao Dr. José Afonso Furtado pela sua tão interessante comunicação.

Só uma nota relativamente ao analfabetismo funcional que o testemunho anterior aqui referiu. O analfabetismo funcional foi e é preocupação do Conselho, o que nos levou a lançar um estudo sobre ele. Obviamente que o fizemos com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e fizemo-lo lançando em primeira mão um desafio ao Instituto de Ciências Sociais. Este Instituto criou uma equipa específica para o efeito que se iniciou no princípio deste ano e cujo trabalho estará concluído em Junho/Julho do próximo ano.

É um trabalho com alguns encargos financeiros, pois vai custar na sua globalidade cerca de 33 mil contos repartidos pela Fundação Gulbenkian (25 mil contos) e pelo Conselho (8 mil contos), o que para nós é um enorme esforço, justificado plenamente pela alta prioridade que dispensamos ao assunto. De facto, desconhece-se em Portugal quais são os níveis de analfabetismo funcional, embora se tenha previamente que definir o que é analfabetismo funcional - um dos trabalhos do próprio estudo.

Sucintamente, a lógica do projecto é a seguinte: a equipa do Instituto de Ciências Sociais integrou-se e articulou-se com o grupo que ao nível internacional está mais avançado nesta matéria, um grupo constituído pelos Estados Unidos, Canadá, México, Alemanha e um outro país que não me recordo. Os americanos e os canadianos estão muito avançados nesta matéria, nós não vamos poder seguir exactamente a mesma metodologia deles, mas vamos articular-nos de maneira a que, numa segunda fase, possamos passar a fazer parte desse grupo alargado que tem o apoio da OCDE.

Foi apenas uma pequena nota para informar o Dr. José Afonso Furtado e os participantes que o Conselho tem uma enorme preocupação com esta matéria e que já se debruçou concretamente sobre ela.

Inclusivamente a nível europeu, tive ocasião de propor no grupo European Round Table, que está a fazer um estudo com a Universidade de Lovaina, que se fizesse um apuramento dos níveis de analfabetismo funcional ao nível dos 12 países europeus, porque muitos dos programas que se estão a fazer ao nível europeu não têm em conta essa realidade da população europeia. Também há muito

analfabetismo funcional aí por essa Europa fora, vale a pena que a Europa se conheça melhor e sobretudo que saiba quais são estes seus índices, assim como os níveis de conhecimentos à saída da escolaridade obrigatória.

Isso fica certamente para outro seminário.

### **Isabel Alçada**

Há doze anos que escrevo livros para crianças, de parceria com Ana Maria Magalhães. Enquanto escritoras temos contactado com escolas e bibliotecas de todo o país, desde o Algarve ao Minho, incluindo Açores e Madeira, Litoral e Interior, porque os professores e os responsáveis por bibliotecas organizam encontros entre as crianças e os escritores de literatura infantil. Não somos excepção. Todas as outras pessoas que escrevem para crianças têm recebido o mesmo tipo de convites.

As conversas com jovens, com professores e também com pais, que frequentemente estão presentes nos encontros, têm-nos proporcionado um conhecimento directo da realidade e levaram-nos a formar uma ideia própria acerca da leitura, bastante diferente daquela que ouvimos expor entre os adultos.

É comum as pessoas da nossa geração queixarem-se de que as crianças hoje não lêem. Acreditam que no “nosso tempo” os mais novos liam mais. Já hoje de manhã ouvimos a Senhora Ministra da Educação afirmar, aqui neste Seminário, que no tempo dela o livro tinha um papel importante, papel esse que hoje já não tem. A minha

experiência leva-me a dizer exactamente o contrário: entre as crianças o livro tem hoje um papel muito superior ao que tinha no tempo em que andávamos na escola. Nós fazíamos parte de um grupo restrito maioritariamente originário de ambientes estimulantes. Quando se compara esse grupo, que frequentou todo o ensino secundário e seguiu para o superior, com a actual população escolar, muito mais numerosa e heterogénea, está-se a confrontar duas realidades que não são comparáveis. Actualmente há muito mais jovens que experimentam o gosto de ler e tendem a tornar-se leitores.

O panorama da leitura está a mudar em todo o país, em todos os grupos sociais e em todos os tipos de escolas. Não apenas nas escolas particulares, nem nas que têm excepcionais condições de trabalho. Ainda há dias fui a uma escola do 1º ciclo na Musgueira, onde crianças de meio cigano não conseguiam estar quietas nas cadeiras e no entanto tinham lido. Pude comprová-lo, como é que isto se explica?

Em primeiro lugar a responsabilidade cabe às escolas e aos professores . Não são apenas “oásis pontuais” (como aqui foi afirmado) a promover o gosto pela leitura. Realiza-se trabalho de qualidade em todo o país. No entanto, as situações mudam de ano para ano e até dentro de cada escola, não há homogeneidade: é como alguns professores fazerem coisas fantásticas enquanto outros fazem pouco ou nada.

Em segundo lugar é justo referir o contributo positivo da literatura para crianças. As obras contemporâneas são muito variadas e adequam-se à idade dos leitores. Felizmente ultrapassou-se o preconceito que obrigava os autores de literatura infantil a escrever ao gosto dos adultos literatos.

Em terceiro lugar há que salientar a acção das bibliotecas e dos animadores culturais. As bibliotecas da rede pública, as bibliotecas municipais e também as escolares, embora pobres e escassas em livros para os mais novos têm desempenhado um papel essencial. A partir dos nossos contactos com pessoas que procuram interessar as crianças pela leitura, adquirimos uma visão optimista acerca da relação entre os jovens e os livros. No entanto, quisemos verificá-la, dando a palavra às crianças, aos professores, aos pais e aos responsáveis por bibliotecas. Para isso, concebemos um estudo que abrangesse esses grupos e apresentámos a proposta ao Instituto de Inovação Educacional e à Escola Superior de Educação de Lisboa que se dispuseram a financiá-lo. O estudo decorreu entre 1990/91 e 1991/92. Usámos entrevistas e questionários que foram enviados a uma amostra representativa de escolas e bibliotecas portuguesas. Conseguimos abranger um número significativo de escolas dos 1º e 2º ciclo do ensino básico e um número menos significativo de escolas do 3º ciclo, num total de 3 982 respostas de jovens, 1 355 respostas de professores e 3470 respostas de pais. Conseguimos também 1 055 respostas de responsáveis por bibliotecas escolares e 210 de Câmaras Municipais.

Passo a apresentar alguns dos resultados.

### **1º As opiniões dos alunos**

Entre as ocupações de tempos livres que mais agradam aos jovens estão, de facto, a televisão e o desporto. Mas curiosamente os mais novos preferem acima de tudo estar com a família. O tipo de gostos e interesses não depende da profissão dos pais. Não verificámos diferenças significativas nas respostas dos diferentes grupos sócio-culturais.

Quanto à leitura, 48,5% das crianças afirmaram que se tratava de um prazer e 39,5% que era uma distração. As restantes 12,2% dividiram-se entre as que não emitiram opinião e aquelas que consideram a leitura uma obrigação ou um aborrecimento. A esmagadora maioria dos inquiridos afirmou que já leu tantos livros que nem conseguia dizer o número. Mesmo admitindo que um questionário com perguntas fechadas as respostas são em parte condicionadas, julgo que se as afirmações não corresponderem totalmente à verdade, corresponderão pelo menos ao desejo de que os adultos os vejam como “gente com hábitos de ler”.

Os mais novos atribuem à família e aos professores a maior influência na descoberta do prazer de ler e têm uma visão muito positiva acerca das bibliotecas escolares.

Conhecendo nós a pobreza das bibliotecas escolares, que em muitos casos se resumem a um pequeno armário com livros e onde nem se generalizou a possibilidade de requisição para ler em casa, não deixa de ser curioso verificar como os jovens valorizam a existência de livros na escola. Verificámos no estudo, confirmando aliás o que aqui já foi referido, que a maioria dos jovens prefere ler no seu quarto ou na cama e que a leitura é um acto solitário. No entanto, afirmaram que descobriram o prazer de ler na escola graças à acção dos professores.

## **2º A opinião dos professores**

Os professores não têm consciência plena do papel que têm vindo a desempenhar neste domínio, pois atribuem à família a maior cota de responsabilidade na criação do amor aos livros, recusam a ideia de que

a televisão é o inimigo número um da leitura. Muitos docentes atribuem-lhe até uma função estimuladora, questionando a ideia de concorrência desleal.

Na verdade, a opção de ocupar tempo a ler é sobretudo uma questão de vontade própria e de gosto individual. Não se deve imaginar que se as crianças não passassem tanto tempo em frente do ecrã doméstico, passariam esse tempo a ler, pois poderiam optar por muitas outras diversões.

Questionadas acerca de actividades e experiências escolares com influência positiva na leitura, os professores apontaram em primeiro lugar a aproximação entre a criança e o livro. Afirmaram que é acima de tudo necessário pôr os livros à disposição das crianças, ou seja dotar as bibliotecas com grande variedade de obras e com estantes acessíveis aos mais novos. No entanto, lamentaram as enormes carências das nossas escolas e a falta de apoio do Ministério da Educação.

De facto, o Ministério da Educação não tem desenvolvido qualquer política de promoção da leitura. Não tem apoiado as iniciativas dos professores, nem sequer financiado o equipamento de bibliotecas escolares.

