

COMUNICAÇÕES

DA LEITURA ÀS LEITURAS LIVRO, ESCOLA E TELEVISÃO: QUE ARTICULAÇÃO?

Maria Emília Brederode Santos

Gostava de começar por vos contar um episódio a que assisti na Feira do Livro do ano passado. Diante de um quiosque uma adolescente cobiçava determinado livro e desabafava para a outra:

- "Que pena eu já ter feito a disciplina tal e tal. Apetecia-me imenso comprar este livro. Mas já fiz a cadeira!"

e afastava-se sem comprar nada.

Parece-me que este episódio ilustra bem a situação actual:

- A escola ainda é provavelmente a instituição que mais faz ler as crianças e os jovens (e são as crianças e jovens que mais lêem e quem menos lê são os adultos; talvez mais necessário do que pressionar a escola para fazer ler os alunos seria pressionar para que houvesse uma educação de adultos que o fizesse...).

- Mas se a escola consegue que os alunos leiam livros ela não parece conseguir incutir neles o prazer gratuito da leitura, ler por prazer e não para “fazer” determinada disciplina.

Parece que isso acontece sobretudo depois do 1º ciclo.

A maioria das crianças até aos 10, 11 anos leriam e escreveriam com prazer e depois perdê-lo-iam.

Durante muito tempo, atribuí isso a várias causas:

- aos programas - já que, por filho interposto, atravessei aquela fase em que o Português do 2º ciclo quase se limitava à análise sintáctica pela “tortura das árvores”.

Mas hoje esse programa jaze em sossego e não há essa razão para que a situação perdure.

- à escassez de materiais de leitura, de livros, apropriados a essas idades.

Mas vários escritores - nomeadamente a Ana Maria Magalhães e a Isabel Alçada - se incumbiram de escrever para crianças dessa faixa etária e já há vários anos que não se pode dizer que falem livros que simultaneamente os familiarizem com a leitura e os entusiasmem pelas histórias.

- finalmente constatei que o fenómeno não é só nosso.

Em Inglaterra, por exemplo, vários estudos revelaram que são sobretudo os rapazes e depois dos 10 anos que deixam de ler ficção.

Não sei quais as causas dessa evolução.

- Por outro lado, nas investigações que temos levado a cabo no Departamento de Programas Infantis e Juvenis da RTP constatamos constantemente que os rapazes vêem mais televisão e vêem televisão com mais atenção.

- Haverá alguma relação entre estas duas constatações?

Os estudos existentes no estrangeiro são pouco conclusivos mas é óbvio que a televisão retira tempo e que a leitura exige tempo, como também é óbvio que a televisão pode satisfazer as necessidades de imaginário de qualquer um.

Será isso necessariamente um mal?

É evidente que ver televisão exige menos esforço do que ler mas a lei do menor esforço é um dos factores do progresso humano.

O que é importante é que, seja qual for o meio, haja um enriquecimento da pessoa, uma educação em sentido lato.

Qualquer esforço educativo consiste em levar a pessoa donde está a um ponto mais elevado (do ponto de vista cognitivo, afectivo, moral, estético...).

A televisão, porque não é obrigatória, tem que seduzir, cativar, dirigir-se à pessoa onde ela está - o problema é que muitas vezes não lhe dá mais nada, não a leva a lado nenhum.

À escola, porque é obrigatória, preocupa-se pouco em cativar os alunos, em seduzi-los, em dirigir-se-lhes onde estão. Constantemente os sobrestima e lhes fala por cima.

Talvez possam então aprender alguma coisa uma com a outra: a escola e a televisão.

- A televisão aprendendo a ter um significado, um conteúdo, uma intenção, ao mesmo tempo que desenvolvendo a sua linguagem específica;

- a escola aprendendo a cativar, a seduzir, a ir ter com o aluno onde ele está.

E sobretudo, talvez escola e televisão se possam articular com proveito para o aluno:

- a televisão permitindo-lhe a experiência indirecta a níveis inimagináveis;

- a escola dedicando-se sobretudo a promover a experiência directa: física - de experimentação das coisas - e social - de convívio, de debate, de discussões.

II - Será que esta perspectiva, faz sentido relativamente à leitura?

Ou seja: fará sentido usar a televisão - possivelmente em articulação com a escola - para promover a leitura?

Uma amiga minha, filha da cultura televisiva, diz que “pedir à televisão para promover a leitura é o mesmo que pedir à companhia dos telefones para promover a escrita”.

Era assim como se nós ligássemos para as informações e de lá saísse uma voz maviosa que dissesse: “E porque é que não me escreve? Gosto tanto de receber cartas!”

Há alguma verdade nisto.

Mas creio que também é verdade dizer que a televisão até promove a leitura, pelo menos a leitura instrumental, embora possa prejudicar - pelas razões já apontadas - o prazer de ler.

Que faz então a televisão que promova a leitura? E que pode fazer?

- A televisão pode ajudar à iniciação na leitura (é o caso bem conhecido da Rua Sésamo).
- A televisão pode constituir uma motivação para a leitura (aprende-se a ler para poder ler as legendas; muitos programas infantis de histórias começam com um livro que se abre sugerindo o que os livros podem conter).
- A televisão permite a prática da leitura
 - através das legendas
 - através de projectos multi-media especialmente concebidos para esse fim.

Mais uma vez refiro a Rua Sésamo -

- neste caso a revista que, obviamente, beneficia da existência do programa mas que não se limita a reproduzi-lo. Antes pelo contrário. É pensada tendo em conta o suporte escrito. Parece-me importante sublinhar isto porque houve outras tentativas de revistas que se limitavam a reproduzir em imagem e texto um programa de televisão e que não tiveram êxito. Claro que pode ser por muitas razões (público

destinatário diferente, programa semanal...) mas penso que também deve contar o facto de se ter em conta ou não o suporte em que é feito.

- A televisão permite ainda a divulgação de livros
 - pela publicidade
 - por séries baseadas em livros
 - por debates sobre livros - de que é paradigmático o “Apostrophes” francês que aliás já acabou.
- A televisão faz ainda ou pode fazer outras coisas: pode elevar a consciência linguística das pessoas, a consciência dos vários usos da leitura e da escrita, das variantes da fala ou mesmo ensinar diferentes estratégias de leitura e escrita - quer através de programas especificamente concebidos para esse fim, quer incidentalmente (Exemplo: brasileirismos das telenovelas).
- A televisão pode ainda - mas muito mais dificilmente - dar sugestões do prazer da leitura. Mais dificilmente porque o prazer de ler é um prazer solitário, estático, exigindo recolhimento enquanto a televisão é movimento, diálogos ...

Em todo o caso participei numa experiência interessante em que, pelo menos em articulação com a escola, foi possível promover a leitura por prazer.

Foi o caso da série televisiva “Poemas Pintados” que coordenei no departamento de programas infantis e juvenis da RTP.

Seleccionámos 13 poemas para a infância (poemas com algum humor que afastassem a ideia de a poesia ser necessariamente uma coisa muito séria) de autores portugueses como Antero de Quental, Fernando Pessoa, António Gedeão, Maria Alberta Menéres, Luísa Ducla Soares, etc.

Pediu-se a cerca de 150 crianças e jovens - orientadas pela professora Adriana Areal Calvet - que os ilustrassem para desenhos animados. A animação dos desenhos foi depois realizada por uma empresa profissional, a Animanotra. Os poemas eram também ditos pelas próprias crianças, orientadas pela Ermelinda Duarte.

A série foi emitida pela RTP ao Domingo de manhã durante os meses de Setembro a Dezembro de 1993. Não investigámos os seus possíveis efeitos entre as crianças telespectadoras em geral, mas preparámos e seguimos uma experiência de visionamento e exploração dos programas numa escola do 1º ciclo na Cotovia, Sesimbra, em colaboração com a professora Ana Augusta Avença. Todas as semanas, a psicóloga Ana Branco, da equipa de investigação do departamento de programas infantis e juvenis da RTP, seguiu e registou essa experiência. É com base nesse trabalho que nos é possível afirmar que, pelo menos em articulação com a escola, a televisão pode ter um papel importante na promoção do gosto pela poesia, pela expressão gráfica e pela combinação das duas formas de expressão. De facto, naquela escola, o visionamento e a discussão da série “Poemas Pintados” deu azo à criação de um “Cantinho da Poesia”, que foi crescendo até ao final do ano lectivo, com outros poemas que as crianças iam descobrindo ou fazendo e com pinturas a propósito.

III - Mas televisão também é - ou pode ser - uma linguagem específica, uma forma de arte. Pode provocar emoções estéticas.

Nas várias empresas televisivas há pessoas que se batem por isso - embora muito pouco compreendidas neste momento.

E, como bem podemos constatar, é importante elevar o gosto das pessoas e fazer educação para os media. Para isso também é possível e desejável a articulação entre a escola e a televisão promovendo um novo tipo de escrita - a escrita de guiões televisivos - e a leitura de programas televisivos.

Um exemplo recente deste tipo de trabalho foi o concurso “Óscar Jr” que coordenei este ano no departamento de programas infantis e juvenis da RTP. Em 1993 tínhamos lançado um concurso de vídeos feitos por crianças e jovens e tínhamos constatado que os autores davam pouca importância à fase preparatória da realização. Por isso, este ano, preferimos participar num concurso de guiões cujo prémio era, depois, a realização do guião seleccionado por uma equipa profissional da RTP, tendo as crianças autoras como intérpretes. Esta experiência foi muito rica: por um lado, revelou que já há muitas escolas a trabalhar com vídeo; por outro lado, esta proposta levou a que as crianças tivessem que pensar no que desejavam fazer, tivessem que o planear e tivessem que o concretizar - em diálogos e imagens.

O seu envolvimento na realização do programa, como intérpretes, permitiu-lhes ter uma ideia mais rigorosa de como se faz um

programa. Finalmente, o visionamento do programa e sua discussão na aula levou-os a darem-se conta de possibilidades e limites do vídeo de que não tinham consciência ao imaginarem o filme e escreverem o guião.

IV - Em resumo:

- Não é a leitura instrumental que está a baixar e sim o prazer gratuito da leitura.
- A televisão pode promover - e promove - a leitura instrumental mas promover o prazer gratuito é bastante mais difícil.
- No entanto, é possível fazê-lo pelo menos em articulação com as escolas como no exemplo da série televisiva “Poemas Pintados”.
- Entretanto a televisão também merece ser “lida” não só instrumentalmente mas também com prazer estético. A “educação para os media”, nas suas diversas formas e em práticas articuladas escola-televisão, pode desempenhar um papel importante.

Para concluir gostava de citar Fernando Savater que, num artigo recente intitulado “A perdição da leitura”, escreve:

"A mudança sofrida nos nossos dias - relativamente à leitura - não é tanto quantitativa (ler mais ou menos livros) como qualitativa. O que

parece ter-se perdido não é o hábito aplicado de ler, mas a indócil perdição de antigamente. Perante os alunos, repetimos os valores formativos e informativos dos livros, para não os assustar. Mas calamos o importante, a confiança de Manlio Sgalambro: “Pode ser que só por isso valha a pena existir, para ler um livro, para ver os imensos horizontes de uma página. A terra? O céu? Não, só um livro. Só por isso pode-se viver e muito bem”.

Acrescentaria que o mesmo se poderá vir a dizer de um programa de televisão como outros dirão de uma música, de uma ópera, de uma pintura ou de uma escultura.

É essa “perdição estética” que creio que é preciso cultivar na escola assim como nas produtoras televisivas.

DO LEITOR

Margarida Leão

É com todo o prazer que me dirijo a todos vós, responsáveis a diferentes títulos pela promoção da leitura em Portugal, para vos falar de um tema que me é muito caro, para vos falar *Do leitor*. De facto, essa entidade obscura - o leitor - raramente salta para grande título, raramente faz parte da identificação dos encontros sobre leitura dos institutos do livro que se vão multiplicando e que congregam as atenções e o concurso de tantos de entre nós. Venho falar-vos dessa parte esquecida e porventura decisiva do tema que nos preocupa, não como algo de supletivo, que de uma forma excessivamente rápida se dá como adquirido, mas como algo que é essencial à própria existência e sobrevivência da obra literária.

"Sem o leitor a obra literária não existe" é uma afirmação que me ficou dos meus tempos de estudante nas aulas do Professor David Mourão Ferreira. Para nos referir a aquisição, na altura recente, das novas teorias de análise literária, o Professor David Mourão Ferreira usava uma imagem que designaria "de choque". Dizia-nos ele que, se Camões no célebre naufrágio não tivesse salvado *Os Lusíadas*, essa obra inquestionada do património universal jamais teria existido, ainda que estivessem integralmente escritos os seus dez cantos, com todas as estâncias que compõem cada um deles. *Os Lusíadas*, apesar de integralmente escritos, jamais, por algum momento que fosse, teriam sido uma obra literária, porque para tanto faltava, pelo menos, um leitor que lhe tivesse dado sentido.

Na altura talvez eu não tenha entendido na plenitude esta imagem, porque níveis de leitura há, inclusivamente de um texto oral, que não significam necessariamente uma compreensão imediata. Pelo seu vigor esta imagem perdurasse anos e anos até que outras leituras e outras experiências me fizeram atribuir-lhe sentido, o tal sentido que fez desta imagem uma autêntica comunicação.

Pois bem, ocupemo-nos do leitor dessa entidade tão essencial à obra literária que sem ela a obra não existe, ocupemo-nos dele como produtor de sentido. Talvez a revolução copernicana, essa inversão dos termos, seja a chave, o segredo para encontrar e prosseguir novos e mais férteis caminhos para uma política da leitura .

