

Originalmente publicado em "O Papel das Bibliotecas Públicas Face ao Conceito de Literacia", in *Educação e Leitura*, Actas do Seminário, pag. 31 a 41, Esposende, 27/28 de Outubro 2005.

O Papel das Bibliotecas Públicas Face ao Conceito de Literacia

António Prole

RESUMO

A questão da alta taxa de iliteracia do país deve-se a múltiplos factores, mas uma política sustentada de criação de novos públicos leitores, já não se compadece com amadorismos ou saberes empíricos, exige que os mediadores de leitura (bibliotecários, professores) tenham uma formação especializada que os capacite com determinadas competências que são essenciais: a compreensão do acto de ler e a didáctica da recepção leitora, o conhecimento da literatura infanto-juvenil, e a capacidade para criar e sustentar e projectos de promoção da leitura. Partindo do conceito de leitura como compreensão e retirando daí as devidas consequências, o artigo conclui que a formação dos professores e dos bibliotecários não os capacita para a formação de leitores. Uma política de combate à iliteracia exige uma reformulação dos conteúdos curriculares dos cursos ministrados nas ESSE e nas Universidades, sem a qual, dificilmente, se consegue alterar a situação existente.

Ainda recentemente a radiografia leitora de um país tinha como referente de avaliação a taxa de analfabetismo da sua população. Estava aqui subjacente uma determinada concepção de leitura e um modelo teórico assente, fundamentalmente, em dois pólos: leitor passivo/leitura descodificação. A leitura não era mais que o acto de transformar, ou converter, uma sequência gráfica numa sequência fónica e o leitor um agente passivo, ou neutral, face a um sentido inerente ao texto ou à intencionalidade do emissor/escritor. A competência leitora residia na capacidade de descodificação do receptor/leitor: a limite, um bom leitor seria aquele que estava capacitado para recuperar na sua totalidade a informação de um emissor/escritor também ele competente.

É este modelo teórico – leitor passivo/leitura descodificação – que determina as práticas correntes e tradicionais da escola: a cópia, o ditado e a redacção pré-formatada, e que reduz a prática leitora à leitura funcional ou de trabalho: uma leitura para... e de sentido único.

A partir da década de 90, vulgarizou-se, no léxico da análise sobre as questões da leitura, o conceito de iliteracia, muitas vezes traduzido por analfabetismo funcional. Este conceito alberga não só um novo entendimento sobre o processo cognoscitivo do acto de ler, como reserva ao leitor um novo papel no processamento da informação. Este novo referencial de avaliação das competências de leitura tem subjacente um novo conceito de leitura. Existe como que uma mudança de paradigma relativamente à definição do acto de ler, que se consubstancia na passagem da leitura como descodificação à leitura como compreensão. Isto implica uma visão mais complexa do acto de ler e do processo cognoscitivo que o sustenta, necessariamente mais lento e demorado na aquisição das competências que o constituem, e o reconhecimento do papel activo do leitor na compreensão enquanto acto de (re)construção do significado.

Há muito que os escritores reconhecem aos leitores um papel activo na construção da própria narrativa literária. Já Cervantes pedia humildemente que fosse lembrado não pelo que escreveu mas pelo que deixou de escrever... incumbiria aos leitores preencher pacientemente os buracos abertos na sua obra, desenterrando sentidos ocultos, concluindo o que só estava subtilmente enunciado. Muitos anos mais tarde, Molina ao recordar este dito de Cervantes, haveria de concluir: «Se há algo que se aprende com o tempo é que quando se escreve só se está fazendo metade de um trabalho que há-de culminar e ganhar vida na imaginação do leitor». Henry James sintetizou: «o leitor faz metade do trabalho.» Muitos foram os escritores que reconheceram a importância do leitor na construção da narrativa, mas gosto especialmente da feliz expressão do poeta português, Manuel Gusmão: «o leitor escreve para que seja possível.» Eco disse o mesmo por outras palavras: «O texto começa a produzir quando quem o lê o faz funcionar ao descobrir os seus significados ocultos (...).»

Toda a leitura exige como condição primeira ou fundante esta interacção entre o leitor e o autor: o leitor recebe o sentido enquanto o constitui e essa reconstrução reclama o “fazer” interpretativo. O acto de ler está para além da mera percepção das palavras, exige a compreensão enquanto reacção crítica ao conteúdo do texto, nesse encontro dialéctico entre o mundo que o leitor transporta e o mundo que o texto revela. E nessa fusão, que fecha o ciclo do acto de ler, o leitor escava o sentido do mundo e a compreensão de si próprio. Proust afirmou a este propósito: «Na realidade, cada leitor é, no acto de ler, leitor de si mesmo. O trabalho do escritor não é mais que uma espécie de instrumento óptico oferecido ao leitor para permitir-lhe entender o que, sem esse livro, acaso nunca teria percebido nele.»