A maior parte das escolas do 1º ciclo não possui biblioteca. Em países civilizados a ideia de uma escola que não tenha biblioteca é em si mesmo contraditória, mas infelizmente entre nós é assim. Nas escolas do 2º e 3º ciclos o panorama é um pouco melhor. Mas, regra geral, não há possibilidade de diversificar o conjunto de obras destinadas aos jovens nem de modernizar os equipamentos

tornando-os mais atraentes e acessíveis. Muitas das escolas secundárias continuam com estantes muito poucas, cobertas de rede e fechadas a chave.

Apesar das dificuldades os professores têm tentado agir. Realizam “bibliotecas de turma” com livros trazidos pelos próprios alunos, feiras do livro na escola com apoio das editoras, das livrarias e das câmaras municipais e outras actividades lúdicas para que os livros se tornem fontes de prazer. As mais correntes são os encontros com os escritores, os concursos e lojas literárias, os concursos de rádio e de vídeo à volta dos livros.

Muitas destas experiências encontram-se relatadas no relatório do estudo que foi publicado com o título “Os Jovens e a Leitura nas Vésperas do Século XXI”.

Quanto ao tipo de livros a incluir nas bibliotecas escolares e a propor às crianças, os professores consideram que a decisão deve ser tomada em função das características da população escolar. Discordam da importância de livros obrigatórios nas reformas do ensino, argumentando que o trabalho deve partir do gosto do próprio professor e do conhecimento que este tem dos seus alunos. Aceitam que os programas incluam listas de livros mas apenas como sugestão.

Algumas actividades comuns nas aulas foram apontadas como contraproducentes do prazer de ler. É o caso, por exemplo, da exigência de resumos a todos os alunos, o que pode ser uma experiência útil e agradável mas também se pode tornar uma fonte de aversão. É também o caso de encontros com escritores sem preparação



prévia que podem desmotivar aqueles que não conheçam a obra do autor convidado.

### **3º A opinião dos pais**

Muitos pais afirmaram que as crianças lêem pouco. No entanto, quando se referem aos seus próprios filhos, a maioria refere que lêem por prazer e muito mais do que eles próprios liam quando eram crianças. Atribuem uma influência positiva à escola na promoção do interesse pelos livros, mas desejavam que ainda se fosse mais longe.

Questionados acerca dos seus próprios hábitos de leitura, apenas 20% dos inquiridos referiram que leu mais do que dez livros num ano, 18% dos adultos não tinha lido nenhum e 26% só leu um ou dois livros.

Quando se ouvem queixumes sobre a falta de interesse pela leitura, geralmente pensa-se nos mais novos. Afinal talvez devesse pensar-se nos mais velhos!

### **Eduardo Marçal Grilo**

Muito obrigada à Dr<sup>a</sup> Isabel Alçada.

Julgo que esta intervenção foi muito interessante e corroborou muito do que aqui foi dito anteriormente. Os números apresentados sintetizaram muitas das opiniões que nós partilhamos em termos qualitativos.

Há, tal como disse, muitas experiências positivas no país e isto, aqui para o Conselho, não é novo. Quando no ano passado fizemos um seminário sobre a educação ambiental também verificámos que há pelo país enormes, interessantíssimas, profundas experiências na área do ambiente. Simplesmente, a comunicação social pega sistematicamente no homem a morder no cão e nunca fala do cão a morder no homem. Portanto, quando as coisas são catastróficas, é a visão da comunicação social do terceiro mundo: são os golpes de estado, são as inundações, são as epidemias, os assassinatos, tudo aquilo que é a notícia desagradável é sempre colocada e divulgada, o resto, quase nunca.

Julgo que estes seminários, que não são feitos para a comunicação social, têm como grande objectivo catalisar aquilo que são as riquezas enormes que até o sistema educativo tem. Isto parece uma heresia dito em termos públicos, porque alguém que venha dizer que o sistema educativo tem grandes riquezas internas pode ser acusado de variadíssimas coisas em Portugal, porque o que interessa é vir dizer que está tudo mal, que as escolas não prestam, que os professores são maus, que os sindicatos não funcionam, que os livros não chegaram a tempo, que as provas se fizeram assim...

Neste nosso espírito de grande isenção temos procurado identificar aquelas coisas que verdadeiramente são chocantes, que importa corrigir e chamar a atenção de quem de direito. Temos igualmente procurado potenciar aquilo que são os aspectos positivos e que são da responsabilidade dos próprios professores, porque eles são os grandes responsáveis pelos êxitos que há nas escolas e têm que ser capazes de divulgar, valorizar e graduar a sua própria intervenção.

A intervenção da Dr<sup>a</sup> Isabel Alçada foi muito neste sentido. Eu também cada vez acredito mais nas escolas e cada vez acredito menos no sistema educativo.

### **Isabel Hub Faria**

É a primeira vez que falo para uma assistência basicamente de professores não ligados ao ensino superior. Peço desculpa do meu desconhecimento de alguns dos assuntos que têm sido tratados. De facto, não vou focar propriamente as questões do prazer de ler e de quem é que lê, vou antes limitar-me a questões que têm que ver com os aspectos psicológicos e fisiológicos relativos ao acto de ler.

Os meus dois objectivos são, por um lado, lembrar que o leitor competente faz uso simultâneo de vários tipos e níveis de processamento de informação verbal (escrita e auditiva) e da informação não verbal: o que corresponde a dizer que ler é um acto complexo do ponto de vista cognitivo e, por outro lado, defender a ideia de que há vantagem para o indivíduo e para a comunidade em recuperar o exercício da leitura em voz alta, nomeadamente na aula de Português, a todos os níveis de escolaridade e que esta pode ser exercitada, individualmente e em grupo, como um exercício completo da relação compreensão-produção, em sentido análogo ao dos médicos que nos mandam praticar a natação como exercício físico completo.

Um bom leitor é capaz de interpretar e deixar ao seu ouvinte o sentido daquilo que deve ser veiculado através da interpretação que está a fazer e que é tornada público pela articulação, pela entoação e

pela organização temporal daquilo que está a dizer. Estes dois objectivos, que supõem que uma boa interpretação está na base de uma boa produção, cumprem-se a partir de um estado de alerta que se mantém durante toda a leitura, acto complexo que envolve uma rede de activação alargada.

Para tomarmos como exemplo a história mencionada há pouco Manuela: Será que a história da Leónia tem sucesso porque ela se chama 'Leónia'? E se se chamasse Maria? Provocaria o mesmo estado atencional? Teria o mesmo sucesso? Leónia não nos faz lembrar qualquer coisa? A vogal aberta não nos provoca alguma reacção? Se Leónia fosse 'comedora' em vez de 'devoradora', recrutaria o mesmo percurso de activação? Devoradora é mais interessante, uma vez que estamos acostumados a dizer que algumas pessoas "devoram livros" e esta Leónia devorava histórias. A indigestão que apanha não é de livros é de histórias e, por isso mesmo, vai recuperar, no nosso armazém de memórias, histórias como a Bela Adormecida. A história de Leónia faz sentido em relação com o sentido de outras histórias anteriormente interpretadas.

A história da Leónia começa por ter um aspecto cognitivamente relevante, que é um nome que não é comum e que chama a atenção de uma forma metafórica para uma actividade que pode ser reconhecida e ligada aos livros. Simultaneamente introduz aquilo que já sabemos, uma tradição de histórias, neste caso a Bela Adormecida, e introduz a reprodução cultural das coisas através da produção de outras coisas novas. De tal maneira isso acontece que a história se desenvolve a partir de uma 'doença' altamente improvável e inesperada "devorar livros" para chegar àquilo que é mais comum na produção (a mãe

produz para dar aos filhos) e na reprodução cultural, já que as crianças, na ausência de textos, são capazes de reconstruir à sua própria maneira aquilo que em princípio uma história dever ter. Ou seja, a história coloca o indivíduo na possibilidade de, a partir da sua própria experiência, activar uma rede de conhecimentos de forma a produzir novas histórias.

A propósito do nome Leónia, que aparentemente não tem nenhuma ligação, nós vamos buscar qualquer coisa como Leónidas e o que é que ele fazia, etc. Vamos criando ligações entre conhecimentos já armazenados na memória e activando uma rede de representações de conhecimento na nossa mente. Esta activação de uma rede neuronal depende também da circulação do sangue dentro da nossa cabeça. Não é por acaso que as pessoas, à medida que vão envelhecendo e vão tendo problemas de esclerose, deixam de ler, os circuitos de activação ficam mais diminuídos, o sangue circula menos, as relações fazem-se em menor número e conseqüentemente, as pessoas ficam mais desinteressadas e progressivamente deixam de ler. Inclusivamente, deixam de ver televisão quando não conseguem ler as legendas.

A situação contrária de sobrecarga de alerta e activação também acontece. Quando ficamos muito activados até temos dificuldade em parar. Toda a gente tem a experiência de que quando está em situações de "stress" chega à noite e tem de tomar um calmante porque senão não dorme, ou seja, está activado demais.

Se a leitura for entendida como um processo que não implica apenas uma relação de codificação e descodificação da linguagem, mas sim uma questão de processamento da informação dos vários estímulos que entram pelos olhos, pelas mãos, pelo ouvido e se

transformam em informação, nomeadamente informação verbal, então nós podemos ver como todas as zonas cerebrais que em princípio têm que ver seja com a interpretação de linguagem verbal, com a articulação ou com a entrada e acesso, da informação auditiva, devem funcionar em conjugação de forma a dar uma resposta concreta e completa que corresponde à produção do sentido.