Porque falamos de aquisições da nossa cultura europeia de há uns 30 anos a esta parte, não queria deixar de citar François Mauriac quando diz: *"As personagens inventadas pelo romancista apenas graças a nós, como a música gravada, é que despertam para a vida. Somos nós, os leitores, que oferecemos a estas criaturas imaginárias um espaço e um tempo dentro de nós próprios, onde elas subitamente se desdobram e inscrevem o seu destino."*

Cada leitura é uma recriação da obra, um acolhimento modelado pelo espaço interior que lhe podemos abrir. O leitor é, assim, o espaço de concretização da obra literária. É preciso cuidar dele, não só para que a literatura sobreviva - e já não seria demasiado - mas também por causa da língua, porventura a nossa maior riqueza, nesta época em que se fala tanto da identidade nacional. Cuidemos da nossa língua, para que a nossa literatura riquíssima sobreviva, façamos por que existam leitores que a actualizem e mantenham viva, cuidemos do próprio leitor, o homem e o cidadão que construímos.

Gostaria que a cada eleitor correspondesse um leitor, porque a liberdade é também a capacidade de gerar alternativas, não é apenas escolher entre o que é oferecido. A liberdade é dada e ensaiada pela cultura desse imaginário que a narrativa nos propõe, pelo trabalhar desse imaginário, não como uma alienação, como muitas vezes foi dito. Ler pode não ser apenas o transportarmo-nos a um outro horizonte ou fugir do real, pode ser o fazer uma prospecção do real em termos de alternativas. A adolescência é, nomeadamente, um campo de ensaio para os “eus” que eu quero construir de mim. Citando Kundera: *"Romance é esta grande forma da prosa em que o autor, por intermédio de egos experimentais, as personagens, examina até ao extremo, até às últimas consequências, alguns dos grandes temas da existência."* “Neste ego experimental é que eu posso ser, sem o risco de ser imediatamente eu; posso fazer um ensaio de desenhos de vida, de opções em que posso viver experimentalmente sem perigo de desastre imediato. É de facto uma grande pedagogia do crescimento, uma grande pedagogia da cidadania.

E porque ser leitor é tão importante para o cidadão e para a literatura, passemos agora um pouco a reflectir nas formas, nos processos que podem fazer constituir-se um leitor enquanto tal. Não demos de barato: “É muito bonito, está aqui um livro, leia!” Não! De facto, é um processo complexo que merece bastante reflexão, que precisa de ser realizada e transformada em acção.

Assim, parece-me oportuno distinguir no acto de ler, a decifração, da leitura. A decifração tem que ver com uma técnica de transformar uma imagem gráfica numa realização oral, é o suporte, a forma de dar

realização à língua escrita na língua falada, enquanto que ser leitor é muito mais do que isso, é uma questão de ser capaz de dar sentido.

Fazendo eu parte do sistema educativo, não me posso alhear da importância que o adestramento nesta decifração tem para o confronto solitário de mim com o texto escrito. O adestramento na decifração traz facilidade e rapidez. À entrada do 2º ciclo, que constitui uma barreira a muitos títulos, deparamos com dificuldades nessa leitura técnica, de transposição. Não é aos solavancos, hesitando em esforço penoso de decifração, que se poderão construir com alegria e liberdade os sentidos.

Portanto, é responsabilidade da escola e de todos os agentes educativos que se preocupam com o assunto adestrar “a máquina da leitura”. Há actividades e atitudes que o facilitam ou não; por exemplo, ao nível da oferta do livro, o tamanho da letra, a disposição e o arejar da mancha gráfica tendo em conta os vários níveis etários a que se dirige o livro. Não é ainda possível a uma criança de 2º ciclo ler livros, eventualmente muito interessantes, que possam até parecer objectos agradáveis, mas a cuja mancha tipográfica se tenha sobreposto uma imagem que dificulta a decifração.

Há iniciativas que os professores podem levar a cabo para facilitar este adestramento, como seja o ler na pista do pormenor, criando jogos de leitura, porque brincar é bom. É pegar num livro como num jogo para andar a correr numa espécie de caça ao tesouro. Coloco uma pergunta: "De que cor era o chapéu do Pinóquio?" e vou ler, só para lhe responder. Vou descobrir esse pequeno pormenor curioso. Esta actuação pedagógico-didáctica leva os miúdos a virarem as páginas, a passarem à frente, a não terem medo da mancha escura do livro, numa

atitude de jogo com um nível de compreensão global mínimo. Tem como objectivo prioritário esse adestramento, essa facilitação, para que não suceda como me aconteceu este ano numa turma de 6º ano. Um aluno que fazia um jogo destes no *Robinson Crusóé* da sua antologia chega ao fim da primeira página e exclama: "O quê?! Continua do outro lado!" O texto de página única foi um longo hábito da escola, que provoca agora o espanto quando uma história continua do outro lado e de muitos outros lados das páginas. Se não fosse essa iniciativa do ler na pista do pormenor do jogo que lhe foi proposto, este aluno eventualmente nunca teria tido o balanço de fazer passar as páginas.

Pois este adestramento é necessário, sem dúvida, para o leitor, na sua leitura e solidão. Leitura é solidão, leitura é comunicação, como se questiona Pennac na obra célebre *Comme un roman*. A minha resposta é de que leitura é solidão e leitura logo, por isso mesmo, pode ser comunicação. Veremos se consigo demonstrá-lo.

Esse confronto solitário com o texto em meu entender é indispensável à liberdade da constituição dos sentidos, respeitando o ritmo de cada um. Note-se que o ritmo lento não é necessariamente sinónimo de inépcia; eu tenho um ritmo lentíssimo e sinto um prazer enorme em ler, realizo as palavras oralmente dentro de mim, paro, devaneio e continuo a ler. O ritmo de leitura tem que ver, efectivamente, não só com facilidades na decifração, mas com a personalidade do leitor. Há que respeitar o seu ritmo, não ler a contra-relógio, ler solitariamente também, mas não só.

Há que passar deste estádio das experiências de uma leitura corrida, como num jogo, para a criação daquilo que é o leitor. Numa

expressão feliz, Teresa Magalhães, nossa colega do Porto, diz que há que transformar os alunos “ledores” em alunos leitores. O “ledor” é aquele que lê horas seguidas, que já sente o livro como um companheiro, mas que apesar de tudo ainda não constitui exactamente o objectivo último que nos colocámos.

É sem dúvida uma etapa importante, em que desempenha um papel de grande relevo aquilo que vulgarmente se chama a para-literatura, ainda que sob esta designação se encontrem obras de grau de qualidade diversa, como é evidente, mas que se caracterizam globalmente por terem um universo de representação demasiado colado ao quotidiano do aluno jovem. A linguagem é aí habitualmente de alguma forma uma transposição imediata da linguagem do quotidiano, quer por requisitos formais, quer por requisitos de conteúdo. Aí reside o seu valor e a sua limitação.

A produção e a disponibilidade de obras deste tipo é fundamental na criação dos hábitos de leitura. Aliás, inscrevem-se habitualmente em colecções em que, em cada volume contracenam quatro miúdos e um cão ou três miúdos e dois cães, os cães salvam os miúdos ou vice-versa, enfim, há como que uma receita que de alguma forma supõe uma facilidade na compreensão do volume seguinte. A criança ou o jovem que vai buscar o segundo volume tem uma expectativa que raramente é frustrada e que é já um quadro de compreensão, facilitando-a e favorecendo o hábito de ler. Daí que sejam imprescindíveis obras desta natureza nas bibliotecas escolares e nas bibliotecas que se dirigem a jovens.

No entanto, um programa de formação do leitor com a sua profunda implicação na obra, a capacidade de projectar sentidos, de se

questionar enquanto homem em projecto não se pode limitar a experiências desta natureza.

É fundamental facultar desde a mais tenra idade experiências sensoriais gratificantes de prazer com o livro, objecto físico que eventualmente estará em vias de ser substituído por outras formas de reprodução do texto, mas que actualmente ainda é a que temos, e que é coetânea na sua formação à própria cultura ocidental. O livro em que nós hoje pegamos foi a cristalização pela imprensa do código medieval, que durante os mil anos da formação da cultura europeia se foi elaborando nos aspectos de conteúdo, formais e físicos. Sempre que pegamos num livro pegamos em mil e quinhentos anos de cultura, ele é um identificador da nossa cultura ocidental. Tal como qualquer outro objecto, ele é susceptível de desencadear o prazer ou a rejeição, sendo necessário desde tenra idade criar uma relação gratificante de apetência por esse objecto.

Daqui se depreende a grande responsabilidade de editores e livreiros. Não se pode lutar pelo livro agredindo e divulgando formas degradadas de livro. A sua realização gráfica e de ilustração é algo que deve ser do maior cuidado; há mil maneiras de ilustrar mal um livro, como há mil maneiras boas de o fazer. E se as primeiras são absolutamente de rejeitar, as últimas nunca serão em excesso. Essa diversidade de ilustração é, ela própria, factor de apetência, de problematização em relação ao conteúdo. Ilustrar é recriar o livro e, quantas mais recriações apresentarmos, mais interrogativo é o olhar sobre esse conteúdo. Daí que uma das estratégias muito rentáveis para despertar a disponibilidade para o universo que é o livro seja o de, antes de ler, perguntar quais as possibilidades narrativas que decorrem,

por exemplo, de uma ilustração. Ainda não se leu, e já se começa a ler, por se entrar nessa aventura que foi a criação da ilustração.

Gostaria de frisar que as diversas realizações editoriais de uma mesma obra são um factor de confronto. Quem tem experiências desta natureza ao nível do contacto com os jovens sabe bem a curiosidade que desperta ver que **o mesmo livro pode ser muitos livros diferentes.**

Por outro lado, há que ter em conta a diversidade de temas e de géneros que são oferecidos aos jovens. **Ler por obrigação é não ler e Pennac**, no seu já célebre decálogo, refere que um dos direitos do leitor é o de não ler, facto absolutamente incontornável. Eu não posso obrigar a ler, posso obrigar a decifrar um texto, a devolver um texto escrito num registo oral, mas não posso forçar esse investimento fundo de si, essa doação de si próprio, que é o único espaço em que se pode gerar o sentido. Posso é criar espaços e actividades de apetência e de solicitação, tendo assim grandes probabilidades de que esse direito de não ler não seja exercido.

Gostaria de apresentar algumas experiências em que essa solicitação foi feita com êxito. No que diz respeito ao título, por exemplo: ler começa muito antes de se começar a ler, não podemos entrar pela obra literária como algo de banal, que é o que habitualmente, aliás, se faz na escola, quando despejamos literatura sobre os jovens antes de criarmos um espaço de apetência e de desejo por ela. Gostaria de referir três experiências deste ano lectivo, frescas e autênticas.

Numa turma de 5º ano tratava-se de ler um conto tradicional, *O cavaleiro das sete cores*. É uma das muitas lendas da Reconquista, em que o cavaleiro cristão fica prisioneiro do rei mouro, apaixona-se por uma princesa e foge com ela no cavaleiro das sete cores. Pois bem, contra o hábito tradicional - abrir o livro na página tal, leitura silenciosa - comecei por perguntar aos miúdos, que mesmo ao pé da escola vêem os cavalos “normalizados” da Guarda Nacional Republicana: "Vamos lá ver, um cavaleiro das sete cores. Como é que pode ser um cavaleiro das sete cores?"

As respostas que obtive começaram por ser: "O cavaleiro das sete cores, para mim, é às riscas." E eu disse: "Só?" Porque não se trata de haver uma maneira única de o cavaleiro ter sete cores. Do que se trata é de que o título não diz mais do que isto e eu tenho que dar de mim o que falta àquela escrita, preencher as lacunas que inevitavelmente qualquer escrita tem, qualquer discurso apresenta. "Ah! Pode ser às bolas!" "Só?", era sempre a minha resposta devolvendo a pergunta. "Aos quadrados, às pintas", enfim...

As crianças ficaram algo inquietas porque não havia uma resposta certa, e era isso que eu queria. Há todos os cavaleiros das sete cores que nós quisermos abrigar dentro de nós próprios. As crianças lá iam gerando soluções “aos losangos”, tipo arlequim, o que já era um esforço extremo. E podia ter ficado por aqui. Era normalíssimo que assim o fosse.

Tive a felicidade de vir uma menina que, perante a perplexidade do meu repetido "Só?", me disse: "Sabe, Srª. Doutora, sabe como é que eu o vejo? Eu vejo-o todo branco, com a crina e a cauda de sete cores." Eu aí não voltei a perguntar "Só?", esse cavaleiro era demasiado

bonito. Eu tinha o registo poético que nos situava, que tinha a ver com o texto que se abria em seguida.

Como gerir esta diversidade? Não era só este último cavalinho, ainda que lindíssimo, não havia um certo e um errado; todos os meninos desenharam o seu cavalinho de sete cores, todos eles o expuseram na sala de aula enquanto se lia a sua história. Porque o cavalinho de sete cores é o meu e é o de todos aqueles que quiserem ler comigo, é o de todas as leituras possíveis deste *Cavalinho das sete cores*. Há envolvimento, há o entrar de facto no texto depois de ter criado em si um espaço de inquietação, depois de ter parado, sobretudo, como toda a obra de arte exige. Contemplar, parar, é isso que nós muito pouco fazemos.