No último Encontro Galaico-Português de literatura infanto-juvenil, e a propósito de uma entrevista recente de Gabriel Garcia Márquez afirmei: «Devolvo-lhe (a Gabo) essa cumplicidade, com a presença à cabeceira da cama, desde há tantos tantos anos, dos seus *Cem Anos de Solidão*. Quantas e quantas vezes não o (re)escrevi eu! E nele me (re)escrevi.» É nesta dupla (re)escrita que o acto de ler melhor se expressa.

A leitura é o pensamento em busca da compreensão do sentido, não tão só debaixo do estímulo da palavra escrita, mas dos múltiplos ecrãs que a vida nos apresenta e que a sociedade pós-moderna multiplicou e fragmentou.

A leitura é a chave do conhecimento. Sem a compreensão leitora a auto-estrada da informação, essa janela aberta para o mundo, dá para um imenso vazio e a prometida “aldeia global” tende a cavar o fosso entre as elites letradas e a grande massa de iletrados.

É esta noção de literacia, enquanto compreensão, acesso ao sentido, que exige competências específicas de leitura que estão para além da mera descodificação, que a OCDE utiliza como referencial de competência leitora: «Literacia da leitura – capacidade de cada indivíduo compreender e usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Esta definição ultrapassa o conceito tradicional de leitura como simples descodificação e interpretação literal do escrito, alargando-se a tarefas mais específicas e complexas.» (PISA, 2001, OCDE).

Inês Sim-Sim traduz de maneira exemplar este novo conceito de literacia quando afirma: «Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interacção entre o leitor e o texto. O leitor torna-se um construtor do significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao conhecimento. É esta a base da literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social.»

Que competências específicas são essas de que fala a definição de literacia da OCDE? São, entre outras, a capacidade de localizar informação implícita, construir significados a partir de subtilezas do texto, gerir informação não familiar, compreender em profundidade, fazer inferências de ordem superior, avaliar criticamente a informação e construir hipóteses interpretativas. E estas competências ultrapassam a aprendizagem das competências básicas da língua, ao nível da leitura, que a alfabetização exigia: velocidade de leitura, compreensão linear e exactidão leitora e que a escola era pressuposto treinar.

Num projecto de parecer apresentado ao Parlamento Europeu, em Julho de 2001, pela Comissão de Cultura e Educação, o redactor colocava, de um modo pertinente, a questão. «Qual é o problema? Até há pouco tempo, partia-se do pressuposto de que os países desenvolvidos não tinham um problema de literacia graças à política de há longa data prosseguida em matéria de educação obrigatória e universal. Suposição errada.»

Pois é, a Europa culta, cujo modelo social de desenvolvimento passou a exigir uma leitura rápida, eficaz e crítica, descobriu que uma parte significativa da sua população activa, quando não a sua maioria, não compreende o que lê.

Juan José Millás, com ironia e mestria, colocou a questão de um modo exemplar, que vale a pena recordar. «En cuanto a la lectura, se da el caso de que a medida que aumenta el número de personas alfabetizadas, aumenta también el de las personas que no entienden lo que leen. Llamamos a esto analfabetismo funcional, si me permiten el juego de palabras, porque funciona muy bien: cada día estamos más torpes.» (*“Leer II”, El País*, 15.12.00).

De regresso à definição de literacia da OCDE e ao contributo de Inês Sim-Sim, focalizemos a nossa atenção em duas questões fundamentais, primeira: que o acto de ler exige competências de leitura específicas e cuja complexidade ultrapassa a mera descodificação e interpretação linear; segunda: que a leitura implica necessariamente uma íntima e permanente interacção entre o leitor e o texto. É no entendimento de que há uma conexão estreita entre estas duas “exigências” que partiremos para a análise do papel da literatura no desenvolvimento das competências leitoras e, conseqüentemente, na promoção da leitura entendida enquanto política de formação de novos públicos leitores.

Em 1982, no seu livro *Learning to Read*, Margaret Meek, sintetizou, de um modo particularmente feliz, o novo conceito de leitura e o nó de articulação entre a aprendizagem leitora e a literatura que lhe subjaz: «O leitor está unido com o autor: esta é uma das regras do jogo da leitura e o que se aprende primeiro.»