Nem todas as coisas, no entanto, fazem o mesmo sentido ou precisam do mesmo esforço. Temos informações verbais automáticas, em que utilizamos uma pequena zona de informação armazenada no cérebro que não precisa de processamento especial. É o caso de quando nos perguntam "*Olá, está boa?*", e respondemos logo automaticamente "*Estou bem, muito obrigada*", quando podemos até estar com uma enorme dor de cabeça. No entanto, se tivéssemos que pensar que afinal estamos com dores de cabeça e porquê, provavelmente teríamos que dispender alguma atenção e activar relações a nível quer do sistema nervoso central quer a nível do sistema nervoso periférico.

Ou seja, a ideia principal é a de que incentivar a leitura corresponde a exercitar um acto integrado de activação, que resulta em valor do próprio, nomeadamente por ser capaz de ele próprio recuperar relações entre referências que tinha eventualmente armazenado e de as alargar a informação nova.

**A leitura em voz alta é um processo complexo e interactivo envolvendo, simultaneamente, processos psicofisiológicos e cognitivos da compreensão e da produção da fala.**

**Compreensão****Produção***Interpretar o que se vê**Planear o que se diz*

Percepção

Planeamento da fala em relação com o tipo de texto

Acesso lexical e  
Reconhecimento de palavrasPlaneamento pragmático da  
leitura

Análise gramatical

Planeamento sintáctico e lexical

Modelo Mental

Organização temporal  
Execução prosódica

Tomada de decisões

Execução articulatória

Existem actualmente tecnologias que permitem registar alguns destes aspectos psicofisiológicos relacionados com o processamento da informação verbal oral e escrita. Dos electroencefalogramas às técnicas computadorizadas de imageologia cerebral, há hoje todo um conjunto de dados disponibilizados pelos registos que indicam ou, no mínimo, indiciam os processos que têm lugar a nível psicofisiológico para que a leitura se faça com sucesso.

A facilidade com que se processa a informação ou, pelo contrário, as dificuldades sentidas durante a leitura silenciosa, podem, por exemplo, ser analisadas através do registo do movimento dos olhos durante a leitura. Tal registo permite-nos observar hesitações,

paragens, repetições de percurso. Nós lemos a partir de alguns princípios que nos ensinaram: da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda, de cima para baixo ou de baixo para cima, consoante a escrita que utilizamos. A aprendizagem de tais sistemas leva ao estabelecimento de certos padrões cognitivos, de percepção e reconhecimento.

A nossa leitura, sendo linear, não se faz uniformemente e não se faz sempre da esquerda para a direita. O que acontece é que muitas vezes paramos, fechamos os olhos, piscamos os olhos, voltamos atrás quando não percebemos bem, ou seja, funcionamos linearmente mas temos fixações e fazemos regressões. Os registos dos movimentos dos olhos podem dizer do tipo de problemas de processamento de informação lexical sintáctica, semântica, etc. da leitura que se está a fazer.

Por exemplo, sabemos que o alcance do nosso olhar corresponde em termos centrais a um certo número de letras, mas abrange também uma zona periférica. Tendo em conta dados de Taylor, Frankenpohl and Pette (1960), vemos que relativamente à duração da fixação ela varia do primeiro ano de escolaridade para o 12º ano de 0.33 para 0.24 segundos. Sabemos que o número de palavras por fixação no primeiro ano de leitura é de metade de uma palavra, mas que no 12º ano é de mais de uma palavra. Quer dizer que o processamento não se faz necessariamente palavra a palavra nem morfema a morfema, faz-se inclusive abarcando unidades maiores e a dimensão dessa extensão aumenta com a escolaridade. Por outro lado, o número de fixações por cada cem palavras diminui de 183 no 1º ano para 75 no 12º, o que



ratifica os valores anteriores, mostrando que, à medida que a escolaridade aumenta, menor é a necessidade de parar para verificar.

As regressões, as verificações que fazemos, elas são 42 por cada 100 palavras no 1º ano e 15 no 12º, o que quer dizer que não é preciso verificar tanto à medida que se vai aprendendo. Somos mais confiantes e é por isso também que corremos o risco de, quando sabemos ler, lermos mal, por termos criado demasiadas expectativas sobre as possíveis ocorrências na cadeia sintagmática.

Por outro lado ainda, o número de palavras lidas por minuto tende a aumentar com a escolaridade - 80 no primeiro ano, 280 no 12º. Estes são valores encontrados para o inglês, e não dispomos de dados destes para o português, por enquanto.

Seja como for, a leitura não pode prescindir de uma coisa que é muito mal vista aqui nesta assistência, e que é a “interpretação”. Gostaria de recuperar este conceito no sentido mais básico: ler é interpretar aquilo que está a frente, ver e transformar o que se vê num dado sentido, que é o seu valor semântico.

Toda a gente sabe que a disposição gráfica facilita ou não o reconhecimento de frases e de constituintes.

## A PERCEÇÃO É REGULADORA DA INTERPRETAÇÃO

**A disposição gráfica (pode facilitar ou obstruir o reconhecimento de frases e de constituintes)**

‘era uma vez um gato maltês que tocava piano e falava francês’

era uma vez  
uma gato maltês  
(que) tocava piano  
e falava francês

era  
uma vez um  
gato maltês que  
tocava  
piano e  
falava francês

era uma vez  
um gato maltês  
que tocava piano  
e falava francês

A disposição das palavras em linha obriga o leitor a estabelecer princípios ou estratégias para o processamento sintáctico da frase ou do fragmento. Quanto mais longa for a linha, mais opções tem o leitor que tomar para processar sintacticamente a frase. Os sinais de pontuação têm como efeito sinalizar contextos onde é possível parar (fixar) para facilitar o processamento sintáctico, sem grande acumulação ou sobrecarga de memória de curto prazo. Os jornais, por exemplo, que funcionam por colunas, permitem uma leitura rápida porque a coluna é facilmente abarcável sem notável movimento de olhos.

Provavelmente um dos problemas que os locutores da televisão têm serão visores que não cortam as frases nas fronteiras naturais entre constituintes e produzem coisas do tipo “Era/ uma vez um/ gato maltês que/ tocava/ piano/ e falava/ francês”. É por isso que nós muitas vezes chegamos ao fim de um noticiário sem termos sido capazes de interpretar bem o que ouvimos.

A propósito da intervenção da Manuela: não estou nada contra a ideia de se usarem os jogos silábicos, porque se verificarmos que as crianças no 1º ano de escolaridade têm um processamento a nível de leitura com unidades inferiores a uma palavra, então a sílaba é capaz de ser a unidade importante para elas nessa idade. E é por isso que se nós enfatizarmos situações do tipo: “Era uma vez um gato maltês que tocava piano falava francês” estamos a enfatizar as sílabas mais proeminentes que criam o ritmo da relação entre as palavras e eventualmente podem ajudar a interpretação. A percepção pode ajudar de facto a interpretação.

O efeito do contexto também contribui para o reconhecimento. Por exemplo, muitas fotocópias aparecem-nos com letras degradadas que não se lêem. Mas nós conseguimos reconstitui-las porque sabemos interpretar o contexto. É essa interpretação que nos permite reconstituir o que devia estar neste ou naquele sítio. Se temos essa capacidade é porque utilizamos implicitamente, no acto de interpretação da própria leitura, os nossos conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semânticos, lexicais da língua em que o texto está escrito.

A interpretação, claro, também funciona em relação àquilo que nós aprendemos explicitamente incluir, por exemplo, arbitrariedades ortográficas isto é, casos em que a correspondência grafema-fonema não é única ou exclusiva. É essa capacidade de interpretação que permite que um sujeito alfabetizado leia em voz alta pseudo-palavras, através da aplicação de princípios de correspondência grafema-fonema que o sujeito reconhece como equivalentes aos das palavras realmente existentes nessa língua.

O mesmo se aplica à possível interpretação de unidades morfológicas e sintácticas, com base nos princípios da gramática da língua.

Quem não reconhece um adjectivo em “murmoso”, um verbo em “mavorecer” ou diferentes relações de grandeza entre “maracolito”, “maracolinho” e “maracolão”? Como ler por exemplo o poema de Jorge de Sena:

## COLÓQUIO SENTIMENTAL EM DUAS PARTES

### I

Tronchela adúvia corimata, que tuestes dilasta anquinudante, furiça aстри dova, retinuta, e qüis? Nonória. A tutimão periva a turidarta influva. Azis? Nocónia. Dimirita, aluina dúria - oh comisalva apene. Friscórdia. Buliva? Nem ninúria. Que dória alperidasta clido! Flara:

- Dumeste andorta oroladiara?
- Clande.
- I tru laridolosta zanque?
- Diata.
- Dileste me tisalva.

Aliara doriçara, tigorimenos. Erclusa atrisca duridanta, merifluamos rória. Diloguidermos:

- Verida turimana...
  - Ciciarva...
  - Ablera, ablera, diata.
  - Anstria...
  - Narva, adiarda, funje...
  - Cerida!
- Estuta. Nonôra dimirata.