Gostaria de referir ainda outro exemplo, agora através de uma proposta escrita. Tratou-se de uma obra de Aquilino Ribeiro - e todos sabemos como é rica e difícil a prosa deste escritor, mesmo quando se dirige a crianças - a História do *Burro com o Rabo de Léguas e Meia* que faz parte das propostas dos novos programas para o 6º ano. Um burro muito guloso que pertencia a um moleiro minhoto fica atolado num lamaçal das margens do rio Minho, porque foi atraído pela erva apetitosa. As forças vivas do lugar juntam-se para salvar o burro e puxam-lhe pelo rabo, que fica de léguas e meia. Eu, professora, não teria qualquer hipótese de mandar ler sem mais *O Burro com o Rabo de Léguas e Meia*, porque a cada linha os alunos colocariam perguntas: "O que é que isto quer dizer? Onde está o dicionário?" Seria um entrar pelo "não ler", no fundo.

A estratégia utilizada começa por retomar a anterior, parar no título e procurar realizá-lo. Chegou-se à conclusão de que não há

burros de rabo de légua e meia, depois de um “sábio” da turma ter explicado o que é uma légua. Antes de ler, vamos então, em grupos de dois alunos, imaginar três causas possíveis para que um burro tenha um rabo de légua e meia. Suscitei assim toda a mecânica da intriga e só depois é que foram confrontar as suas hipóteses com a história do livro. Se elas se confirmam, muito bem, se não, muito bem na mesma, acrescentamos mais aquela que foi escolhida por Aquilino Ribeiro.

Eis a lista de hipóteses que as 26 cabecinhas dos meus jovens alunos de 6º ano imaginaram:

- Porque os burros costumam ter um rabo grande
- Porque os pais dele também tinham um rabo grande
- Porque é da raça do burro
- Porque o burro é grande e então, à medida que o burro crescia, o rabo crescia
- O corpo dele não desenvolvia, só o rabo
- Por doença
- Por deficiência de nascença
- Por ter entalado o rabo, puxaram-no e ele cresceu
- Por gozar os outros
- Por ser mentiroso (relação com o nariz do Pinóquio...)
- Porque não cumpriu uma promessa
- Fizeram-lhe um feitiço
- Praga que lhe rogaram
- Rabo artificial
- Porque isto é só passado numa história

Salienta a última que encerra a noção da ficcionalidade, da onnipotência do narrador na sua narrativa; “isto é só uma história”, não há mais perguntas.

Depois, nós leitores, solicitados como co-autores, como desbravadores das hipóteses narrativas que deram origem ao texto, nós que andámos a correr com o autor, vamos ver se as nossas hipóteses são iguais. Digo-vos que nunca vi um texto de Aquilino ser “corrido” daquela maneira. Bastavam três páginas para chegar à resposta, páginas essas que foram lidas sem obstáculo e foram entendidas. Enfim, houve um correr-compreender do texto, um compreender o essencial, compreender a situação inicial. É isto mesmo, como é que o burro ficou de rabo de léguas e meia? Houve um menino que adivinhou, mas todas as outras versões eram válidas também.

Ler começa antes de ler, ao abrir esse espaço interior de apetência e de cumplicidade com a obra, cumplicidade que os escritores tanto fazem por desencadear, mas que nós, aparelho escolar, habitualmente travamos. A literatura bem faz por ela com os seus mecanismos próprios de sedução, o narrador solicita o leitor constantemente, explicitamente, desde o *“Ora esguardai como se fosseis presentes”*, de Fernão Lopes até ao *“Leitor amigo e benévolo”* de Almeida Garrett. O narrador bem solicita o leitor, mas parece que há todo um aparelho escolar, e não só, que se interpõe e que pretende anular essa sedução, esse feitiço, esse apelo, essa solicitação à cumplicidade do leitor, que a literatura desde as suas origens reclama.

Para lá desta solicitação prévia, desta abertura do espaço de companheirismo e de co-autoria do texto prévia à leitura, ler é também **continuar a ler depois de concluir a leitura da obra**. Ou seja, é

continuar, às vezes, a escrever com o escritor. Tenho exemplos lindíssimos deste ano em relação à narrativa, o que faria com que a exemplificação se alongasse porque são textos demasiado extensos. Assim, vou referir um caso relativo à poesia.

Trata-se de um aluno cuja postura no início do ano era de rejeição total, safanão nos colegas e livros, pontapé no mobiliário escolar. Enfim, se alguém pensa que a degradação económica e social pára à porta da escola, está enganado. Pois bem, não é aqui altura de dizer como se conseguiu uma atitude mais cordata e composta da parte desse jovem. Trata-se de dizer que a primeira actividade escolar em que se dispôs a trabalhar foi: "Setora, posso fazer uma cópia?", pergunta que me deixa desesperada, confesso, mas que é de facto uma memória do ambiente e das rotinas securizantes do 1º ciclo. Eu fico incomodada, mas neste caso acabei por dizer que sim. E fui observando: este aluno foi ao armário, pegou numa antologia, escolheu a 3ª. parte - a da poesia e copiou infinitamente. Eu reparava nisto tudo e pensava: "Bem te percebo, escolhes a poesia porque dá muito rendimento...", mas fiquei calada.

No segundo dia foi de novo buscar a antologia para copiar poemas, eu cheguei junto dele e disse-lhe: "Ouve lá, não queres ilustrar os teus poemas?" O resultado, em meu entender, foi deplorável. A ilustração de um texto pode ser uma leitura-compreensão-criação desse texto de um valor incalculável e de qualidade estética inegável, mas neste caso não era.

"Oh Zé Manel, tu não queres antes apenas seleccionar alguns versos?" Isso iria garantir que naquela cópia havia uma leitura. Porque, não tenhamos dúvida, a cópia é muitas vezes para os alunos

uma actividade mecânica de reprodução automática do desenho das letras. Conheci mesmo um analfabeto que desenhava com uma perfeição absoluta textos imensos, qual filigrana, e que não era capaz de juntar duas sílabas. Nesta história, em que apenas via uma certa acalmia e uma certa compostura de atitudes, estava convencida de que havia um grau zero de leitura.

Um dia fui surpreendida. O Zé Manel chega junto de mim e diz-me, mostrando uma cópia de um poema de Cecília Meireles:

*É a moda da menina muda,
da menina trombuda
que muda de modos e dá medo*

(a menina mimada!)

*É a moda da menina muda
que muda de modos
e já não é trombuda*

(a menina amada!)

"Setora, posso fazer outra vez a menina mimada?" E eu, digo com franqueza, imaginei que ele entrava numa segunda edição de cópias e isto já era demais... que contas vou eu dar ao Criador quando render a alma? Há limites! E disse-lhe: "Outra vez?" O meu ar de decepção e de derrota devia ser tal, que o rapaz sorriu e disse: "A Setora não entendeu, eu vou pôr outra vez a menina mimada!"

A setora realmente não tinha entendido. Fui pensando que se calhar ia repetir a primeira estrofe, o que seria um achado, magnífico!

Seria a leitura-compreensão, o projectar de um sentido... Aguardei e o Zé Manel tinha algo de muito mais deslumbrante para mim, que passo a ler:

Repito a Cecília Meireles:

*É a moda da menina muda
da menina trombuda
que muda de modos e dá medo*

(A menina mimada!)

*É a moda da menina muda
que muda de modos
e já não é trombuda*

(A menina amada!)

E o Zé Manel acrescentou:

*A moda da menina mimada
que não trabalha nada
e já não muda de ser o que é
porque a mãe não a deixa
foram ao restaurante e comeram uma ameixa.
E assim acabou a menina mimada.*

Há neste continuar a escrever com a autora todo o entregar-se de si próprio, todo um ler e continuar a ler, todo um manter viva uma leitura. Foi uma das experiências mais gratificantes deste ano e que sempre recordarei até porque, enquanto professora, ela manifesta quão secretos podem ser os caminhos da aprendizagem.

Efectivamente, meses antes na aula, no período em que este jovem andava ainda perturbado e em que eu o julgava perfeitamente alheio, agredindo tudo o que fossem iniciativas escolares, tinham-se feito experiências desta natureza, de prolongamento de textos poéticos. No entanto, nunca o objecto fora este poema, o que torna o acontecimento magnífico. Tínhamos experimentado prolongar textos marcados por determinadas regularidades, como por exemplo um poema também de Cecília Meireles de que apresentei apenas os primeiros versos:

Ou se tem chuva e não se tem sol

Ou se tem sol e não se tem chuva

Ou se calça a luva e não se põe o anel

Ou se põe o anel e não se calça a luva

que um aluno prolongou da seguinte forma:

Ou se tem sol e não se tem lua

Ou se tem lua e não se tem sol

Ou se tem dia e não se tem noite

Ou se tem noite e não se tem dia

Ou se tem medo e não se tem coragem

Ou se tem coragem e não se tem medo

Ou se começa e não se acaba

Ou se acaba e não se começa.

No alheamento ou agressão do Zé Manel alguma coisa ficou, de tal modo que, três meses depois, ele reconhece no texto

potencialidades que permitem que se continue a escrever com a escritora.

Todas estas pistas vêm co-apresentadas com o processo de operacionalização no domínio ler dos novos programas de língua portuguesa. Têm sido levadas à prática por muitos professores, alguns deles aqui presentes. Reconhecem a sua produtividade. E eu pergunto: que mecanismos de formação de professores fazem com que estas propostas se generalizem?

Pergunto mais: os professores que têm erguido de alma e coração estas propostas, que põem no centro da aula de língua portuguesa as práticas comunicativas da escrita, da oralidade e da leitura, recreativa e orientada, abrindo o espaço escolar à expressão autêntica da cultura, pergunta como é que o sistema valida a sua actuação? As formas de avaliação externa dos alunos e do sistema que estão sendo neste momento postas em prática ou projectadas servem os objectivos que estão expressos no programa, criar o hábito e o prazer de ler? Ou, pelo contrário, vamos passar a ter os objectivos adaptados à medida das avaliações que promovemos? O que está em causa é saber se somos capazes de avaliar, é a fidelidade da própria avaliação. Avaliar é preciso no sistema educativo, mas avaliar os objectivos e não transformá-los à medida das avaliações que vamos fazendo.

O objectivo é criar leitores, com a sua liberdade de escolha, com o seu próprio percurso de escolha, com o seu percurso de leitura próprio, com os seus investimentos pessoais nessa leitura. Não vamos reinvestir, reinstitucionalizar formas de avaliação que diziam respeito a outros objectivos e reformas educativas que não a nossa! Primeiro os pais, depois os alunos e explicadores e por fim os professores

perceberão rapidamente que afinal certos objectivos se calhar são supérfluos como essa cultura que foi a das nossas avós “tocar piano e falar francês”, uma cultura de prendas. Ler é uma prenda mais - não! Ler é preciso, ler é salvar a literatura, é exercer a liberdade, ser cidadão!

Maria de Lourdes Lima dos Santos

A partir das duas interessantes comunicações que acabámos de ouvir vou procurar problematizar algumas questões e avançar algumas propostas para o debate.

A primeira comunicação considerou outros suportes de leitura que não o livro - designadamente, a televisão - e a segunda teve por objecto o livro, estando implícito que se tratava do livro enquanto obra de criação literária. Temos portanto três elementos a reter: o livro, a leitura e a literatura. Começaria por propor a questão da necessidade de uma distinção analítica entre estes três elementos. Parece-me uma distinção tanto mais oportuna quanto mais se ouve hoje afirmar que cada vez se lê menos. E, naturalmente, esta é uma preocupação subjacente à temática do presente seminário.

No caso de Portugal, é tão gratuito afirmar que se lê progressivamente menos como afirmar o contrário, na medida em que carecemos de estudos longitudinais que nos permitam saber com rigor como evoluiu a leitura entre nós nos últimos anos. Mas é interessante que em França, onde essas análises estão disponíveis (recordo os inquéritos às práticas culturais dos franceses, publicados pela

Documentation Française, que vão de 1973 a 1989), vemos os respectivos autores insistir na necessidade de esmiuçar e de questionar cuidadosamente esta questão.

De facto, ela pode significar diferentes coisas: que se lê menos porque se lê menos livros, e então está a fazer-se uma extrapolação a partir do suporte livro, quando a leitura tem, e cada vez mais, múltiplos suportes.

Mas pode também significar que são determinados tipos de leitores que tendem a ler hoje menos, e precisamente verifica-se que são os chamados “grandes leitores” aqueles que têm vindo a acusar uma relativa quebra na intensidade da leitura (isto para o caso da França, de acordo com os inquéritos que referi). Além disso, há ainda diferenças a registar quanto à evolução dos hábitos de leitura segundo as variáveis de idade e sexo - por exemplo, nota-se actualmente uma grande quebra na leitura de livros pelos jovens, enquanto nas mulheres, contrariamente, se verifica uma subida.

Ler menos pode igualmente querer dizer que se lê menos livros de literatura, isto é, obras de criação literária. Com efeito, em vários países, o consumo destas obras tem vindo a baixar, ao mesmo tempo que tem vindo a subir o consumo da chamada literatura popular que inclui manuais de ensinamentos práticos, policiais, histórias de aventuras, romances cor de rosa, etc.

Neste sentido quando se toma a quebra do número das tiragens editoriais como indicador de quebra de leitura, é preciso saber quais são os livros que sofrem essas quebras. Algumas editoras na Europa e nos Estados Unidos vêm apostando, com sucesso comercial, em duas

estratégias: a da concentração das casas e a do investimento na literatura popular ou na subliteratura como também, por vezes, é designada. Isto deve pôr-nos de sobreaviso porque a situação do mercado do livro não nos informa precisamente sobre a situação do livro-obra literária e da respectiva leitura.