O que se aprende primeiro, a prática estruturante de toda a aprendizagem leitora, é que a leitura pressupõe um diálogo íntimo entre o leitor e o texto, que idealmente deverá mesmo anteceder a aprendizagem formal da leitura. Se a leitura é essencialmente uma leitura funcional, uma leitura-trabalho, uma leitura descarnada, sem encanto, que

não requer a chave mágica do leitor para lhe abrir e acrescentar significados, uma leitura de sentido único e sempre, sempre, uma leitura para fazer qualquer coisa: para ler os problemas de matemática, para estudar o meio ambiente, para treinar a velocidade de leitura e a sua exactidão, para corrigir erros ortográficos ou má dicção, para fazer os trabalhos de casa, etc., essa interacção entre o leitor e o texto, condição primeira da aprendizagem leitora enquanto compreensão, fica seriamente comprometida. É por isso que na escola nem sempre que se lê se está a aprender a ler, nomeadamente, quando o texto é sempre algo exterior ao leitor que ele descodifica sem se implicar. Não há nada de fascinante nessas leituras, um “algo” que a criança incorpore como seu e no qual se implique emotivamente. Esta implicação exige o fascínio das palavras, a magia da estória, o encontro da criança com mundos que lhe acrescentam mundo, com personagens que lhe devolvam os seus anseios e perplexidades e vão ao encontro dos seus interesses: numa palavra, exige a literatura.

A literatura não como objecto de análise literária, mas como um encontro, encontro do leitor com o escritor na (re)escrita da narrativa. E exige-o, em primeiro lugar, porque o texto literário é o meio privilegiado, se não único, para a criação de hábitos de leitura e todos sabemos que muitas das dificuldades de compreensão leitora residem na ausência de uma prática de leitura continuada.

Os documentos de análise mais detalhada, sobre os resultados do projecto PISA 2000, editados pela OCDE e pelo Instituto de Estatísticas da UNESCO, são claros quanto a esta questão. Usarei aqui a versão em castelhano, *Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros Resultados del Proyecto PISA – Resumen Ejecutivo*.

«Aunque las mujeres tienen generalmente una puntuación mayor que los hombres en lectura, los que se dedican más a la lectura tienden a tener un desempeño mejor que las mujeres que menos se dedican a la lectura. Tales resultados sugieren que la dedicación a la lectura es un factor importante que distingue entre los alumnos de alto desempeño y bajo desempeño, independientemente del género.

«Los estudiantes de 15 años cuyos padres tienen el estatus ocupacional más bajo pero que tienen una alta dedicación a la lectura logran puntuaciones de lectura mejores que los estudiantes cuyos padres tienen un estatus ocupacional alto o medio pero que tienen una dedicación lectora más pobre.

«Los estudiantes que utilizan más tiempo para leer por placer (...) tienden a ser mejores lectores, independientemente de su entorno familiar y el nivel de riqueza de su país de origen.»

A deficiente compreensão leitora está umbilicalmente ligada aos hábitos de leitura e o enraizamento da prática leitora exige, desde a primeira infância, um contacto estreito e continuado com a literatura. O ensino da leitura requer, deste modo, a literatura como instrumento fundamental para o desenvolvimento das respectivas competências de leitura. Não é possível separar o ensino da leitura da leitura literária e esta deve ser introduzida no processo educativo, como prática quotidiana, mesmo antes da aprendizagem formal.

Se os estudantes que dedicam mais tempo a ler por prazer tendem a ser melhores leitores, tal significa que a literatura, enquanto leitura, deve ser entendida como um instrumento para o desenvolvimento de competências específicas de leitura que possibilitem o acesso à leitura enquanto compreensão e chave do conhecimento. São

essas competências que suportam a definição de literacia da leitura da OCDE, e que ultrapassam a mera descodificação e compreensão linear e que possibilitam o acesso à leitura enquanto compreensão e chave do conhecimento.

Nesta perspectiva, promover a leitura é aproximar de uma forma continuada e regular o leitor, ou potencial leitor, do livro e da leitura literária, deitando mão de estratégias que induzam ao prazer lúdico de ler e aprofundem, simultaneamente, a leitura: facilitando o acesso ao significado implícito e levando o leitor a realizar inferências de nível superior que lhe permitam o acesso à compreensão e à avaliação crítica do lido.