### II

Anaridassa, contrimata atuva, anadiramo trévia palpirada. Dimitidana flurionca fliva. Mes conquiritanta nim puare avri discrote, undiva aspranca fara, alima gêntia assunta etrétia I vanta. Diloguidormos:

- Memorta oroladiara?
- Nunda siventa ura pradona.
- Ovi trasida medirenta?
- Niata.
- Clito...
- Niata ciciarva anstria.

Arnuda transparara instívio. Impossidanta. Despridova, despridima, deses cara. Anfúria?

Estruta dimirasta.

1961

*in "Peregrinatio ad loca infecta"*

Como fazemos uso destas capacidades interpretativas que se constituem a partir do nosso conhecimento da língua? E como tomamos decisões interpretativas à medida que os nossos olhos avançam na linha?

Vejamos um novo exemplo:

### Classificação - Reclassificação

	SV	SN
apara lápis	+	+
o apara lápis	-	+
o João apara lápis	+	-
o cão apara lápis	-	+
limpa apara lápis	+	+
limpa os apara lápis	+	-
os limpa apara lápis	-	+
os *limpas apara lápis	-	-
o João guarda limpa apara lápis	+	-
o guarda limpa apara lápis	-	+
o João restaura guarda limpa apara lápis	+	-
? o restaura guarda limpa apara lápis	-	?

Na primeira linha "apara lápis" - pode ser um SV (apara o lápis), mas pode ser um objecto (o apara-lápis). "O apara-lápis" só pode ser um sintagma nominal, mas "o João apara lápis" tem que ser necessariamente uma frase com sintagma verbal. Mas se for "o cão apara-lápis"? Um cão não apara lápis, portanto, nesta altura da minha leitura a interpretação, só pode ser um sintagma nominal, um apara-lápis com o formato de um cão. "Limpa-apara-lápis" pode ser as duas

coisas, um SN, isto é, uma coisa que limpa os apara-lápis, ou um SV. Os "Limpa-apara-lápis" é um nome complexo; os "Limpas-apara-lápis" é rejeitado como agramatical porque não podemos fazer a utilização da flexão de número desta maneira. "O João guarda limpa-apara-lápis" terá necessariamente que ser o João a guardar aqueles objectos que limpam os apara-lápis, "Guarda-limpa-apara-lápis" será o sítio onde o João guarda os limpa-apara-lápis. Finalmente, um nome muito complexo que nós já rejeitamos mas que podemos continuar a imaginar, que é um líquido especial, que é o "restaura-guarda-limpa-apara-lápis".

Resumindo, os constituintes sintácticos da nossa língua têm possibilidades de crescer até que sejam cognitivamente aceites, isto é, sejam interpretáveis semântica e sintacticamente.

Qualquer bom leitor pode ter dificuldade em processar a informação durante a leitura de uma frase como: "O rapaz que a comida que o restaurante novo vendeu intoxicou apareceu ontem na televisão". O que acontece é que nós estamos acostumados a interpretar o primeiro verbo que aparece como sendo o predicado relativo ao primeiro nome. O que neste caso não faz sentido. A interpretação só se faz quando se percebe a ordem de encaixe das frases.

Esta estratégia pode ser treinada do ponto de vista perceptivo. A verdade é que ela corresponde ao entendimento de que existe uma ordem de encaixe que de alguma maneira contradiz a ordem canónica. Há portanto uma sobrecarga de processamento e por isso a frase é difícil de entender, de memorizar e de repetir.

No entanto, a ordem canónica é muito facilmente relatável porque é fácil reconstituí-la como ordem de ocorrência dos acontecimentos. Se fosse possível contar outra vez esta história era fácil dizer que "O restaurante novo vendeu a comida que intoxicou o rapaz que apareceu ontem na televisão". É esta "naturalidade" de relação entre eventos que deveria estar presente na construção de definições, por exemplo. Definições que são construídas mantendo a ordem canónica são relativamente fáceis de reconstituir, uma vez que o nosso conhecimento do mundo permite a sua reconstituição e conseqüente relato literal, ao passo que definições que implicam construções sintácticas de difícil processamento são dificilmente recuperadas pela memória e são, por essa mesma razão, facilmente esquecidas. Por exemplo, as pessoas da minha geração tendo acabado o liceu há já muitos anos são capazes de se lembrar relativamente bem do princípio de Arquimedes, tal como aprenderam então, porque é construído preservando a ordem canónica.

Já foram focados diferentes factores que mostram bem como a leitura em voz alta é um processo complexo e interactivo envolvendo simultaneamente processos psico-fisiológicos e cognitivos da compreensão e da produção da fala. Se a primeira condição para a leitura é a percepção, esta terá de dar entrada ao um processo de reconhecimento de palavras e interpretação de relação entre palavras, até a tomada de decisão e aceitação do sentido que se obteve pela interpretação levada a cabo. Este primeiro nível de compreensão desenvolve-se normalmente da percepção para a tomada de decisões.

A produção realiza-se em sentido contrário. Começa-se por planear o que se vai dizer tendo em conta aquilo que se tem que fazer



com o que se diz e a quem se diz. Em seguida define-se como é que sintacticamente o nosso objectivo comunicativo vai ser preenchido e só depois é que toma forma através do que é articulado. Ora, se o sujeito tem que fazer todas estas coisas num mesmo tempo, provavelmente terá vantagem em treinar especificamente algumas destas tarefas apenas afloradas, dos problemas de processamento sintáctico, às dificuldades de percepção tendo como objectivo o desenvolvimento de algumas estratégias de leitura face àquilo que pode eventualmente identificar-se como difícil.

Se me perguntarem: como incorporar no ensino da língua materna factos disponibilizados pelas ciências da cognição e como operacionalizar estes conceitos, eu penso que isto passaria necessariamente pela redefinição de alguns dos interesses da própria aula da língua materna.

Parece pois necessário defender um novo "currículum" em língua materna que distinga e especialize treinos interpretativos, que estão na base da compreensão. Não há compreensão sem interpretação, e o ensino de gramática interessa na situação em que ela possa fornecer algumas deicas sobre como é que o processamento da informação se faz. Haverá depois um segundo nível de compreensão desde que a primeira interpretação se tenha feito. Sem interpretação prévia não há paráfrase possível. Não sendo possível a paráfrase, não há reconto, não há resposta, não há avaliação.

Os treinos de planeamento e execução que estão na base da produção verbal oral e escrita são igualmente de incentivar. Queremos leitores que saibam ler, o que parece ser condição para gostar de ler.

Muito obrigada.

### **Lídia Jorge**

Possivelmente, não irei ocupar todo o tempo que me foi destinado, já que entendo que num fórum deste tipo, é preciso escolher o fundamental. Por outro lado, o assunto em discussão é tão importante, que se me torna difícil sintetizar e sistematizar como quereria.

Pertenço a um grupo de pessoas que não abdica de considerar que o nível de leitura de um povo, e a música que consome, constituem os indicadores mais relevantes da sua qualidade cultural. A verdade é que o grau de abstracção que tanto a leitura como a música proporcionam preparam a pessoa em todos os domínios intelectuais, conferindo-lhe a capacidade de ser cidadão de pleno direito. Incluo-me, pois, entre aqueles que vêem a situação da leitura em Portugal, neste momento, com algum pessimismo, embora o discurso pessimista não se adeque com os imperativos do sentimento dominante. Penso, porém, que ser optimista em determinadas situações revela mais vício do que crença, já que não se pode passar para a situação que se segue, evitando o confronto com a realidade que estamos a viver.

No entanto, partilho da opinião da Isabel Alçada e da Ana Maria Magalhães de que não se pode fazer comparação entre os níveis de leitura de quando éramos miúdos e os níveis de leitura actuais. O país mudou completamente, alguns dos meus colegas de escola aos nove anos deixaram a cartilha para serem pastores. Entre essa geração e esta, existe um mundo infinito de permeio, de modo que se torna

absurdo estabelecer uma comparação simplista como a que surge feita por pessoas oriundas de elites culturais, e para quem o momento actual em termos de leitura lhes parece muito defeituoso. Pelo contrário. Em termos globais, se fizermos uma comparação, empírica que seja, teremos de concluir que o balanço não pode deixar de ser positivo. Não há dúvida que os filhos lêem mais que os pais. Só que num país que lê tão pouco, todos nós quereríamos que os últimos quinze anos tivessem invertido a relutância à leitura, com um aprofundamento muito maior do que aquele que tem acontecido.

Na verdade, quando se analisa os números fornecidos por quem está próximo da publicação dos livros, vai às livrarias permanentemente, e conhece de perto a fragilidade cultural do público português, não se pode deixar de concluir que a situação neste momento se tornou preocupante. Sobretudo, quando percebemos que, ultimamente, em todos os países da Europa houve uma recuperação dos índices de leitura menos em Portugal. Durante este último ano, só o nosso índice continuou a descer. Esta é uma chaga que os jornais, no momento próprio, tornaram enfática. E em meu entender, bem. Devemos aceitá-lo como um sinal de alarme, e sabendo que corresponde a uma realidade sociologicamente enraizada, resta encará-lo de frente, contornar o mal e ultrapassá-lo.