O sucesso do referido tipo de literatura popular parece apontar para uma expansão de hábitos de leitura que se desenvolve segundo dois registos: o registo instrumental - uma leitura orientada para aprendizagens ligadas ao aproveitamento dos tempos-livres, aos cuidados com o corpo, com a casa etc. - e o registo da distração - evasão - uma leitura orientada para a fuga ao questionário banal. Tanto um como outro dos registos mostram-se, no caso da subliteratura, pouco exigentes, e compatíveis com uma leitura rápida e superficial com que se preenchem os tempos mortos, correspondendo desta forma a uma prática cultural subalternizada.

Em suma, quando se pretende pensar o livro e a leitura no quadro do processo educativo, julgo útil procurar conhecer como é que, no nosso país, os referidos três elementos - livro, leitura, e literatura - se relacionam entre si.

Uma outra questão em que me parece valer a pena determo-nos um pouco, é a das relações entre o televisionamento e a leitura de livros - relações de complementaridade, (e a primeira comunicação mostrou que elas são possíveis e desejáveis) mas também relações de concorrência.

Consideram alguns autores que não está em causa falar de concorrência TV-livro, na medida em que se trata de dois **media** com

diferentes objectivos, apropriados de modo diferente e respondendo a necessidades que não são propriamente as mesmas. A ideia de que não há uma oposição absoluta entre televisionamento e leitura parece perfeitamente defensável, no entanto não pode deixar de se levar em conta que há alguma concorrência entre as duas práticas culturais.

A este propósito lembro que num inquérito aos hábitos de leitura em Portugal em que participei, se detecta uma tendência para os inquiridos considerarem a prática da leitura mais exigente do que a prática de televisionamento, no que se refere ao esforço de atenção. Os inquiridos que preferem ver televisão afirmam que esta é mais capaz de os distrair e relaxar; os que preferem ler (um contingente bastante reduzido) consideram a leitura mais capaz de transmitir conhecimentos e de cultivar as pessoas.

Acontece, porém, que não podemos esquecer que a leitura pode ser fácil e a televisão pode ser difícil e exigente. O problema, portanto, não estará tanto no canal mas antes na mensagem e no receptor... Efectivamente, se considerarmos a variável instrução, vemos que a um nível elevado de escolaridade corresponde um peso menor de televisionamento, isto em relação não só à leitura mas também a outras práticas culturais concorrenciais como seja ir ao teatro, ao cinema, a concertos - em suma, práticas de uma cultura de saídas cultivadas.

Ainda segundo o mesmo inquérito nacional, é interessante verificar que, se a intensidade da leitura de livros não aparece notoriamente relacionada com a frequência do televisionamento - toda a gente, leia muito ou pouco, tende a ver muita televisão - no entanto quando se distinguem “grandes leitores”, e “pequenos leitores”, as

duas práticas apresentam valores contrários relativamente a cada um dos grupos. Assim, entre os grandes leitores, é muito maior a percentagem dos que gastam mais tempo a ler do que a ver TV, passando-se o inverso com os pequenos leitores.

Dado que os grandes leitores se recrutam fundamentalmente entre a população com os níveis mais elevados de instrução e profissões mais qualificadas (tendendo os pequenos leitores a situar-se nas posições opostas), percebe-se que não pode falar-se genericamente da concorrência da TV face ao livro. Fica em aberto a questão de saber se os pequenos leitores acaso leriam mais se não vissem tanta TV ...

Vai no mesmo sentido a diferença entre os que só lêem jornais e revistas e os que fazem leitura cumulativa (jornais, revistas e livros), sendo estes últimos os que gastam relativamente mais tempo a ler. Os vários suportes de leitura e a sua natureza, cumulativa ou não, constituem, portanto, outros factores a considerar quando se abordam os problemas da relação entre televisão e leitura.

Queria agora acrescentar algumas observações quanto ao papel da escola como instrumento de promoção da leitura. É na escola que se inicia e se desenvolve privilegiadamente a prática da leitura mas, como se sabe, este laço escola-leitura não garante, só por si, o gosto e a continuidade da prática, como aliás, se verificou nas comunicações que escutámos.

Se a divulgação da leitura como prática útil vai, melhor ou pior, sendo cumprida pela escola, parece, contudo, mais difícil que esta consiga inculcar de um modo bem sucedido o prazer da leitura. Talvez a adopção de determinados usos da TV, como referiu Maria Emília

Brederode, e de determinados estímulos no ensino da língua, como sugeriu Margarida Leão, possam vir a atenuar ou a superar esta dificuldade. Não sei, porém, se tais procedimentos serão suficientes para impedir que, depois de se largar a escola, se largue também algum hábito de leitura que nela teve lugar.

Dos portugueses alfabetizados que inquirimos, 15% declaram que não costumavam ler nada à excepção de letreiros dos autocarros, títulos grandes dos jornais, indicações de uso dos produtos correntes, etc... Estamos assim perante uma competência adquirida mas bastante subaproveitada. Efectivamente, os hábitos de leitura não se desenvolvem quando não há lugar para eles nos trajectos e projectos dos indivíduos ao longo da vida. Nestes casos, a escola e a biblioteca, elementos importantíssimos da rede de socialização da leitura, acabam por ser raramente capitalizados pelos fracos leitores ou pelos não-leitores.

O prazer da leitura e a solidez da sua prática continuam a constituir um privilégio, embora a capacidade de saber ler tenha deixado de o ser. Remeto de novo para os resultados do referido inquérito nacional, fazendo notar a importância da presença de certos indicadores de socialização de leitura levada a cabo numa outra instância socializadora que é a família. Nomeadamente, o facto de ter livros em casa, na infância, e pais com hábitos de leitura que liam para os filhos e lhes ofereciam livros, corresponde a uma tendência para que essas crianças viessem a ter de futuro comportamentos de grandes leitores.

Sem perder de vista a importância das variáveis de caracterização sociológica para a análise dos hábitos de leitura, não podemos

esquecer, igualmente, todo um complexo de mudanças que hoje concorrem para a alteração desses hábitos.

Com o desenvolvimento da economia mediático-publicitária, a oferta de produtos culturais no mercado dos tempos livres é cada vez maior e mais diversificada. Transformam-se as relações dos consumidores com a cultura consagrada, designadamente com a cultura do livro (entendido como obra literária). Multiplicam-se os suportes de leitura e mudam-se os modos de acesso ao conhecimento e ao imaginário - recordo a importância da “cultura de **écran**” no alimentar desse imaginário, desempenhando uma função que, no passado, era fundamentalmente preenchida pela cultura livresca.

Mudam as próprias estratégias de distinção, tanto no campo da produção como no do consumo cultural. Os intelectuais e os artistas movem-se hoje (não sem dificuldades...) entre dois sistemas de distinção que tendem a cruzar-se - o sistema de reconhecimento académico e o da economia mediática - e procuram acumular dividendos da consagração e do vedetismo que um e outro propiciam.

Entre os consumidores, por sua vez, surgem novos comportamentos distintivos. Hoje em dia, por exemplo, as pessoas mostram-se menos preocupadas em admitir que lêem pouco. Aliás, os autores da pesquisa sobre as práticas culturais dos franceses levantaram a hipótese da quebra nos hábitos de leitura poder, em parte, ser imputável à menor distância, que actualmente se verifica, entre as pretensões de distinção e a efectiva prática da leitura. Isto verificar-se-ia, sobretudo, para a população jovem que se reclama de outras práticas culturais, a seu ver mais distintivas do que ler livros.

Qualquer processo educativo orientado para o cultivo da leitura não pode alhear-se das questões suscitadas por duas ordens de factores que constituem o pano de fundo sobre o qual teci estes rápidos comentários, são elas, nomeadamente, a persistência das desigualdades sociais por um lado, e o incremento da economia mediático-publicitária, por outro.

Maria de Lourdes Paixão

O diagnóstico relativo ao estado geral da leitura é complexidade que ultrapassa a decifração e que entra no nível da combinatória dos sentidos, esta pode sofrer quebras a partir dos 10 anos, quebras que se acentuam na adolescência e que na vida adulta conduzem à não-leitura. Esse percurso é que é essencial travar e inverter.

É muito difícil ter a apetência da leitura quando, no percurso escolar, se acumulam experiências negativas, défices de compreensão, quando se não consegue passar do esforço de decifração para o entendimento da relação das coisas. Georges Jean, um especialista da leitura, da necessidade e da produtividade da leitura, diz-nos que ler, desde a infância à idade adulta, é sempre fazer apelo à imaginação, à realidade pessoal, ao conhecido, ao real próximo, pois cada um projecta o lido naquilo que é e conhece. Porém, muitas vezes, nas nossas escolas, os nossos alunos - e cito Georges Jean - *"lêem o rosto do nada, sem poder pôr algo senão nada debaixo do que lêem"*.

Há momentos, a Senhora Ministra referiu a geração a que ela e muitos de nós pertencemos, para quem era pacífica a aceitação da

leitura como fonte de informação e, para muitos, como grande fonte de prazer e de crescimento. Não é o caso, hoje em dia, porque a heterogeneidade escolar, a multidão e a massificação das nossas escolas não nos apresentam os herdeiros do que nós éramos naquele tempo. Hoje em dia, nas nossas escolas, temos aquilo que na gíria docente se chama "os meninos sem pé regado" nascidos em meios culturalmente áridos, que, se aprendem a ler, se aprendem a compreender, o que lêem, vão perdendo, muitas vezes, essa apetência, ganhando um fastio à leitura que se acentua drasticamente no ensino secundário.

Estive ausente da escola sensivelmente 6 anos. Neste meu regresso verifiquei que essa heterogeneidade que referi se acentuou de tal modo, que os universos de referência dos nossos alunos evoluíram com uma rapidez tão espantosa, que, por vezes, no confronto e na interacção na aula chego a ficar completamente desorganizada. E por várias razões: ou porque o défice de informação básica que revelam, desde o nível vocabular às referências que eu julgava já adquiridas é enorme, ou porque têm uma grande capacidade de estabelecer novas referências, colhendo a informação em fontes que eu desconheço. Gerir este imprevisível dá uma grande insegurança e é esta aposta que os professores de hoje em dia têm que fazer.

Numa conferência muito recente sujeita ao tema "Sistemas escolares e formas de leitura", Jean Verrier abordou este mesmo problema, baseado num estudo que desenvolveu sobre as formas de ler e sobre a leitura metódica em França, no ensino secundário de 1954 a 1994. Definiu três paradigmas metodológicos que, no sistema escolar francês, sucessivamente têm orientado os percursos de leitura.

Curiosamente, esse período cobre a minha experiência pessoal e profissional como professora de português e de literatura, o que me permite verificar que também entre nós, a alteração das populações escolares nestas últimas décadas tem vindo a provocar a mudança de paradigmas na forma de ler, na forma de ensinar a ler e na forma de ler a literatura.

Nós fomos criados no chamado paradigma da coerência cultural, pertencemos a um meio em que o corpo de textos literários consagrados e sagrados constituía a fonte da comunicação de classe, de grupo. A citação era a senha que nos dava acesso à promoção e ao reconhecimento, à pertença de um grupo cultural, e esse corpo literário transmitia-se e mantinha-se como passagem do testemunho cultural de geração para geração.

A este primeiro paradigma sucedeu o chamado paradigma da ciência da leitura, que todos nós conhecemos. A leitura processava-se no ensino secundário, contagiando por vezes graus inferiores de ensino, privilegiando o estudo imanente do texto, a sua desmontagem exigindo a posse de metalinguagens, de modelos de leitura, de fichas de leitura, conducentes a uma leitura, desejavelmente asséptica, em nome do tecnicismo. Havia um papel de mestria técnica que se pretendia. No fundo, guiava-se o percurso dos alunos para essa mestria e o professor, através dessas grelhas e modelos, tinha um instrumento fácil de avaliação dos seus alunos.

Mas, hoje em dia, e recuperando a perspectiva da Maria Emília, para que se possa chegar à "perdição" e ao percurso imaginativo, criativo e autor da Margarida Leão, hoje em dia isto já não funciona. Quem permanecer agarrado a este estereótipo, a este tipo de condutas

e aos seus padrões culturais falha e defronta-se com um muro de incompreensão e de insatisfação intensos da parte dos alunos e de si mesmo.

Hoje em dia, para se chegar à fruição da leitura, tem de se partir do ponto de vista do leitor e este implica o universo das suas referências e parâmetros sócio-culturais. O professor tem de estar de ouvidos atentos para captar o interesse e os interesses dos alunos. O processo de escolha das leituras, da recuperação das interpretações, da negociação dos sentidos constitui um trabalho extremamente delicado e intuitivo, que exige do professor a atitude de quem gosta do que está a fazer, sabe o que está a ler, quer transmitir isso aos alunos e quer ouvir o que eles têm para dizer. É só nesse espaço de divergência, de aproximação e de leitura de uns nos outros que se consegue avançar no gosto do literário.

Gostaria de contar, como exemplo desta divergência e convergência de gerações, um pequeno episódio (com certeza redundante para muitos professores, que já fizeram experiências deste género). No princípio do ano, trabalhei um conto de Virgílio Ferreira, *O Adeus*, uma cena de despedida amorosa na montanha, texto curtíssimo, lindíssimo e altamente poético. (Para nosso sossego e consolação, os alunos são extremamente sensíveis ao poético, mesmo no meio de uma grande ignorância de informação...) Primeiro bloqueio: a frase que nos parece pacífica para um 10º ano - "*As mimosas rescendiam na noite*". Rescender? Um enigma. Mimosa? Evoca apenas a publicidade... Desfeitos o equívoco, e o enigma, abrimo-nos novamente para a magia do encontro e da pergunta que era feita ao jovem, no momento em que partia: "*Porque escolheste essa*

vida?" Noutras gerações, esta pergunta (a que no conto nunca é dada efectiva resposta) sugeriria interpretações como, por exemplo emigração ou actuação política na clandestinidade. Para eles, foi a droga uma interpretação evidente, imediata. É a esta pluralidade de leituras e de sentidos que tem que se estar extremamente atento, para os comparar avaliar e legitimar, como disse magistralmente a Margarida, e para perceber que cada leitor faz a sua leitura e que os textos são realmente uma fonte de novas leituras.