Esta concepção de leitura como compreensão, e do processo cognoscitivo complexo que lhe subjaz, este entendimento do leitor como o construtor de sentido e da literatura como instrumento da capacitação leitora, tem que ter necessariamente reflexos no perfil de competências, na atitude e na actividade desenvolvida por professores e bibliotecários enquanto mediadores de leitura.

A produção legislativa do Ministério da Educação, a partir de meados da década de 90, no que respeita às orientações curriculares e programáticas do pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, acolhem, no essencial, os contributos da investigação no que respeita à aprendizagem leitora. Se bem que dispersa e não configurando, longe disso, uma política articulada e coerente de leitura para a infância, estes textos indiciam uma interiorização crescente da complexidade do acto de ler, muito para além da mera descodificação, e enunciam metodologias que colocam a leitura literária, nomeadamente a leitura regular de histórias completas, como prática pedagógica corrente e instrumento para a emergência e o desenvolvimento das competências leitoras.

Relativamente ao Pré-escolar, merece relevo, pela sua consistência teórica e pelo seu carácter inovador, no contexto do ensino em Portugal, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, da responsabilidade do Departamento do Ensino Básico (DEB) do Ministério da Educação e editado em 1997.

Embora o documento reserve umas meras oito páginas à questão da leitura/escrita, constitui-se como um documento de referência teórica e orientador de práticas, dando um contributo para a definição de um “perfil de qualificação” dos educadores de infância no domínio do ensino da leitura.

Dada a importância do documento, e correndo o risco da excessiva citação, vale a pena seguir o fio condutor da sua construção.

Em primeiro lugar, importa relevar a articulação entre o desenvolvimento do domínio da linguagem e a leitura lúdica de textos literários:

- «É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar. (...)Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido da interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente.»
- «O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica.»

- «Esta aprendizagem (progressivo domínio da linguagem) baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações. As rimas, as lenga lengas, as travalínguas e as adivinhas (...) podem ser trabalhados na educação escolar. Também a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética.»

Duas notas: a relação intrinsecamente articulada entre a escrita e a leitura, como duas faces de uma mesma moeda, tendo como eixo o livro e a emergência do prazer da leitura; a exigência da qualidade das duas narrativas que constituem o livro infantil como condição de eficácia desse encontro do leitor com o livro que sustenta a emergência do prazer de ler.

No que respeita às metodologias de envolvimento das crianças no processo de leitura o documento é suficientemente elucidativo:

- «As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças (...) são um meio de abordar o texto narrativo que (...)suscitam o desejo de aprender a ler.»
- «Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens... Procurar com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação (...).»

O que aqui se propõe é o envolvimento das crianças pré-leitoras no processo da leitura literária enquanto metodologia de indução ao prazer de ler – solicitando expectativas e motivações positivas relativamente ao acto de ler – e enquanto instrumento de estímulo à compreensão leitora como actividade de interpretação e reconstrução do sentido. Este documento reflecte uma preocupação crescente quanto a uma intervenção “precoce” no que respeita à formação de hábitos de leitura, que antecede e facilita a aprendizagem formal da leitura, e a “interiorização” da importância da leitura literária no desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas.

As Orientações Curriculares que vimos referindo, são explícitas quando falam da educação estética, da literacia, do carácter lúdico da linguagem, da importância das bibliotecas e do prazer da leitura. “Mas estará a realidade próxima do espírito subjacente ao texto destes documentos oficiais?” – Para esta pergunta de Rui Marques Veloso só há uma resposta: claramente não está, e no que respeita às boas práticas com o livro e a leitura literária, a realidade das nossas escolas deve-nos deixar seriamente preocupados. Numa percentagem muito significativa das nossas escolas a leitura literária ou está completamente ausente ou é uma actividade casuística. Num país com uma taxa de analfabetismo funcional assustadora entre a população activa, onde o livro está ausente e a leitura desvalorizada no seio familiar, isto significa que muitas das nossas

crianças acabam a escola primária sem nunca terem lido ou sequer escutado uma estória. Limitaram-se à famigerada leitura de excertos, seguida de uma série de exercícios para o treino das funcionalidades básicas da língua. Nunca aprenderam a primeira das regras do jogo da leitura, essa intimidade interactiva entre o leitor e o autor, e não o aprenderam, “não porque não possam ler, mas porque os livros que lhe deram não incluíam essa necessidade de se ocuparem com o que o autor não está dizendo.”