De algum modo, é o que estamos a tentar fazer neste seminário. Exactamente porque nos encontramos a proceder a este balanço, e porque a escola constituiu a instituição fundamental para a alteração deste estado de coisas, proponho-me fazer um rápido levantamento daquilo que me parece ser positivo, já que paira a consciência de que

felizmente está terminando um período que foi, a vários níveis, bastante desfavorável. Explico:

Em 1990 e 1991, ocorreram dois factos interessantes que podem elucidar sobre a alteração qualitativa que se está operando no ensino das línguas maternas e das literaturas, em termos internacionais. Refiro-me ao impacto do filme O CLUBE DOS POETAS MORTOS do australiano Peter Wier, e ao sucesso do célebre livro de Daniel Pennac, COMO UM ROMANCE. O filme, um dramalhão de faca e alguidar, tornou-se referência obrigatória. O livro do autor francês, apesar de defender algumas práticas didacticamente inócuas e outras quase estultas, teve e continua a ter leitores fiéis entre pais e professores. Do que se infere que, de súbito, depois de uma overdose de tecnologia refinada da pedagogia e da didáctica, alguém ficou saudoso duma espécie de nova escola de Summerhill, ou pelo menos manifestou um desejo súbito de voltar aos parâmetros da mera espontaneidade afectiva.

Na verdade, por altura destes acontecimentos, na área do ensino do Português, muitos estavam desejando que houvesse uma mudança nos "curricula" da língua e na didáctica da aula. A situação apresentava-se com um nível de saturação em três faixas:

- Saturação a nível do uso do texto hermenêutico em detrimento da leitura e da escrita. A propósito, não sei o que quer dizer a Isabel Hub Faria quando fala da aversão à interpretação... Não me entenda mal. Qualquer professor de Português defende a interpretação, que é obviamente a base da compreensão. Mas a interpretação sobre os textos que invocam e reproduzem as realidades vividas e imaginadas de todos os géneros, entendendo o texto hermenêutico

apenas como um entre os outros. Ora o que aconteceu, foi que houve um uso e abuso do texto teórico sobre a interpretação directa, como se ele, por conter em si a interpretação, pudesse substituir-se à interpretação ela mesma! E isso foi feito, para mal de todos, com desprezo pela leitura em voz alta, a leitura silenciosa, o desprezo pela produção de texto sobre saberes, hipóteses, desejos, sentimentos, realizações e planos. Foi feito com o esquecimento das figuras que em termos imaginativos são próximos das figuras da vida real, isto é, os personagens, esses simulacros das pessoas, e o autor, prolongamento antecipado da voz do leitor. As personagens, sobretudo, foram substituídas por agentes gramaticais desencarnados, colocados no limbo asséptico de mórbidos actuantes. Uma tal pedagogia não podia incentivar a leitura!

- Saturação a nível metodológico. Entre outros vícios, avulta aquele que a contaminação das Ciências da Comunicação veio a operar sobre a própria sistematização na qualificação de textos, acabando por remeter-se o próprio texto literário, base das transfigurações mais activas, para a área esconsa da patologia da língua. A par disso, nas escolas, gerou-se uma teia de abstracções operativas sem ligação comum com a língua concreta, o que levou a que os adolescentes entendessem que um texto, fosse ele qual fosse, desde que submetido à interpretação, servia para congeminar uma espécie de charadas a que só se chegava por adivinhação. A vida e a lógica quase passavam ao lado. As provas encontram-se ainda frescas, em manuais que se assemelham a livros de tortura. A leitura não podia ser incentivada desta forma.

Outro aspecto que conduziu a este estado de coisas foi a militância para a perda do sentido da cronologia. No nosso país, qualquer referência que implicasse uma consulta a uma História da Literatura ou outra, foi banida, o que fez com que os textos aparecessem descontextualizados. Estudados na perspectiva asséptica de pseudo-intertextualidade, a maior parte das vezes, os textos transformaram-se em colagens oriundas de vários horizontes, sem que o tempo, o espaço e a história estabelecessem relações válidas com eles. Que relação tinham com a vida, com o tempo? Com a leitura?

- Saturação da pedagogia por Objectivos. Já no final dos anos oitenta se percebia que a OBJECTIVAÇÃO em Pedagogia constituía um esquema cristalizado para o qual ainda não se tinha encontrado alternativa, mas cuja “tecnologia” em expansão havia atravessado o ensino de forma errada, uma vez que tinha passado para as práticas como objecto, em vez de permanecer como elemento de suporte da rectguarda, mero auxiliar performativo, por parte dos professores. Assim, o favorecimento de estratégias de controlo em detrimento das estratégias de conteúdo, promoveu a abstractização das matérias e o afastamento do professor de Português em relação aos textos e às obras como entidades de primeiro relevo. O incentivo à leitura como finalidade, estava escrito como objectivo, contudo, nem sempre se praticava com o envolvimento de que carecia.

Mas os novos programas de Português que dão corpo a esta Reforma compensam alguns destes aspectos, e em relação à leitura, repõem os livros como realidades integrais, reabilitam os personagens enquanto máscaras de pessoas e desgramaticalizam a compreensão dos

discursos para os encararem numa perspectiva mais ampla e vivencial. Por outro lado, para além de uma renovação no que diz respeito às metodologias, alargou-se o leque de obras, incluindo-se autores contemporâneos e clássicos, o que permite uma escolha muito mais variada e possibilita aos professores práticas completamente diferentes. Infelizmente, parece que as coisas não estão a correr tão bem como se esperaria, mas creio que os Programas actuais têm virtualidade para alterar as rotinas.

Apraz-me por isso ter ouvido descrições de experiências verdadeiramente motivantes a nível da leitura, embora todas elas sejam excepcionais ou avulsas, e se localizem, sobretudo, nas áreas infantis, percorrendo quando muito os onze/doze anos, faixa etária em relação à qual, o gosto pela leitura ainda consegue ser promovido com sucesso. Mas a descrição das experiências termina por essa idade. Não admira - é a partir daí que o processo de motivação para a leitura se enreda.

Na verdade, centrando a atenção nessa idade de transição, várias são as razões para que o risco face ao universo da leitura sobrevenha por volta dos doze/treze anos. Em primeiro lugar, é preciso não esquecer que se está perante uma fase de características de transição muito próprias, já que a generalidade dos pais e das mães lê e conta histórias e interessa-se pela leitura dos filhos, enquanto pequenos. Durante os primeiros anos, a familiaridade das crianças com os livros infantis torna-se comum, e existe todo um vasto mercado que lhes é dirigido, competindo os livros que lhes são destinados com os brinquedos, e confundindo-se quase inteiramente com objectos de entretenimento. Além disso, a oferta do livro infantil é grande,

numerosos exemplares estão presentes um pouco por toda a parte, e existe um saber acumulado sobre esse tipo de Literatura, aparecendo o livro das crianças como sinónimo de o LIVRO, para grandes faixas da população. As próprias bibliotecas em muitos lugares são entendidas como casas para crianças, e aí as prateleiras são cativantes e as publicações até abundam. Além disso, as crianças até essa idade associam os livros aos horários das pessoas de família que os levam e trazem, dão conta do que lêem, gostam de partilhar as realidades da imaginação, e reproduzem as histórias que aprenderam para um interlocutor que lhes é próximo. Os livros fazem parte do universo familiar, e os riscos imaginados que os livros fazem correr são riscos que revertem para a reclamação da segurança protectora que é a mãe ou o pai. O professor e o bibliotecário constituem o resto do arco desse círculo onde as crianças ensaiam uma aprendizagem do mundo através de histórias dramaticamente exemplares, regressando ao ponto de partida, logo que percorrido o perigo maravilhoso que é assistir às emoções sofridas pelas figuras fantásticas, sabendo-se ou pelo menos imaginando-se acompanhadas. O que significa que desde que saiba ler e tenha livros, toda a criança é leitora.

Mas por volta dos dez anos, não só a relação com os professores começa a modificar-se, como muda o raio dos espaços onde se move, como se altera a natureza dos conteúdos programáticos dirigidos cada vez mais para as operações eminentemente cognitivas, como mudam as regras de jogo e as relações de competição. Começa sobretudo a modificar-se o imperativo do seu imaginário cuja necessidade de realismo leva a colocar de lado tudo o que não se pareça com o concreto. O pré-adolescente começa, sobretudo, a ensaiar passos na direcção da autonomização efectiva em relação à família, e a



descoberta de si mesmo exige o confronto com a grande área do universo do combate, ainda por descobrir. Por isso, a escolha do herói que fará por ele as proezas que não pode mas gostaria de interpretar, que carregará pesos e navegará oceanos que adoraria levantar ou percorrer e não consegue, constitui uma delegação da sua própria prova. A experiência de ser só, para se confrontar, ou de ser com os da sua idade, para se aperceber da sua singularidade, é uma tarefa íntima e secreta que ninguém parece ter o direito de violar. É então que, quando mal sabemos, a criança que aos dez anos devorava livros, para espanto de todos, deixou de ser leitor.