E, segundo Vernier, é este o paradigma actual do magistério e da prática da leitura. Gostaria ainda de chamar outro testemunho, da Teresa Magalhães, quando caracteriza os projectos de leitura que temos de encontrar com os nossos alunos: que eles têm de ser sentidos - corresponder a vivências, saberes e interesses dos alunos - e consentidos - aceites e apropriados pelos alunos. É inútil continuar a impor a jovens do ensino secundário, por exemplo, as *Viagens na minha terra* de Almeida Garrett, semeadas de referências culturais riquíssimas para a nossa geração e de possíveis pontos de contacto com o presente, se eles não vêem nada por detrás do rosto daquele nada. É uma batalha perdida em nome de uma cultura que só talvez mais tarde eles venham a encontrar, sentida e consentida, que não agora.

São esses projectos de cultura, como diz ainda a Teresa Magalhães, que ganharão sentido e transformarão os alunos em co-gestores e co-avaliadores do seu percurso de leitura. E se se refere a avaliação, reitero a grande preocupação da Margarida sobre as formas de avaliação que têm de ser consideradas para que essa sedução, caminho para a “perdição” da leitura e da literatura, seja real.

Sobretudo no ensino básico, não podemos avaliar uma capacidade, que se desenvolve tão complexamente, como a leitura, através de provas parciais, redutoras e reduzidas, sob pena de frustrarmos os nossos alunos na negociação dos objectivos e dos resultados que com eles acordámos. Numa perspectiva de rigor e de qualidade técnica e pedagógica, há que reconhecer que a normalização da avaliação e a sobrevalorização de provas escritas e pontuais, pode atraíçoar este longo percurso da construção da leitura, o trabalho dos professores e o crescimento dos alunos como leitores.

António Ponces de Carvalho

Escola Superior de Educação João de Deus

Dois aspectos para reflectir:

- I. Quer a Dr^a. Maria Emília quer a Dr^a. Margarida referiram a leitura como um aspecto de solidão, individual e silencioso. Contudo, no estudo que eu tenho vindo a realizar com entrevistas a alunos do primeiro ciclo, a grande maioria refere com muito interesse e muito gosto as leituras partilhadas, nomeadamente a leitura em voz alta e a leitura partilhada com os familiares e com os colegas. Portanto, penso que há qualquer coisa que valeria a pena analisarmos, quando sabemos que no adulto a leitura é na realidade essencialmente silenciosa e individual e nas crianças do primeiro ciclo a leitura partilhada tem muita importância.

É engraçado que nas escolas francesas, inglesas e espanholas se encontra um grande apelo a esta partilha. Em Inglaterra, onde

estive há 15 dias, vi em todas as escolas grandes cartazes dizendo "*Compartilha um livro com o teu amigo!*" e por todo o lado se vêem livros e crianças a ler em conjunto.

- II. A aquisição por parte das crianças de qual a função da leitura. Ainda neste meu estudo se regista que, sobretudo nas escolas oficiais, a maioria das crianças do 1º ciclo refere exclusivamente que a leitura serve para passar de ano, para fazer a ficha e para fazer a cópia. Parece-me extremamente preocupante este referente de a leitura servir exclusivamente para apoio às actividades escolares e à passagem do ano, para ter a bicicleta ou para o pai não lhes bater quando chegam a casa.

Quer os professores, quer a televisão, teriam um papel muito importante no sentido de ajudar as crianças que estão na fase de aprendizagem-consolidação da leitura a saberem para que é que serve ler.

Muito obrigado.

José Afonso Furtado

Fundação Calouste Gulbenkian

Achei a intervenção anterior muito importante e queria de alguma maneira reforçar o problema do isolamento e da solidão da leitura vs a sua partilha, designadamente através de formas de oralidade. Temos estado a incorrer naquilo que a Drª. Maria de Lourdes Paixão muito bem dizia ser um pouco o prolongamento inerte dos paradigmas que informaram a nossa geração. A minha experiência passa pela leitura

solitária e provavelmente a partir de uma determinada fase os grandes leitores serão leitores individuais e solitários.

Estive ligado ao lançamento da leitura pública, onde uma das preocupações tidas desde o início foi o chamado canto do conto, ou hora do conto. Encontramo-nos numa fase, penso eu, em que a família, provavelmente até antes da escola, é o factor inculcador de hábitos de leitura mais importante, embora também se tenha modificado profundamente em relação àquilo que era, designadamente na geração anterior.

Estamos numa fase de transição em que a família nuclear se dispersou, uma parte estará na província e outra estará em Lisboa, pois não nos esqueçamos que 75 % da população portuguesa se encontra nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, fenómeno novo e iniludível. Aquilo que todos nós tivemos, mais ou menos privilegiadamente, foi uma experiência cumulativa, foi o acesso à leitura através da oralidade, através das histórias contadas pelas nossas avós, que nalguns casos podiam ser inclusivamente analfabetas sem que isso fosse importante. Esta tradição da transmissão de histórias através da oralidade despertava em nós desde muito novos a possibilidade de transitar para o imaginário. Noutros casos, acedia-se à leitura por uma massa escolar mais coerente, ou através da posse de livros no agregado familiar.

Hoje em dia estilhaçou-se tudo e nós estamos numa situação de transição em que já não é possível ou é muito raro o papel que as nossas avós, as amas antigas ou as empregadas tinham na transmissão oral de determinado tipo de contos. O tipo de vida daqueles que se deslocaram para as grandes cidades, as suas formas de socialização, a

distância entre o seu local de trabalho e a sua habitação levam a que o papel da leitura em voz alta de livros também não seja assumido completamente pelos pais. Por outro lado, com o alargamento da massa escolar em termos quantitativos, a percentagem de famílias onde o livro é um objecto normal diminuiu drasticamente. Quer dizer que as crianças, mesmo antes do problema da escolaridade, se encontram muito desamparadas no seu próprio lar, provavelmente mais desamparadas do que nunca. Esta afirmação é obviamente um bocadinho provocatória, porque é evidente que um estudo em longevidade nos confirma que actualmente se lê muito mais do que se leria há 50 anos, quando a escolaridade ainda não era obrigatória.

De qualquer modo, penso que a escola, as bibliotecas escolares e outras devem dispensar muita atenção ao problema da oralidade e da transmissão da leitura em voz alta e, portanto, da leitura partilhada. Defendo a existência de um espaço específico programado precisamente para isso, porque penso que é de algum modo uma tentativa de enfrentar esta terra incógnita.

Os analistas da situação nos E.U. da América do Norte têm uma visão optimista, embora com limites, da evolução da leitura, porque um elevado número de pais declaram ler em voz alta aos filhos, o que dará consistência à evolução do sector.

Era só esta contribuição que eu pretendia dar. Obrigado.

José Carlos Abrantes

A questão da oralidade é-me muito cara, mas recordava uma história contada pelo Prado Coelho há uns tempos atrás. Segundo ele, há relatos de frades medievais que dizem que este e aquele estavam muito incomodados porque os colegas de cela estariam a ler em voz alta (forma corrente na Idade Média), perturbando-lhes o sono até altas horas da manhã... Acho que este salutar hábito da oralidade deve ser assumido na escola e também na família, mas se calhar também há problemas de fazer sempre leituras orais, sobretudo na escola. É apenas um comentário menor.

Falou-se aqui várias vezes na nossa geração como sendo uma geração de grandes leitores. Lembro-me que fiz a escola primária numa zona rural e da minha classe julgo que saíram apenas cinco alunos para o ensino secundário, ou seja, a maior parte das pessoas ficaram sem poder continuar a ler. Quanto a mim, se hoje vivemos em democracia o desafio actual é o da democratização do conhecimento, assente na nossa sociedade moderna em dois grandes pilares:

- a escola, porque é ela que democratiza esse conhecimento a todas as camadas da população sem distinção de nascimento, classe e poder económico;
- os media, e sobretudo a televisão, impressionante veículo de divulgação de conhecimento.

Queria dar uma achega em relação a esta questão da televisão, expressando o meu acordo com o que a Maria Emília expandiu neste domínio. Não será demais lembrar que o problema da leitura está

provavelmente mais relacionado com os adultos do que com as crianças. Há pouco tempo a TSF dedicou um dia às questões da leitura, divulgando que actualmente a Isabel Alçada e a Ana Magalhães, aqui presentes, têm três milhões de livros vendidos, a Alice Vieira tem um milhão de livros vendidos e o José Saramago apenas 600.000. Parece que quem está a ler pouco são os adultos e não as crianças e os jovens.

Esta realidade também é visível por um outro indicador: há estudos que mostram que os cidadãos portugueses adultos estão neste momento a ver cerca de 4 horas ou mais em média de televisão, indicador que em determinado momento do ano passado foi o mais elevado na Europa. Enquanto ocupávamos o primeiro lugar do "top" europeu preenchíamos simultaneamente o lugar mais baixo no tempo dedicado às outras formas de lazer, ou seja, ao livro, cinema e leitura. Há, ainda, um outro aspecto interessante: a maior média de televisionamento que surge nas crianças é de 2,5 horas, portanto se se prova que ocupar muito tempo a ver televisão retira tempo à leitura, há provavelmente que fazer um esforço, sobretudo a nível dos adultos, para reduzir o tempo dedicado à televisão.

Em França há um estudo chamado: *Livro ou televisão, concorrência ou interacção*, investigação em que se verifica que, de facto, o factor mais importante não é o tempo que as pessoas dedicam à televisão, mas sim o grau de escolaridade, ou seja, quanto maior é o desenvolvimento do grau de escolaridade, maior é a facilidade e a competência para a leitura.

Nos Estados Unidos fizeram-se em 82 e 86 estudos que evidenciaram uma fraca correlação entre o tempo dedicado à televisão

e as competências de leitura. Estes estudos mostraram, ainda, uma forte correlação com um outro factor: quanto mais livros e material impresso há em casa, mais o universo da crianças está ligado ao livro e maiores competências de leitura existem, independentemente do tempo que a televisão ocupa na vida delas. Não é portanto incompatível com ver muita televisão.

Mudando de assunto, gostaria ainda de dizer que considero gravíssimo as escolas não terem ainda a possibilidade de contratar um documentalista. Em 1976 estive em França, onde vi numa classe uma documentalista a funcionar com um grupo de professores, ajudando-os a fazer um vídeo. Nunca mais esqueci essa imagem de uma equipa de pessoas, nem todas professores, a funcionar conjuntamente para o bem-estar e conhecimento dos alunos.

Levanto uma questão à Maria Emília em relação à leitura instrumental: o ano passado o *Público* divulgou um estudo internacional intitulado "Estudantes não aprendem a ler", que deixou Portugal no sétimo lugar a contar do fim. Este estudo sobre a literacia feito pela Glória Ramalho e pela Inês Sim-Sim adiantava que o país que estava mais bem colocado era a Finlândia. Como é que o *Público* explicava isso? Dizia: *"Ali, a profissão de professor é muito valorizada e é preciso ter não apenas um curso superior mas um mestrado para poder ensinar a partir da pré-primária. A Finlândia é igualmente o país onde se lêem mais livros e mais jornais "per capita", onde há mais bibliotecas, onde a leitura é valorizada pela sociedade em geral e onde os alunos só entram no sistema de ensino aos sete anos. (...) Tal como acontece em Portugal, a TV finlandesa não faz dobragem nos programas importados, excepto nos destinados*

a crianças abaixo da idade escolar e esse dado parece ser significativo, uma vez que se verificou também noutros países".

A questão que eu gostava de colocar era se a leitura instrumental, por exemplo a leitura das legendas nos ecrãs de televisão, não está hoje a adquirir cada vez mais importância na vida dos jovens e se essa não é uma questão importante a ser hoje discutida, quando sabemos que as televisões estão a optar por dobrar muitos programas em brasileiro e em português. Pergunto se os jovens hoje não terão que ter muito mais atenção do que eu tinha ao lerem as embalagens do leite e das bolachas, se, no fundo, toda essa leitura instrumental não está a adquirir mais importância na vida das pessoas do que no tempo da nossa geração.

Maria José Moura

Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro

Gostaria agora de introduzir na discussão o tema “bibliotecas” embora pretenda abordá-lo mais tarde, e agradeço à Dr^a. Maria de Lourdes Paixão tê-lo chamado à colação.

Em relação ao que disse o Dr. Abrantes, para além da escola e até dos novos media - que também podem ser utilizados na promoção da leitura - é também às bibliotecas que cabe desempenhar esse papel. Falo de bibliotecas e não de centros de recursos, onde se procede igualmente à construção de materiais, etc. Por alguma razão se evoca a Finlândia, onde o número de inscritos nas bibliotecas são reconhecidamente elevados: muito mais de metade da população!

As bibliotecas, enquanto sistemas de informação, são um meio privilegiado de democratização do conhecimento, do acesso a tudo o que é leitura de ócio de simples prazer, mas também de informação e, logo, de auto-formação. Mas a biblioteca é um espaço de liberdade que pode ser muito importante, na escola e fora dela.