E todavia, nunca como então, os livros estariam cheios de respostas em relação ao mundo livre por que anseia. Só que entretanto, os livros e as situações que precisava que viessem ao seu encontro e acontecessem, não estiveram lá e não aconteceram. Pelo contrário. Verifica-se que este pré-adolescente, entretanto, não adquiriu velocidade na leitura, demorando a decifrar algumas palavras, não domina a sintaxe dos silêncios, tem dificuldade em compreender metáforas, e não preza mais a busca que conduziria ao seu esclarecimento. Além disso, estima as histórias apenas sob condição de que o lapso de tempo entre o nó e o desfecho seja breve, não preza o prolongamento da tensão causada pelo enigma, e por isso, desconfia que dentro dos livros possam existir figuras que se pareçam consigo mesmo, ou com a vida dos que ama ou odeia. De repente, o livro deixou de ser o objecto que dava alegria, competia com as séries e os desenhos animados, e liberta do tempo, para se transformar num empecilho à felicidade.

Mas este adolescente em geral não está sozinho. Está preenchido e acompanhado, porque alguma coisa continua a oferecer rapidez, sintaxe oralizada, semântica de nível imediato e a proximidade fantástica de todos os heróis longínquos, constituindo o enigma sobre o seu destino palpitante, apenas um parênteses que se desfaz em escassos minutos, sem necessidade de qualquer esforço. Este adolescente está acompanhado pela poderosa televisão. O seu imaginário ficcional encontra-se preenchido sem necessitar de recorrer a outros meios. A sessão contínua privada que é a televisão, aliada a horários de clandestinidade, torna-se parte integrante da experiência de autonomia do rapaz de doze/treze anos. E a palavra VÍCIO com que se lhe referem pais e familiares, face ao leitor que vai desaparecendo, aplica-se apenas pela conivência com um meio, que de tão galvanizador, quando absoluto, não costuma deixar grande margem para a interioridade verbal autogerida.

A aula de Português, quatro paredes, uma porta e algumas janelas, pode fazer alguma coisa? Em geral não pode fazer muito. Obviamente que se trata duma caricatura de certo tipo de alunos, e contudo, ela existe multiplicada em série e enche as aulas. Passados escassos anos entrará talvez numa Universidade, embora provavelmente só leia livros da sua estrita área, o que apesar de tudo não será mau. O pior é que em geral os alunos de que aqui se faz o retrato robot não chegam a Universidade nenhuma. A maior parte deles é entornada na vida activa com os níveis de leitura correspondentes a pouco mais de dez anos, o que significa que o leitor de livros se desfez para sempre. Melhor dizendo, se Maria Alberta Menéres encontrou uma síntese para o processo da chamada para a Poesia, com o sintomático título de O POETA FAZ-SE AOS DEZ ANOS, existe um grande reverso para o

seu descaminho - AOS TREZE PERDE-SE O LEITOR. Ouso dizer que determinar esta fase de risco e fazê-la ultrapassar constitui uma das prioridades para quem se interesse por que o país de poucos livros e pouca leitura que somos, se transforme num outro país.

É neste contexto que entendo que as BIBLIOTECAS ESCOLARES podem, eventualmente, proporcionar parte do encontro que falta fazer. Ou pelo menos, preparar o não-leitor desta idade para estar apto a que o encontro com o livro venha a acontecer mais tarde. E neste aspecto, reside a segunda achega que gostaria de trazer para esta discussão, uma vez que entendo que a par do equipamento técnico informatizado que permite ao leitor adiado associar o livro a veículos de transmissão com os quais está familiarizado - ou tem o sonho de estar - a biblioteca, para além de livros de todos os géneros, incluindo os apresentados como “intocáveis”, deve incluir outras publicações, de modo a proporcionar que o aluno de doze/treze anos ganhe velocidade na leitura, ou pelo menos não perca a que adquiriu. Com efeito, cientes de que a rapidez com que o aluno lê se torna determinante na fluência de toda a leitura, com especial incidência na leitura em extensão que o livro exige, o espaço da aula costuma privilegiar as leituras como exercício, onde a repetição e a decifração de sentidos assumem relevo especial. Mas a escassa oportunidade que a cada aluno cabe intervir, e o facto de o fazer muito mais em clima de prova do que em contexto de exercício preparatório, leva a que o efeito se rarefeça. Contudo, a Biblioteca Escolar poderá, se também para tal for concebida, oferecer, por exemplo, materiais escritos que consintam a curiosidade de ler alguma coisa, durante o crítico compasso de espera, como sejam os jornais desportivos, os jornais de espectáculo, bem como diversas revistas ligeiras de actualidades.

Sobretudo, em relação aos jornais desportivos, é indesmentível que tal tipo de publicações proporcionem encontros diários com ídolos, permite que os pré-adolescentes sigam permanentemente rotas de triunfos e sucessos, perdas, ganhos, pugnas entre indivíduos, entre clubes e países, dando conta de uma vasta acção dramatizada e enfática que lhes diz respeito, e quando bem escritos, obrigam a que a leitura, tornada compulsiva pelo desejo de informação, se torne uma necessidade, como conduz a treinos de rapidez e de descodificações semânticas de grande relevo.

Aliás muitos são os adultos cultos que relatam como durante alguns anos só leram textos sobre desporto, até que certo dia passaram a ler os outros jornais diários, ou encontraram os livros. Entre nós, A BOLA, O RECORD ou O JOGO, como outros, são jornais aceitavelmente bem escritos, com produções irregulares mas de grande utilidade, tendo em conta que, para além da realidade fulgurante de que falam, os jornalistas se esforçam por trazer para a escrita tipologias de narrativa que incluem elementos importantes para a aprendizagem da construção duma história e dum relato. O mesmo se passa com outro tipo de publicações. Em suma, o que parece importante é que se torna válido o recurso a todas as estratégias, mesmo espúrias, para que os alunos desta idade não se afastem dos materiais escritos. Mas isso exige uma outra concepção espaço de leitura na escola. De passagem, confesso que me parece inacreditável, por exemplo, que as Escolas do Ensino Secundário não disponham de jornais diários, nem de jornais desportivos ao alcance de quem se interesse ou venha a interessar. Para tanto bastava uma assinatura, um canto próprio e duas talas de madeira que o prendessem a uma mesa.

Assim, subscrevo o dilema antes apresentado por Maria de Lurdes Sousa, e sublinho a ideia de que o leitor desta fase precisa de estratégias diferentes e muito próprias. Uma rede de bibliotecas escolares que possa dinamizar os vários sectores da leitura parece ser um passo urgente e importante. Tão importante quanto mudar dentro das aulas as práticas metodológicas. Ou a criação de ATELIERS DE LEITURA E ESCRITA, paralelos às aulas formais. Conduzir grupos que se interessem por aprofundar a leitura e a escrita como elemento fundamental da sua expressão e da sua afirmação, torna-se urgente. Mas infelizmente, entre nós, a implantação deste tipo de práticas parece ser um luxo e está confinado à boa vontade dos professores inquietos.

Aliás, se se quiser alterar no país os níveis de relutância à leitura, e se se entender que a Escola é o território a partir de onde se tem de operar a mudança, também se torna necessário encarar doutro modo a função do professor envolvido com o processo. Nada resultará em termos alargados se houver uma política de indiferença e até agressividade em relação à sorte dos professores, enquanto se lhes pede que façam trabalho experimental, em regime de voluntariado gratuito. Há que fazer crescer entusiasmo nas pessoas que trabalham na activação do gosto pelo livro e pela leitura. Se tudo ficar a depender da genialidade de alguns e do proselitismo de outros, não é possível ser optimista por convicção. Quanto muito, ser-se-á por vício.

## **Maria José Moura**

Muito obrigada ao Conselho Nacional de Educação pela oportunidade deste espaço de debate.

Vou tentar ser muito breve - contrariando a minha tendência discursiva - e por isso mesmo trouxe umas transparências contendo os tópicos principais do que pretendia dizer-lhes.

Na lista dos intervenientes anunciados, a minha é a única de um profissional da área de bibliotecas, ou se quisermos, de um intermediário e gestor de informação e, como tal, não posso deixar de me congratular pelo facto de, entre os objectivos deste Seminário, estar o propósito de *reflectir sobre as bibliotecas, nos seus diferentes tipos e finalidades, enquanto espaços culturais e educativos*. Assim, não me levarão a mal que me pronuncie de preferência sobre este tema.

Julgo até que fui incluída no Painel para falar de um aspecto mais específico, que é o Programa de Leitura Pública, promovido pelo Instituto em que trabalho.

Devo dizer que considero as bibliotecas como sistemas de informação muito importantes para o desenvolvimento do país e que ultrapassam largamente o domínio educacional e até cultural, *strito sensum*, como aqui foi até agora focado. Sistemas de informação que assentam actualmente em suportes muito diversificados, o tradicional escrito é hoje um entre muitos outros e, de facto, há uma grande distância entre a biblioteca de Alexandria e a biblioteca interactiva do Séc. XXI. Distância que tem a ver, antes de mais, com as profundas

alterações da sociedade, que a biblioteca, enquanto seu espelho, tem de reflectir.

Embora até agora, no nosso país, estejamos muito próximo do modelo francês, outra pode ser a linha de reflexão - como a anglo-saxónica - sobre as bibliotecas, em que essa palavra perdura, evoluindo apenas o seu conceito.

No quadro mais geral da Unesco, temos as bibliotecas escolares, as públicas, as universitárias, as especializadas e as nacionais. O conceito de biblioteca continua, pois, válido no presente, mesmo nos casos em que os serviços sejam especializados ou se utilizem novos suportes. É a partir de França, que nos surgem depois designações muito variadas, como centros de documentação, mediatecas, etc.