Era só o que eu gostaria de dizer agora, pois creio que seria bom introduzirmos essa nova vertente nesta altura do debate.

Benedita Duque Vieira

Eu não sou de português, mas de história, disciplina que tem uma forte componente literária, onde verifico as dificuldades que os actuais alunos têm em ler textos que não são ficção, mas que são literariamente muito interessantes. Cada ano que passa eles têm mais dificuldade, não conseguem ler três ou quatro páginas seguidas se não tiverem uma gravura intercalada ou um título maior.

A Dr^a. Maria de Lourdes Paixão contou-nos a diferença que encontrou seis anos depois na escola, pois eu tive essa experiência com um afastamento de apenas dois anos. Alunos do 12º ano que se interessavam por temas tão aliciantes quanto a demografia no Antigo Regime, que inclui casamentos, mortes, crianças, sexualidade, etc., dois anos depois, perante a mesma bibliografia, enriquecida e traduzida até, não a conseguem consultar. Gostam do tema e acham-no interessante, mas dispersam-se, concluem logo, voltam ao manual porque é mais simples, com os seus resumos já feitos.

A Dr^a. Maria Emília começou por dizer que, quando se interrogava sobre o porquê do ler-se pouco, punha a hipótese de haver escassez de livros e de autores e depois concluiu que isso não era verdade. Há autores para essas idades mais novas, camada onde realmente parece que se encontrou a fórmula da solução. Os meninos gostam de ler, nós líamos também o mesmo tipo de livros, só que eram traduções. Adquiríamos uma enorme velocidade de leitura e depois passávamos para uma outra fórmula.

Nós, raparigas, tínhamos depois as chamadas colecções de raparigas, adaptadas e adequadas aos nossos interesses, e os rapazes passavam das aventuras para as leituras de adultos, porque a biblioteca dos rapazes não tinha o mesmo interesse. Havia ali qualquer coisa que fazia com que as meninas é que lessem e gostassem da biblioteca das raparigas, textos já relativamente densos e que preparavam para a passagem dos livros sem ser juvenis. A sensação que me dá é que não se descobriu ainda o que é que interessa a esse nível de idade e portanto não se pode depois passar a um texto mais profundo.

Uma outra coisa que me preocupa também e que já foi tratada pela Margarida Leão é a questão do texto de uma página. Um destes dias o bibliotecário da escola onde lecciono veio mostrar-me um livro lindíssimo de filosofia que tinha acabado de chegar. Realmente, com esta ideia de que a televisão e o visual tem muita importância, preocupamo-nos muito - e ainda bem - com a aparência do livro, que fica muito embelezado. O aluno, mesmo a nível do secundário, não sabe o que é ler um livro que sejam páginas escritas, bem escritas, com assuntos interessantes, mas que à primeira não o distrai.

Era só isto.

José Oliveira

*Responsável pelo Sector Infantil e Juvenil da Editorial Caminho
Secretário da Secção Portuguesa do IBI*

Queria comentar alguns dos tópicos já aludidos:

- I *"Quem não lê é um excluído social."* A este propósito, gostava de citar uma afirmação que encontrei, para minha grande surpresa, num folhetozinho ilustrado a cores sobre as bibliotecas infantis na Dinamarca, último sítio onde eu esperaria encontrar tal coisa: *"O sistema de bibliotecas públicas dinamarquês é uma pedra angular da sociedade democrática, pois dá a todos os cidadãos acesso irrestrito e gratuito a todas as formas de conhecimento, informação e experiências culturais."* Isto é, o acesso à cultura e ao enriquecimento interior transmitido através dos livros é um direito democrático e como tal deve ser reconhecido e tratado. Não é um ornamento, um mais que se dá às pessoas, uma coisa muito simpática; é um direito que elas têm e, como tal, devem-se criar os meios para ele ser usufruído.

É evidente que estas questões têm todas a ver com os sítios onde as pessoas moram. Na Finlândia o índice de utilização das bibliotecas tem possivelmente a ver com as bibliotecas que lá existem. Assim, pergunto em primeiro lugar se em Portugal se sabe quantas são as bibliotecas municipais de leitura pública e as escolares. Em segundo lugar, qual é o tipo de coordenação que há entre estes dois ramos?

Temos que compreender que há países mais desenvolvidos do que nós e que uma parte desse desenvolvimento é a importância que se dá aos livros e às bibliotecas. Não é por acaso que a Finlândia tem um produto nacional bruto por habitante de 26.040 dólares e Portugal 4.900 dólares. Quando apontamos como modelo os países dos 26.000 dólares por ano deveremos apontar também essa parte da vida do país. Se pretendemos que Portugal se desenvolva em todos os aspectos, o consumo de livros é um objectivo estratégico que não deve ser esquecido.

- II Quanto à afirmação da possibilidade de dos números da leitura se extrair o estado da literatura - suponho que é sempre complicado, mas há alguns indicadores que nos podem ajudar. Mencionarei sobretudo os livros infantis e juvenis, que é esse o meu pelouro.

A tiragem global desta categoria de livros em Portugal passou de 1.900.000 em 86 para um máximo de 4.500.000 em 88 e desceu acentuadamente em 92 para 2.600.000. Simultaneamente, o que é aparentemente contraditório, assiste-se a um crescimento constante do número de títulos infantis, que passam de 296 para 1.042 em 92. Mas é interessante dizer que destes 1.000 títulos apenas 539 são novidades e apenas cerca de 70 são de autores portugueses, enquanto na Suécia, país que tem uma população comparável com a nossa, se publicam por ano 1.200 livros infantis/juvenis, dos quais 350 são suecos.

Obrigado.

José António Calixto

Biblioteca Pública de Setúbal

A conversa tem estado a resvalar ligeiramente. Começou-se por falar de livros e de leitura e cada vez se está a falar mais de bibliotecas. Penso que isso não é por acaso, como também não é por acaso a relação que é preciso estabelecer entre os fracos índices de leitura e a inexistência prática de bibliotecas, nomeadamente de uma rede de bibliotecas escolares.

O José Carlos Abrantes falou na inexistência de documentalistas nas escolas em Portugal. Não há verdadeiramente bibliotecas nas escolas em Portugal, é preciso começar por ver esta realidade! E portanto, nesta situação, não é de esperar que se façam crianças leitoras e sobretudo crianças leitoras ao longo da vida. É verdade que as crianças lêem mais do que nós, o problema é o que é que elas vão ler quando tiverem a nossa idade. Provavelmente estarão na mesma situação do que nós ou eventualmente ainda pior.

Voltando às intervenções que foram feitas. Considero que há uma certa injustiça quando se quer comparar o livro com a televisão, porque esta não precisa de ser escolhida, entra-nos simplesmente pela casa dentro e o livro não. Se se quer fazer alguma comparação com o livro, deve-se supor o livro com outros suportes de informação e então falar de vídeo ou de registos sonoros, porque a televisão não é o meio audiovisual de informação, é o meio de comunicação à distância e de massas.

A discussão acerca da leitura tem sido um pouco viciada, na medida em que se tem tratado da leitura de literatura, pensando-se que

só existem livros de poesia, romance, narrativa, etc. Há, de facto, uma quantidade enorme por explorar de livros com informação de carácter científico, técnico ou outro e que também podem eles próprios ser fonte de grande prazer, além de se traduzirem, de facto, numa necessidade de desenvolvimento.

Por exemplo, há muitos livros para crianças em português, nacionais ou traduzidos, mas não há uma enciclopédia para crianças. Nenhuma editora em Portugal editou ainda uma enciclopédia destinada a elas, ordenada alfabeticamente e que leve à procura de informação, a não ser o Círculo de Leitores - passe a publicidade! - mas num tipo de edição que passou. O problema não é as crianças não saberem ler, o problema é que elas não sabem procurar num índice, não sabem consultar uma enciclopédia ou uma lista telefónica, não sabem preencher as declarações do IRS ou procurar os horários dos comboios. Aí é que eu penso que batem os pontos.

Terminaria só dizendo algo acerca da relação entre bibliotecas e desenvolvimento. Só nos falam dos países do Norte e a gente sabe que eles, enfim, são aquele maná onde corre o leite... são todos muito ricos... E pode parecer que nós não temos bibliotecas porque não temos dinheiro. Pois eu tendo a inverter a relação e a dizer que não teremos dinheiro nem riqueza enquanto não tivermos bibliotecas.

E ficarei por aqui.

Eduardo Marçal Grilo

É-me permitido também fazer uma rapidíssima intervenção. Quando há cerca de dois anos fiz nesta sala uma proposta ao plenário do Conselho no sentido do livro e da leitura passarem a fazer parte das nossas preocupações estava ainda longe da organização deste seminário.

Pensei que haveria outras formas do Conselho poder intervir, porque efectivamente nessa altura a minha preocupação era, como hoje, a de saber quais são os meios através dos quais podemos motivar, sobretudo os jovens, a ler. Uma das questões com que nos debatemos é a complexidade e a diversificação dos meios que hoje estão à nossa disposição, principalmente aqueles que cada jovem encontra no seu dia-a-dia.

Vou dar um exemplo que costumo dar e que me parece ser paradigmático. Peço desculpa por ele ter ocorrido comigo, mas assim entendo-o muito bem. Aqui há quatro anos estive doente e permaneci muitos meses em casa, onde estava perfeitamente operacional, isto é, lia, escrevia, etc., só não trabalhava fora de casa.

Deparei-me então com uma enorme dificuldade. É que tinha à minha disposição um conjunto de meios muito diversificados e em cada instante tinha que decidir sobre o que é que ia fazer de entre a escolha de vídeos, livros, CDs, todas as revistas que se publicam, dois campeonatos magníficos na televisão, o Roland Garros e o Campeonato do Mundo de Futebol.

Comparei essa minha situação com a minha meninice em Castelo Branco, em que ainda tive a felicidade de conhecer uma contadora de contos, uma prima do meu pai que nós tratávamos por tia, que tinha nascido aí por 1880, já cega na fase da vida em que eu a conheci, nos anos 50, quando eu tinha 10, 11, 12 anos. A Tia Lucrecia era trazida para nossa casa quando nós estávamos doentes e nós utilizávamo-la como um vídeo, porque ela sabia aí trinta contos seguidos, todos de enfiada e contava-os sempre com as mesmas palavras e sempre com a mesma entoação. Nós pedíamos este ou aquele e ela andava para trás e para diante e recomeçava aqui ou acolá.

Ora, nessa altura eu não tinha dificuldade nenhuma de escolha, porque não havia meios alternativos: a televisão não existia, a Emissora Nacional, a Rádio Miramar e o Rádio Clube Português ouviam-se cheios de perturbações, *A Bola* aparecia quando aparecia, o jornal era algo um pouco enigmático e havia só duas ou três revistecas, *O Cavaleiro Andante* e *O Mundo de Aventuras*.

O tema que coloco é este: como é que somos capazes de formar os jovens para que eles tenham capacidade de gerir e de decidir sobre aquilo que é posto à disposição deles com tanta variedade, com o pressuposto de que a leitura tem um papel insubstituível? É por isso que nós estamos aqui, porque achamos que ler tem a sua especificidade no que respeita não só à formação como também aos aspectos lúdicos e do prazer, ao aspecto do trânsito para a imaginação e para o sonho.

Pegando em aspectos que me parece importante aqui discutir, porque estou a falar para especialistas nesta matéria, iria identificar quatro pontos essenciais para a continuação do nosso debate:

1. A importância enorme que o pré-escolar tem em toda esta matéria. Aprende-se a ler não propriamente no pré-escolar, mas é nesta fase que se ganha o gosto pelo livro.
2. A importância que têm os programas, mas sobretudo as metodologias do processo de ensino-aprendizagem. A intervenção que fez a Dr^a. Margarida Leão é disto um paradigma. É possível, com qualquer programa, com qualquer tempo disponível, proceder a toda esta engenharia que ela aqui utilizou para motivar a leitura. O livro do Pennac é, aliás, símbolo disso, porque também demonstra, através dos tais mandamentos e dos múltiplos exemplos, a importância enorme que tem ler de qualquer maneira, aquela coisa espantosa que ele diz: *"Se lhe apetecer ler o fim do livro, vá lê-lo, mas leia!"*
3. O papel do professor. Permito-me não fazer uma crítica aos professores que aqui estão, que são indubitavelmente militantes desta matéria, mas é que os professores também já não lêem. Este é que é o problema. Estamos a tentar utilizar o professor como um meio capaz de motivar o jovem a ler, mas muitas vezes temos é que criar talvez incentivos a que ele próprio leia!
4. A panóplia dos meios hoje postos à disposição. Não me vou centrar nas bibliotecas, porque estão presentes defensores seus de vários tipos. Quanto à televisão, está aqui a Maria Emília Brederode, que é uma especialista e que se bate por ela, embora não tenha com certeza a capacidade de decisão que gostaria para influenciar os grandes "ty-coons" da televisão em Portugal.

Mas, no que respeita à televisão, retomava aquilo que disse na cerimónia de abertura e que me parece essencial. É que não estou convencido de que a televisão matou o livro, como não estou convencido que tenhamos que a combater. Temos antes de a colocar ao nosso lado para ela ser um mecanismo de divulgação do livro.

Os portugueses são muito do género de tratar as coisas por géneros. A cultura em Portugal é do género sério e do género chato. Portanto, quando na televisão se aborda o livro, fala-se sempre com um ar seríssimo, as pessoas aparecem com fatos cinzentos ou azuis e conversam com ar sério. Aqui há uns anos havia uma divulgação de livros num programa chamado **24 horas** em que aparecia alguém que lia umas páginas do livro tal e tal. Eram livros que eu nunca compraria! Em vez de se descodificar o livro, aumenta-se a complexidade!

É o que fazem os críticos - em vez de simplificar, codificam as coisas. Pegam num "file" e codificam-no e nós temos enorme dificuldade em entrar ou até em ser atraídos para o ver. Porquê? Porque criaram uma linguagem entre eles de homenagem do realizador A ou B, que é algo que a nós não nos interessa rigorosamente nada. O mesmo se passa com os livros.

Julgo que vale a pena fazer um grande esforço para que a televisão seja um aliado do livro. Temos que insistir no serviço público de televisão. Deixo esta sugestão à Maria Emília para na fase final nos dizer alguma coisa - até que ponto é que podemos acreditar que um serviço público de televisão pode dar um contributo para esta matéria? Ou o serviço público de televisão é uma ideia mítica que se está a criar em Portugal, que também não resolve problema nenhum?

Só pretendi dar uma pequena contribuição nesta minha rápida intervenção.

Maria de Lourdes Dionísio de Sousa

Universidade do Minho

Vou afastar-me das bibliotecas porque gostaria de discutir isso da parte da tarde e vou-me centrar na aula de português, que foi o tema abordado pela Dr^a. Margarida Leão.

Nós não sabemos muito sobre os modos como os jovens lêem em Portugal e o que é que caracteriza cada idade particularmente. Mas sabemos, por outras vias, que muitas razões para o afastamento da leitura se encontram na dificuldade em ler. Quando interrogamos meninos e jovens sobre a razão pela qual não lêem, eles dizem que ler é monótono mas, se aprofundarmos, verificamos que a essa monotonia corresponde uma dificuldade em decifrar, em transformar aquelas palavras em sentido. Parece-me que querer criar uma comunidade de leitores que não sabe ler (no sentido mais restrito da palavra) acaba por ser um paradoxo.

Temos, portanto, que repensar os novos objectivos da aula de português. A aula de português acabou por assumir nos seus ombros uma tarefa titânica e até perversa: formar leitores, formar mais leitores e formar melhores leitores. São provavelmente muitos objectivos para serem levados a bom termo ao mesmo tempo. Pergunto se não seria mais produtivo decidirmo-nos por fases com objectivos muito definidos e então pouco tempo de curta ou média duração, para depois

de forma mais segura, passarmos a outras, conforme as prioridades estabelecidas.

Mas, primeiro, formar o leitor. As práticas de ensino, explícito ou não, não têm que ser muito controladoras, não têm que anular o papel do leitor no acto de ler. Destas práticas podem assumir formas tão lúdicas, como as que nos foram apresentadas dando, ao mesmo tempo, algum sentido às aulas de português o que não é muito perceptível em algumas das propostas dos novos programas.

Teresa Calçada

Vice-Presidente do Instituto da Biblioteca Nacional

Todos os intervenientes apontam de algum modo para a necessidade do livro estar no seu “sítio”. Se o livro estiver no sítio certo (e como alguém dizia, a televisão está) nós não temos que o procurar. É por isso que, possivelmente, na nossa conversa as bibliotecas vão sair bem tratadas: por serem por excelência o lugar onde os livros estão!

Isto é mais importante no nosso país se tivermos em conta que todos os indicadores mostram a ausência de livros em casa de um imenso número de famílias portuguesas. Praticamente metade das nossas famílias não têm livros em casa e se o hábito de os adquirir tem aumentado, sobretudo nos últimos anos, é exactamente com a literatura para crianças. Nos dados dos poucos inquéritos que existem entre nós há uma constante relação entre a existência de livros, o eles

estarem no sítio certo, e o aumento do número de leitores sempre que convivem com essa presença.

O que a meu ver é gravíssimo entre nós é o facto de tudo isto se conjugar num momento historicamente mais difícil: porque se é difícil o papel do livro em concorrência com outros media que lhe roubam tempo, - e o tempo é cruelmente não-elástico em Portugal isso acontece no momento em que os leitores não foram ainda formados como leitores.

A ida em massa à escola deu-se muito tarde na nossa história, realidade que acarreta efeitos de uma perversidade terrível. As famílias em grande número não-alfabetizadas ou semi-alfabetizadas, não puderam e não podem ainda, cumprir o papel que outras sociedades conseguiram, nomeadamente as nórdicas, para falar num exemplo extremo. Depois, nós somos pobres e, portanto, conseguir num único momento ir contra tantas maldades da nossa história próxima é muito pesado.

Disto tudo eu concluo que as bibliotecas talvez sejam o lugar certo para conseguir minimizar estas lacunas e ajudar, a criar hábitos de leitura. Mas não me refiro só às bibliotecas da rede de leitura pública, às bibliotecas municipais. A minha experiência profissional tem-me ensinado cada vez mais a importância das bibliotecas escolares, pelo que eu penso que a criação de uma rede de bibliotecas escolares devia ser hoje tida como uma prioridade nacional e uma obrigação moral, porque a ausência desse lugar privilegiado de contacto com os livros nos traz uma perda e uma inferioridade nas gerações vindouras que não vamos poder nos tempos mais próximos apagar.

Falo das bibliotecas escolares não só no sentido institucional do espaço que existe para poder utilizar os livros, mas também no sentido da existência do livro na sala de aula, para permitir aquele contacto físico conseguido no nosso país nos últimos anos com alguns bens que de todo não faziam parte dos nossos costumes. Senão, vejamos: nos últimos 10-15 anos conseguiu-se que rapidamente se comesçassem a comer iogurtes, que quase ninguém comia; incentivou-se o hábito de lavar os dentes, prática outrora de um número reduzido de pessoas. E tantas outras pequenas conquistas ... É essa prática com os livros tratados como bens de 1ª necessidade, que pode, a meu ver, trazer algum aumento de leitores.

Os responsáveis pela Educação tem que fazer com os livros, exactamente enquanto bem de primeira necessidade, aquilo que vem sendo feito com os cuidados primários de saúde. Se assim não for, não conseguiremos salvar nem os leitores nem outros aspectos ligados a eles em cadeia, tal como as livrarias e as editoras. Em Portugal as editoras e as livrarias têm um problema, não vendem para as bibliotecas - bibliotecas essas que noutros países são precisamente um cliente certo, que viabiliza grande parte das edições.

A toda esta cadeia ligam-se também os media. Estiveram presentes na abertura deste seminário um ou mais canais de televisão. Filmaram a Senhora Ministra e, no final, os jornalistas presentes colocaram várias perguntas, todas naturalmente sobre a movimentação dos estudantes, problema da actualidade. Mas nem uma sobre livros e leitura - nem um ataque, nem um elogio, nada, uma total insensibilidade ao tema, já que se tratava de fazer a cobertura de um Seminário sobre: "O Livro e a Leitura: O Processo Educativo". Isto é

mais generalizado do que se pensa nos nossos órgãos de comunicação social. A eles também deve ser pedido mais cuidado e mais participação cívica porque sem leitores não há mesmo jornais, revistas e livros.

Concordo com o Professor Marçal Grilo quando diz que alguns programas sobre livros podem ser chatos. Nós todos temos medo deles, medo de nós, no fundo, porque se fôssemos chamados a fazê-los arriscávamo-nos a ser igualmente chatos. Mas assistir por exemplo, no fim do telejornal a um top livros, ser informado dos livros saídos na semana, que tratam desta história ou disto e daquilo... não me parece coisa muito difícil. Fala-se de cinema, de teatro, mas de livros... é como se eles não existissem neste país. São pequenos indicadores...que merecem reflexão para serem corrigidos.

Alguns jornais dedicam espaço à literatura, mas de uma maneira geral são artigos extraordinariamente difíceis e dedicados a um público que já lê. Esses artigos não estão feitos, na maior parte das vezes, para que um rapaz ou uma rapariga de 14 ou 20 anos pegue neles e seja atraído por uma nota que convide à leitura.

Estes pequenos sinais de facilidade que vulgarizam algumas práticas não estão presentes no nosso quotidiano e por isso mesmo são lesivos deste bem, ele sim por excelência democrático, que é o acesso ao conhecimento, ao saber e à informação.

Eduardo Marçal Grilo

Entramos naquela fase em que estamos a terminar o debate e cada vez há mais gente para intervir, o que significa que este vai acelerando.

Só um exemplo relativamente ao que disse a Dr^a. Teresa Calçada quanto às pequenas notas sobre livros. O *Herald Tribune* tem, de há uns meses a esta parte, uma muito pequenina nota todos os dias, que diz o que se lê. Todos os dias um político, um artista ou um homem do desporto diz quais são os livros que está a ler. É apenas um daqueles sinais a que se referia...

Teresa Paixão

Responsável pelo Departamento de Programas Infantis e Juvenis da RTP

Vou tentar ser breve, até porque não estou habituada a falar em directo, só em gravação. Sou responsável pelo Departamento de Programas Infantis e Juvenis da RTP. e tinha prometido a mim própria vir cá ouvir com nervos de aço para não dizer nada, mas não consegui resistir e queria então dizer algumas coisas em relação à televisão.

O José António Calixto usou um "cliché" muito divulgado, que é o da televisão nos entrar pela casa dentro. Não estou nada de acordo, porque tentei viver sem televisão e ao fim de dez dias sucumbi, não porque a televisão me tivesse aparecido à frente, mas porque eu fui a correr buscá-la. É preciso aprender a seleccionar os programas de

televisão como se seleccionam os livros numa livraria e não é justo quase no fim do séc. XX dizer que a televisão entra pela casa dentro, porque isso não acontece se nós não quisermos. É difícil, isso sim, resistir àquela coisa que mexe, porque a rádio também nos entra pela casa e as pessoas não passam a vida a lamentar-se.

É evidente que a televisão pode promover livros, mas não o pode fazer seguindo o critério única e exclusivamente da qualidade, vai ter sempre que ter um critério de distribuição pelas várias editoras existentes, tenham os livros respectivos qualidade ou não. Todas as editoras vão querer usufruir dessa divulgação, o que torna complicada a tarefa de decidir se determinado livro merece atenção ou não, porque da mesma maneira que não vale a pena ver muitos programas de televisão, há muitos livros que se calhar não vale a pena ler.

Agradeço ao Professor Marçal Grilo ter dito que há programas sobre livros que são chatíssimos. Eu nunca tenho vontade nenhuma de ler um livro quando o autor diz que sofreu muito para o escrever, que quando era pequeno era muito tímido, solitário e introvertido e era por isso que lia. Não quero sofrer com esse livro, quero ter prazer ao lê-lo e não quero estar a sofrer com o autor que o escreveu. As pessoas nunca vão à televisão dizer que é óptimo ler, que todos devemos ler.

Para terminar, mais uma ideia. Um produtor de televisão tem na cabeça que o seu programa tem que ser visto. Seja a Alexandra Lencastre do *Perdoa-me*, seja a Diana Andringa com excelentes documentários, ambas querem ser vistas e o produtor de televisão tenta criar um programa o mais atraente possível para atar as pessoas à cadeira. Se fizermos um programa sobre livros extraordinariamente sedutor, que metade da população que o está a ver se levanta e corre

para a livraria, no dia seguinte o produtor vai arranjar maneira de o tornar ainda mais atraente para a pessoas não irem ler, ou seja, poderão ler mas depois do programa, nunca durante! E quem faz o programa que vem a seguir tem a mesma lógica e, assim, se a televisão durar 24 horas, ninguém lê....

Estranhei um bocado algo que aqui se disse em relação à leitura partilhada. Eu não sou do tempo em que se contavam histórias como a Tia Lucrecia do Professor Marçal Grilo, a mim só me contaram histórias quando tinha ataques de asma, para me distrair um bocado. Além disso, li muito mais legendas do que livros, mas não deixei de ser uma leitora razoável e uma consumidora razoável de livros.

Essa ideia de partilhar irrita-me um bocado, porque parece que agora tem que se partilhar tudo. As séries de televisão mostram-nos pessoas a partilharem, tem que se arranjar sempre um parceiro, nos anúncios de televisão bebe-se uma cerveja com mais dez, vê-se um programa de televisão com a família toda, vai-se fazer turismo com a mãe, o pai, o avô e o papagaio dentro de um carro. Isso faz-me confusão, porque acho que também é preciso aprender a estar sozinho e a leitura ajuda. Não se ponham a partilhar a leitura!

Muito obrigado, e peço desculpa pelo tempo que levei.

Eduardo Marçal Grilo

Muito Obrigado. Não tem nada que pedir desculpa, gostámos imenso de a ouvir.

Maria Leocádia Regalo

Escola Secundária José Falcão - Coimbra

Tenho estado a ouvir as várias intervenções e continuamente me vai martelando uma frase do Pennac com a qual identifiquei alguma problemática que está aqui subjacente: *"A escola criou refractários à leitura"*. Estou de acordo que nos últimos 15 anos a escola é responsável por refractários, alguns até verdadeiros casos de perdição.

Durante longos anos privilegiámos na aula de português a análise do excerto, e até me custa pronunciar a palavra análise, pois nem de análises se tratava. Eram única e simplesmente interpretações de texto debaixo de algumas metodologias caseiramente engendradas à volta de aspectos científicos que tinham o seu quê de elaborado e eram mal adequadas, mal aplicadas e mal transmitidas aos alunos. Durante esses anos criámos portanto uma geração de refractários à leitura - os alunos não leram, começavam a olhar para um texto e imediatamente identificavam e etiquetavam aspectos relativos a algumas coisas que até os próprios programas nem mencionavam.