Num sistema nacional de informação os vários tipos de bibliotecas prosseguem objectivos diferenciados embora complementares:

A biblioteca nacional, normalmente uma por país, actua antes de mais na salvaguarda e da memória escrita do país. É muitas vezes a agência bibliográfica nacional e, como tal, instância normativa neste domínio.

Temos também as bibliotecas escolares, as bibliotecas universitárias e as bibliotecas especializadas, quer das áreas de investigação, quer do sector empresarial quer até da administração pública.

Por fim, há a biblioteca pública - aquela que está aberta ao público em geral, enquanto as outras se dirigem a públicos específicos - que é o objecto da minha intervenção.

Em Portugal e durante muito tempo - antes mesmo da 1ª República, em que isso foi mais notório - publicaram-se alguns diplomas legislativos interessantes, mas que não passaram quase sempre das páginas do Diário de Governo.

Mesmo já em democracia e após a revolução, foi preciso esperar 12 anos para que entre nós se registassem alterações na situação. Refiro-me à criação da PORBASE, da responsabilidade da Biblioteca Nacional - projecto cooperativo do maior interesse e importância neste contexto - e na citada Rede de Leitura Pública.

Este programa foi uma iniciativa da Secretaria de Estado da Cultura, através do Instituto Português do Livro e da Leitura. Recentemente, com a fusão da BN e do IPLL, passou a ser o Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro a instituição responsável também por este Programa. Ele é porém e, antes de mais, o resultado do trabalho conjunto entre a Administração Central e as Autarquias, a decorrer desde 1987, com êxito reconhecido.

De facto, a Rede de Leitura Pública significa, para além da decisão política que originou e possibilitou o desenvolvimento da iniciativa, a vontade demonstrada ao longo destes anos pelo poder autárquico em dotar as populações de equipamentos culturais, onde possam participar em realizações e experiências diferentes das que todos nós conhecemos, ao longo da nossa vida de estudantes e mesmo para além desta.

Não podemos deixar de mencionar aqui, e muito justamente, o papel único que a Fundação Calouste Gulbenkian e o seu Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas desempenharam em Portugal durante



mais de 30 anos. Foi, desde o início, uma iniciativa de largo alcance e da maior importância para a criação de hábitos de leitura, pois os seus livros foram tudo a que as pessoas podiam de facto ter acesso gratuito no nosso país, durante esse longo período.

Como já disse, após a instauração do novo regime, foi preciso esperar ainda mais de 10 anos até haver vontade política para estabelecer essa nova prioridade, correspondendo aliás a uma grande consciência profissional de um grupo de jovens bibliotecários que agora trabalham empenhadamente no “terreno”.

Uma conjuntura favorável levou, pois, a que esse assunto fosse enfim encarado seriamente e contribuiu, como disse a Dr<sup>a</sup> Teresa Calçada - que desde o início integrou a minha equipa - para que se delineasse um projecto com *princípio, meio e fim*, não obstante os defeitos que certamente se lhe poderão apontar.

O projecto em curso parece ter um sucesso assegurado, embora talvez ainda seja cedo para se falar definitivamente nesses termos. Alguns colegas nossos aqui presentes, que dirigem bibliotecas municipais, talvez a propósito devessem contar-nos o que têm vivido.

Uma coisa se provou entretanto: quando há oferta adequada e capacidade de pôr à disposição das pessoas um determinado número de meios, pode encarar-se de modo diferente a questão dos tão falados baixos índices de leitura de jovens e adultos.

Neste momento há cerca de 40 bibliotecas já em funcionamento nas 108 Câmaras Municipais do continente (mais de um terço) com as quais foram assinados contratos-programa. E, dentro de poucos meses,

espera-se que mais de uma dúzia abram as suas portas. É um processo lento, tendo em conta a necessidade e... a nossa impaciência, mas são equipamentos já com alguma ambição de qualidade, em termos de espaço físico, de oferta de bibliografia e de outros suportes, e sobretudo de serviços a disponibilizar aos diversos públicos.

Essas bibliotecas deixaram pois de ser os tais *armazéns* de livros já aqui falados, mas espaços confortáveis e convidativos, onde a par da oferta literária e artística se encontram documentos de informação e divulgação, em suportes vários.

Estão a ser informatizadas, para que não só os respectivos fundos, mas também a informação disponível a nível nacional e até mundial, esteja em breve acessível aos seus leitores, que poderão escolher portanto a mais pertinente e actualizada, sobretudo a que corresponda às necessidades, quaisquer que elas sejam, da sua vida de cidadãos.

Estaremos pois já longe de uma simples prática de leitura, como prolongamento da escola.

Talvez seja necessário esclarecer aqui, para os que as não conhecem, que as bibliotecas que integram a Rede de Leitura Pública caracterizam-se efectivamente por possuírem fundos documentais muito diversificados, tentando fornecer informação à comunidade, tomando em consideração as necessidades dos indivíduos e de diferentes grupos sociais. A título de exemplo, adiantaremos o caso dos desempregados e das pessoas envolvidas em mudanças profissionais, às quais sem dúvida podem auxiliar bastante.

Lembro, portanto, o que disse há pouco à Dr<sup>a</sup> Margarida, ao falar *Do Leitor*, pois é inquestionável que estas novas bibliotecas públicas estão organizadas essencialmente em torno das necessidades e interesses dos leitores: pretendem ter fundos documentais diversificados e ser um serviço de informação, funcionando em espaços atractivos; têm pessoal especializado, apto a apoiar o leitor e capaz de animar a biblioteca; pretendem afinal ser - e muitas delas já o são - instituições importantes no seio da comunidade local, em termos de interacção com o meio educativo, com associações e com todos os outros agentes culturais e de desenvolvimento regional.

Ao pretender-se que sejam um instrumento moderno e actuante, em favor do desenvolvimento integrado do indivíduo e dos grupos, nele se inclui naturalmente o aluno e a escola, aliás com algum privilégio, porque é com as crianças que tudo deve começar.

Parece, porém, evidente que as bibliotecas públicas não podem nem devem substituir as bibliotecas escolares. Também estas são fundamentais no quadro de um sistema nacional de informação, que tem que funcionar articuladamente, e quando falha uma das partes é o todo que, desde logo, é posto em causa!

Junto pois a minha voz à das pessoas que hoje aqui expressaram mais uma vez a necessidade de criar e desenvolver uma rede de bibliotecas escolares, como importante suporte do sistema educativo e de uma escola de sucesso, os quais sem ela poderão falhar logo pela base.

Muito obrigada pela atenção.

**Maria João Boléo Tomé**

Senhor Presidente, felicito-o em primeiro lugar por esta iniciativa.

Como membro deste Conselho desde a sua fundação tinha prometido a mim própria ouvir e não dizer nada, mas ouvi algo que aqui foi dito, que se eu não rebatesse ficaria com problemas de consciência.

Refiro-me ao pedido do Sr. Dr. José Afonso Furtado para se acabarem com as fotocópias das obras. Sr. Doutor, por amor de Deus! Repense esse pedido! Estou a pensar especialmente nos carenciados e estou a pensar que os portugueses têm um rendimento per capita de 4.000 dólares, como ouvimos. Com este valor, como é preciso comprar um livro que custa 30, 40, 50 contos?

Se tomarem essa medida está-se a impedir o acesso ao ensino superior, e mesmo ao secundário, de muitos jovens, porque a situação é de grande carência e o apoio social escolar em todos os níveis de ensino não chega para comprar os livros. Ou dá para comprar os livros, ou dá para comprar os materiais. Portanto, Sr. Doutor, não peça para que se acabem com as fotocópias!

## **Rui Vieira de Castro**

*Universidade do Minho*

O meu comentário incide na intervenção da Prof<sup>a</sup> Isabel Faria. Na referência que fez aos tipos de processamento tomou sempre como objectos os textos verbais. Mas vamos pensar noutro tipo de textos, por exemplo os veiculados pela televisão. A questão que coloco é: o tipo de processos de reconhecimento e de compreensão que são actualizados quando nós nos confrontamos com textos desse outro tipo são os mesmos ou são diferentes? E se são diferentes, esse facto não poderá fazer com que nós vejamos a uma nova luz as relações entre a leitura e a televisão, isto é, nós não tenderemos a desenvolver determinado tipo de processos de reconhecimento porque vemos muita televisão? E esses processos não são pouco congruentes com os processos suscitados pelo acto de ler textos verbais?

Outra questão: a situação em que me colocou quando me pediu para ler o texto ilustra bem os riscos que podem ser associados à leitura em voz alta, ou seja, quando me pediu para ler aquele texto eu não pude fazer uma coisa que esperava que eu fizesse, que era planear a produção, não é?

O que quero dizer é que, na situação de leitura em voz alta, nós mobilizamos um conjunto de informações relativas ao contexto, etc. que podem de alguma forma dificultar o tipo de operações que a Isabel propunha que fossem treinadas com este tipo de exercício. O ponto era este.