Neste momento a reforma curricular e inclusivamente a reforma dos programas trouxe uma achega importante nesta feira de vaidades das metodologias, criando alguma coisa que me parece correcto do ponto de vista científico e metodológico, nomeadamente na questão da análise de textos. Hoje em dia quem lê um programa e o entende vê que se começam a privilegiar outros aspectos, mas a verdade é que nem todos os professores o podem compreender e não tem havido

formação adequada para que se possa entrar pelos caminhos que me parecem produtivos de uma leitura eficaz.

O programa FOCO, por exemplo, que tem divulgado várias acções de formação de professores, poucas voltou para o âmbito da leitura, e diria mesmo que algumas ficavam ainda pelas convenções ditas anteriores das linhas de leituras metódicas que têm sido privilegiadíssimas neste país.

Lembro o programa LEITURA surgido em Coimbra, que formou unicamente 40 professores e no qual eu estava implicada por ser uma das orientadoras, juntamente com o Dr. Vaz da Escola Superior de Educação.

As metodologias que se foram desenvolvendo durante estes anos não criaram competências de leitura e também não cultivaram sensibilidades. O estudo internacional que foi há pouco tempo divulgado pela Prof^a. Inês Sim-Sim traz-nos achegas importantes nesse sentido. Chega-se à conclusão de que as crianças de 8 anos decifram, não lêem. Os jovens de 14/15 anos já lêem, mas têm dificuldades na leitura de textos argumentativos, nas leituras instrumentais e funcionais, conseguindo em certa medida colmatar esta disparidade de qualidade de leitura no texto narrativo, que foi aliás uma das facetas privilegiadas nos programas antes da nova reforma.

Ora bem, quero eu dizer que se realmente não houver uma formação de professores pontual e muito acertada neste domínio, a questão da leitura continuará a ser difícil. Todas as sugestões apresentadas pela Dr^a. Margarida Leão são extremamente úteis e

verdadeiramente interessantes e inserem-se num campo em que se pode desenvolver o verdadeiro prazer da leitura e da tolerância da leitura. Nós, geração do antigamente, por vezes somos intolerantes às novas práticas e queremos muito fazer leitores à nossa imagem e semelhança, o que não pode ser.

Em conclusão, há uma real necessidade de formação específica de professores nesta área da leitura, com uma rede que possa abranger as escolas. Tenho contactado com uma ou outra instituição, mas pura e simplesmente porque faço esforços nesse sentido; sei que os meus colegas não têm possibilidade de o fazer e desta forma há sempre tendência para voltar às antigas metodologias, que realmente foram enraizadas durante longos anos nos professores.

Queria também lembrar que as bibliotecas das escolas se existem não são funcionais. A Escola Secundária José Falcão em Coimbra tem uma excelente biblioteca com um valioso espólio de obras antigas, portanto os seus alunos são pessoas privilegiadas. Agora, no 10º ano, quando tive que trabalhar com a poesia dos poetas contemporâneos, verifiquei que nenhum dos meus alunos tinha consultado essa biblioteca, não por falta de exemplares, mas porque ao lado funciona a Casa da Cultura com uma óptima biblioteca de livre acesso, onde eles se sentem bem, onde podem fotocopiar, onde podem partilhar os livros de outra maneira e trabalhar de outra forma. A biblioteca da escola está "às moscas" e já não funciona. Quer isto dizer que os alunos também têm outras exigências.

Para terminar, queria deixar uma nota relativamente à influência que as famílias tinham na primeira infância. Nasci nos Açores e como não tive lá televisão durante a primeira infância e até aos 18 anos, fui

captada para os universos e para os climas da leitura de uma forma especial. A leitura era quase a única alternativa que havia, para além dos serões de família, da música e de outras manifestações que lá se iam cultivando. Neste momento ela caiu em desprestígio junto dos jovens. Eu vejo os meus alunos trocarem CDs e disquetes e não os vejo trocarem livros. Custa-nos aceitar, mas é uma realidade. O meu filho tem em casa as estantes cheias de livros, mas não os lê, diz que lê ecrãs. A verdade é que eu não posso entrar em conflito com ele, porque sei que não será a melhor forma de resolver a situação.

João Guedes

Editorial Verbo

Direcção da Associação Portuguesa de Editores e Livreiros

Direcção do IBI

Queria referir que estou fundamentalmente de acordo com todas as intervenções que aqui foram feitas, de uma maneira especial com a da Dr^a. Teresa Calçada no que respeita ao problema das bibliotecas escolares.

As várias intervenções focaram o problema da cultura nacional para a preservação da nossa identidade; realmente só vale a pena sermos independentes quando pudermos trazer qualquer coisa de diferente ao resto da humanidade, senão compramos batatas e arroz da mesma maneira que os outros compram.

Por outro lado, falou-se no quão importante é a leitura na criação de cidadãos livres. Se as pessoas não estiverem habituadas a ler e a

pensar por si próprias, estou convencido de que não são os programas de televisão que lhes dão essa capacidade de discernir e de optar entre várias situações.

Essa liberdade pessoal passa também pela liberdade do leitor, pela liberdade de poder escolher o livro e de o poder abandonar quando quiser. Tudo isso depende, como alguém disse, do material impresso que há em casa, mas também depende do material impresso que há na escola.

Voltando a repisar um pouco o que se disse em relação às bibliotecas escolares, dá-me ideia de que estão bastante mal apetrechadas, com livros antigos, com mobiliário nada atraente, com salas nada funcionais e com horários de funcionamento pouco adequados.

A Senhora Ministra disse que se pudesse resolver alguma coisa por decreto resolveria. Eu penso que seria importantíssimo que resolvesse, talvez por decreto, os problemas das bibliotecas escolares: os bibliotecários que podem lá estar, os professores que lhes dão apoio, a percentagem do orçamento da escola destinado à compra de livros e nomeadamente de livros recentes. Isso de se dizer que não há enciclopédias de crianças.... muitas das escolas têm a enciclopédia da Verbo Juvenil de há trinta anos atrás, quando esta editora há dois anos acabou de publicar uma nova enciclopédia. São os livros recentes que atraem mais as crianças, é necessário que elas possam ir visitar a biblioteca e ver que livros novos é que chegaram à sala e que possam ir trocar um livro em que pegaram e não gostaram.

Maria Emília Brederode Santos

À síntese apresentada pelo Professor Marçal Grilo eu gostaria de acrescentar a questão da educação de adultos. Tenho comigo umas anotações relativas às estatísticas das consultas às bibliotecas itinerantes da Gulbenkian, onde se vê que estas vão diminuindo marcadamente. As crianças são as que mais requisitam livros, seguidas dos adolescentes e, finalmente, dos adultos. Portanto, acho que era importante que se recordasse a falta de uma política de educação de adultos.

Um outro comentário que gostava de fazer diz respeito ao possível programa de televisão e às informações sobre o livro dadas por esse meio de comunicação. Uma coisa é as informações aparecerem no fim do telejornal, como dizia a Dr^a. Teresa Calçada, outra coisa seria um programa de televisão, assunto do pelouro da programação ao qual a Teresa Paixão poderia responder muito melhor do que eu.

Em todo o caso, penso que é uma atitude um pouco tentadora dizer-se que se faz um programa de televisão e que assim se resolve o problema. Para que esse programa tenha alguma oportunidade de ser interessante e de não ser a tal chatice horrorosa, de que se falou, é preciso saber muito bem o que é que queremos com ele, a quem é que o vamos dirigir, o que é que vamos promover.

Finalmente, gostava de recordar que há outras coisas muito simples e muito eficazes que podem ser levadas a cabo. O cantão de Neuchatel na Suíça era onde, aqui há uns anos, se lia mais e onde se vendiam mais livros, factos atribuídos a uma experiência que tinha

começado a um nível muito pequenino mas que tinha perdurado ao longo do tempo. Um professor da Escola Superior de Educação local tinha tido a ideia de constituir uma biblioteca aproveitando a biblioteca da escola. Em vez de adquirir um só exemplar de cada livro adquiria 25, tantos quantos as suas alunas de literatura infantil. Estas liam esses livros, comentavam-nos, faziam fichas de exploração. Quando iam para as escolas, requisitavam a essa biblioteca 25 exemplares para que os seus alunos, em vez de lerem manuais com as tais folhas de texto único, lessem aqueles livros de uma ponta à outra. Ao cabo de 15 anos esta experiência tinha tornado Neuchatel o cantão onde mais se lia.

Margarida Leão

Gostaria de sublinhar alguns pontos referidos no debate:

A leitura partilhada como uma necessidade de mediação: ler alto para a criança e contar-lhe histórias (textos não lidos). A voz do outro, a leitura do outro - porque ouvir ler é ouvir a leitura do outro, é a leitura de uma leitura; e isso é importante como mediação para a leitura, acto solitário. A leitura do professor na aula é também indispensável, pois sabemos que a escola, com os seus meios precários, herda e recebe as missões que outras estruturas sociais vão deixando de desempenhar, nomeadamente a família e as vizinhanças.

A importância da recriação de ambientes, ambientes gratificantes, que têm que ver com a ternura, com a intimidade por exemplo, o canto destinado ao conto.

O livro é uma instituição com regras e cenários de funcionamento e de circulação e isso pode ser aliciante para uma criança. Testemunho a importância que tiveram as bibliotecas itinerantes da Gulbenkian, agora em vias de extinção, não apenas porque serviram livros, quais dispensários ambulantes a leitores pré-existentes, mas pela ritualização do acto de ler. Chegava a carrinha da Gulbenkian como chega o Natal, como chegam as andorinhas na Primavera, como é o tempo dos grilos, como é o tempo das ameixas. Esta ritualização, este papel que se atribui ao miúdo de escolher e requisitar o livro, de ter um tempo certo e um lugar certo, é também ela um factor de criação de leitores. Os miúdos gostam de desempenhar papéis, gostam de se inserir nas redes institucionais existentes, na primeira pessoa.

Por isso, há que ter cuidado, que as bibliotecas não sejam meros depósitos de livros. As bibliotecas não se destinam apenas a servir leitores pré-existentes, as bibliotecas têm de criar leitores, têm de criar espaços de acolhimento, têm de ter animadores da leitura, têm de solicitar para a leitura e não apenas dar como adquirido que o leitor existe.

Quanto à problemática dos vários tipos de leitura - para informação, recreativa e orientada - lembro que ela não tem que ver apenas ou sempre com a natureza do texto (informativo, para-literário ou literário). Um romance de Eça de Queirós pode ser objecto de uma pesquisa sobre a época representada, sem por isso deixar de suscitar uma apropriação estética.

Subscribo, no entanto, como uma opção prioritária o pedido de publicação de uma boa enciclopédia para os 10-12 anos, porque não existe.

Finalmente, não gostaria de terminar sem sublinhar as responsabilidades do sistema escolar na (não) formação de leitores. É necessário articular um programa com objectivos e metodologias que apontam para o prazer e o gosto de ler, com formas de avaliação externa consentâneas, evitando o risco que têm as formas instituídas de avaliação que não vejo serem renovadas. Cito o Prof. Victor Aguiar e Silva, que diz: *"O grau zero de recepção é a ausência de concretizações de um texto literário, um texto que é progressivamente negligenciado e esquecido pelos leitores"*, portanto o texto que já ninguém lê, o que recobre, por assim dizer, o grande tema da minha intervenção.

Mas acrescenta: "A outra forma de grau zero de recepção, de anulação de texto literário, não já por escassez ou carência de concretizações de leituras, mas pela sua sujeição frequente a um tipo rigidamente canónico de concretização que provoca a usura formal, semântica e pragmática do texto. A leitura estereótipo, reiterada pelos mecanismos de engrenagem escolar: manuais de estudos literários especializados em paráfrases e resumos de texto, fichas, esquemas..." Também é matar a literatura, a tal análise do excerto de que os meus colegas falam, a não formação de professores para a leitura e a não solidariedade das outras instâncias do sistema educativo, nomeadamente a avaliação nacional e externa em forma e fórmula únicas.

Maria de Lourdes Lima dos Santos

Só uma pequena observação: parece-me que não podemos esquecer nunca que a leitura não pode ser considerada como uma prática cultural isolada. Temos que a associar às outras práticas - no seu conjunto, todas elas configuram uma espécie de mapa, mais ou menos denso, mais ou menos variado, conforme os capitais culturais, económicos e sociais disponíveis. E o que se tem verificado é que tende a ler mais quem também tende a ir mais ao cinema, aos concertos, ao teatro, às exposições, etc., etc.

Espera-se muitíssimo do papel, da missão do professor, isso é estimulante para ele mas é também esmagador e perigoso. A escola não pode fechar-se sobre si mesma, tem de se socorrer de outras instituições culturais, de funcionar em articulação com outros serviços. Falou-se aqui das bibliotecas e do seu apoio às escolas; poder-se-ia falar também dos museus e de muitos outros serviços, inclusivamente dos que se situam no sector do audiovisual, tão importante para este trabalho de conjunto orientado para o que poderíamos chamar a formação do **consumidor cultural crítico**.

Aqui entra a questão da educação dos adultos. Às preocupações com o tempo de escolaridade da população jovem há que juntar as preocupações com o tempo de escolaridade da população adulta. Nota-se que, relativamente ao exercício das várias práticas culturais (e, entre elas, a leitura), os adultos se situam sempre abaixo dos jovens, ao contrário do que vulgarmente se pensa. São os jovens, que lêem relativamente mais, vão relativamente mais ao cinema e ao teatro, ouvem mais música, etc. Há que desenvolver esforços para que não

continue a reproduzir-se uma situação de queda num envelhecimento cultural rápido, uma vez acabada a escolaridade obrigatória.