**José Carlos Abrantes**

Eu queria fazer três observações:

- Em relação ao positivo-negativo. Um inspetor de educação contou-me uma história muito elucidativa do que se pode passar nestas situações. Quando era inspetor de educação ia às escolas privadas e encontrava professores que lhe mostravam tudo o que é bom e quando ia às escolas oficiais os professores mostravam-lhe tudo o que era mau. Ele rapidamente compreendeu que nem uma nem outra situação eram reais e eu julgo que é esse dilema que temos que ultrapassar.
- Estou inteiramente de acordo com a questão de se lutar por uma rede de bibliotecas escolares e poderei fazer o que puder para ajudar nesse sentido, se é que posso fazer qualquer coisa. Mas julgo que não devemos esquecer que mais importante do que isso é o reforço da escolaridade globalmente. Das intervenções feitas conclui-se que quanto mais alta é a escolaridade, maior capacidade de leitura existe. O tal capital escolar foi apontado como sendo o factor decisivo, ou seja, basta que exista um esforço de acrescento na escolaridade a nível do pré-escolar, da escolaridade básica de 9 anos com sucesso e do alargamento maior possível da escolaridade. São três medidas que não têm a ver com a rede de bibliotecas e que são decisivas para aumentar o nível de escolaridade.
- A Lúcia Jorge avançou que era bom que as bibliotecas tivessem lá os livros. A Dr<sup>a</sup> Maria José falou que às vezes surgem umas pequenas desinteligências por causa da terminologia, porque ela se refere a bibliotecas e eu falo ocasionalmente em centros de

recursos. Dou de barato os centros de recursos! Ela fala em bibliotecas do novo tipo e aliás eu acho que até é bom que haja bibliotecas só de livros, portanto que não haja mau entendimento em relação a isso!

Em relação a este aspecto, é curioso verificar que um homem como Umberto Eco, autoridade reconhecida, quando o jornalista do "Nouvel Observateur" em 1992 lhe disse que lhe ia colocar uma pergunta muito actual (Umberto Eco desconfia dos jornalistas e afirma que eles fazem perguntas com 20 anos de atraso) - se os ecrãs não mataram a escrita - ele responde de modo impressionante: *"Essa pergunta não foge nada à regra, está-me a pôr a questão de saber se a escrita perdeu a guerra face ao audiovisual no momento exacto em que esta, pela primeira vez na história, triunfa de modo absoluto."* Eco considera que os computadores estariam a provocar uma verdadeira mutação da espécie humana, pois reintroduziram a escrita na vida quotidiana do conjunto das pessoas.

Será que o problema se resolve falando só de livro ou falando também dos ecrãs, conjuntamente?

**Maria da Conceição Rolo***Escola Básica 2+3 Paula Vicente*

Queria deixar alguns esclarecimentos sobre os novos programas de língua portuguesa. Realmente o cânone de autores da lista de obras é de carácter alternativo e, além disso, é importante que se sublinhe que há um importante espaço que os professores podem preencher negociando com os alunos.

No que respeita aos manuais, nenhuma vez estes programas os mencionam como meio para criar o gosto pela leitura, porque se provou na prática que os textos esquarterjados como meros pretextos para ensinar o funcionamento da língua deram maus resultados. Hoje sabe-se que se lê pelo sentido e portanto apela-se para a leitura da obra integral e, na sua falta, recorre-se às antologias. Continua infelizmente a verificar-se que o que as escolas têm à disposição são manuais cheios de exercícios de gramática e de grelhas para exploração dos textos.

Faço pois esta recomendação ao Conselho Nacional de Educação, que veja o que se está a passar no âmbito do ensino da língua portuguesa, porque existe realmente uma contradição entre aquilo que é preconizado pelos programas e aquilo que efectivamente as editoras continuam a fazer, contra os seus próprios interesses. Pois se o objectivo é criar o interesse pela leitura e pôr os meninos a ler...



## **Manuela Castro Neves**

Faço um pequeno esclarecimento à Dr<sup>a</sup> Isabel Faria, que me interpelou directamente a propósito da sílaba.

Provavelmente inferiu da minha comunicação que eu não estarei talvez preocupada com os aspectos propriamente da aprendizagem e da sistematização. Estou, sim, e reitero tudo o que foi dito sobre as competências da leitura ao sair-se dos primeiros anos do ensino básico. Mais, acho que a sílaba e o fonema são um ponto de chegada e não é de passar por cima deles.

A análise da maioria dos manuais por onde se aprende a ler (com algumas poucas mas honrosas excepções) revela-nos que estes sacrificam o encadeamento dos sons ao sentido, o qual fica completamente posto de parte. Foi a isso que me referi e não ao menosprezo da sílaba.

## **Isabel Hub Faria**

Valeria a pena tentar controlar teoricamente as variadíssimas e complexas experiências que estão a ter lugar nas escolas, porque se não forem controladas em termos do que pode ser operacionalizado não só dão muito mais trabalho a fazer como os resultados obtidos nas várias experiências não podem ser contabilizados e comparados.

Aos 12 anos, e para retomar o que a Lídia Jorge disse, a criança atingiu um ponto estável do seu desenvolvimento cognitivo. Muitos

dos adolescentes desta idade acham que sabem tudo e não querem ler absolutamente nada. Contudo, se lhes dermos para ler textos sobre tópicos que não conhecem, eles são capazes de os captar facilmente. Temos dados empíricos obtidos em situações experimentais controladas que nos permitem afirmar que, em situação de leitura oral de um texto cujo tópico é desconhecido, os adolescentes produzem menos erros nesses textos do que em textos com tópicos muito próximos da sua base material de conhecimento.

Um outro aspecto: a sílaba é importante como unidade de processamento e temos dados empíricos que nos revelam como as sílabas são importantes quer no reconhecimento de palavras quer no acesso ao léxico mental. Naqueles jogos do tipo *"Diga lá palavras começadas por 'pa'!"*, o que acontece é que a nossa mente começa imediatamente a recuperar palavras a partir da sílaba e não palavras começadas por "p", só uma consoante e não uma sílaba, o que corresponde a um conjunto muito maior do que o conjunto das palavras começadas pela sílaba "pa". Ou seja, quer o reconhecimento e consequente interpretação, quer o acesso ou procura em situação de produção, são muito mais rápidos e simples se a busca for silábica do que se fizer pelo segmento inicial.

No português europeu falado, por exemplo, estamos a perder algumas sílabas e a produzir conjuntos de consoantes às vezes difíceis de discriminar pelos falantes, causando alguma opacidade ao reconhecimento.

Faço a defesa das unidades de processamento por oposição à utilização de unidades gramaticais tradicionalmente usadas na análise dos textos. O que me interessa saber é como é que os sujeitos falantes

e os leitores conseguem extrair informação de um texto e quais são as unidades utilizadas nesse processamento.

Um exemplo: o português rege-se basicamente por uma ordem de palavras de sujeito - verbo - objecto, à qual estamos acostumados. Porque razão é que fazemos então tantos erros de concordância? Uma das situações mais correntes é quando antepomos o verbo ao sujeito, como no caso a seguir: "*Quem é que foi ao cinema? Foi o João e a Maria.*" Ao responder "foi" e não "foram" o que acontece é que o falante não tinha inicialmente planeado um sujeito plural "João e Maria". Portanto, se calhar o que é mais preciso não é tanto saber que o sujeito concorda com o verbo, mas sim como lidar com a "desordem" das palavras. O que é que essa desordem quer dizer, como é que deve ser interpretada? Que tipo de expectativas é que se podem ter quando as relações de base estão invertidas? Como é que se lida com o apagamento de constituintes? Será que o português pode prescindir simultaneamente de sujeito e de objecto! De facto, para interpretar é preciso saber exactamente o que é que se está a passar do ponto de vista linguístico, em termos de processamento de informação, e não necessariamente só no plano gramatical tradicional.

### **José Afonso Furtado**

Quando falo do problema das fotocópias só tenho que lhe lembrar a lei que está em vigor que defende os direitos de autor, portanto não venho aqui com certeza defender uma ilegalidade. Aquilo que as escolas fazem é uma ilegalidade e estão aqui dois autores literários e um editor que sabem bem o que sofrem com isso.

Os autores, editores livreiros e distribuidores não têm que pagar pelo laxismo do Ministério da Educação. Se o Ministério da Educação fizer uma rede de bibliotecas escolares, o problema da capacidade de compra dos alunos deixa de se pôr e então aí a situação é reposta na sua normalidade. O que eu faço é limitar-me a defender a lei dos direitos de autor.

### **Maria José Moura**

Na minha anterior exposição fui muito pressionada pelo tempo, por isso queria ainda reforçar, quase como porta-voz do meu sector profissional, a necessidade da criação de bibliotecas escolares, com que nos confrontamos diariamente.

Acredito que seja um problema sentido pelos professores e bibliotecários e pelos pais mais esclarecidos e temos que tentar trabalhar para uma alteração desta situação de autêntico vazio.

A ocasião deste encontro parece-me uma das mais favoráveis e deixo essa ideia concreta à recomendação do Prof. Marçal Grilo.

Já agora, também gostaria de recordar a existência de outro organismo que poderá dar um contributo válido neste domínio. Trata-se do Conselho Superior das Bibliotecas Portuguesas - do qual sou aliás Vice-Presidente - ao qual compete "*estimular a cooperação entre as bibliotecas dependentes dos diversos organismos*" e "*promover a coordenação entre as bibliotecas portuguesas...*"

Sendo um órgão consultivo com menos capacidade de acção do que o CNE, pode porém, certamente, e por proposta do representante do próprio Ministério da Educação, no seu âmbito desencadear-se uma iniciativa com interesse, tendo em conta o referido objectivo, e para a qual me coloco desde já à disposição dos competentes responsáveis.