Quer isto dizer que a produção legislativa do Ministério da Educação não se actualizou nas práticas escolares e pouco mais é do que letra morta numa parte significativa das escolas.

Este facto encontra, em grande medida, a sua explicação na ausência, na quase totalidade das Escolas Superiores de Educação (ESE) e Universidades, com responsabilidades na formação dos professores do pré-escolar e ensino básico, de disciplinas que permitam aos formandos o conhecimento, o estudo e a análise da literatura infantil, a aquisição de conhecimentos no domínio dos processos e das estratégias da aprendizagem leitora e das metodologias de indução ao prazer de ler.

Há uma desarticulação gritante entre os conteúdos programáticos e as práticas lectivas, que reflecte a não articulação entre os programas de formação inicial dos professores e os programas curriculares em vigor. O relatório da Comissão de Avaliação externa dos cursos de bacharelato de professores do 1º Ciclo ministrado nas universidades públicas mostra que «na maior parte dos cursos avaliados é notória uma falta de coordenação científica do curso, existe uma organização curricular demasiado fragmentada e pesada e em que sobressai a desarticulação horizontal e vertical das unidades disciplinares, para além de um desfazamento entre a prática pedagógica e os conteúdos disciplinares.»

Quanto ao ensino da literatura infantil só num número muito limitado de escolas, e por razões meramente casuísticas, ele aparece inserido na formação dos professores. A grande maioria dos professores nunca contactou com a literatura para a infância e desconhece-a de todo. A didáctica da recepção leitora e as práticas daí decorrentes são o “parente pobre” de um curriculum desajustado dos desafios e da importância que a leitura comporta nas sociedades actuais.

No âmbito da responsabilidade de formação que incumbe aos estabelecimentos de ensino superior, a autonomia universitária, princípio dinâmico da investigação, deveria ser balizada por um quadro orientador que definisse o perfil de qualificação no domínio do ensino da leitura no pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. No geral, podemos afirmar que a formação dos professores não os capacita para o desempenho da aprendizagem leitora, com as exigências que ela hoje comporta.

Assim, não admira que as práticas lectivas, para além de não incorporarem os novos contributos que a investigação tem demonstrado como essenciais na aprendizagem leitora, e que de algum modo a produção do Ministério da Educação reflecte, surjam como actividades repetitivas e desinteressantes e onde a leitura completa de estórias está completamente arredada.

Inês Sim-Sim, em *Um retrato da Situação – os dados e os factos*, afirmou: «não só os alunos não sabem ler, como também os professores confirmam as suas dificuldades em ensinar a ler (...).»

Leopoldina Viana, no seu livro *Avaliação da leitura no 1º Ciclo do Básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação*, afirmou: «As propostas de trabalho apresentadas às crianças durante as actividades lectivas, contemplam, sobretudo, questões que implicam respostas utilizando verbatim (perguntas do tipo literal sobre a informação explícita no texto) (...) este tipo de estratégia não conduz a uma leitura crítica do texto, nem permite avaliar de modo fidedigno a sua compreensão.»

No primeiro relatório nacional sobre os resultados do PISA 2000, da responsabilidade do Gabinete de Avaliação Educacional/M.E., esta questão encontra-se sintetizada de um modo lapidar: os resultados «indicam uma conexão diminuta entre o que é avaliado na escola, na disciplina de Língua Portuguesa, e o que está em causa na avaliação do PISA. Uma vez que o teste apresentado neste estudo não é culturalmente enviesado no que se refere às questões nele incluídas, parece poder concluir-se que o que é apreciado na avaliação que se faz nas nossas escolas tem pouco a ver com as competências implicadas neste estudo.» Como o que é avaliado no estudo PISA são, precisamente, as competências de leitura, está tudo dito.

A questão da formação dos mediadores de leitura é essencial para uma política de formação de novos leitores e exige competências específicas mínimas para o seu desempenho.

Será suficiente, nos tempos de hoje, que a formação dos bibliotecários se resuma às ciências documentais e à biblioteconomia? Todos estaremos de acordo em que tal competência é uma condição necessária e imprescindível para se coordenar o trabalho de uma biblioteca. Mas responderá ela, só por si, aos desafios que o entendimento da leitura como compreensão coloca e à responsabilidade, que também incumbe às bibliotecas públicas, de participarem activamente em políticas de formação de públicos! Utilizando aqui os conceitos de Pénac, não estaremos a perpetuar, apesar das novas tecnologias de informação, dos e-book e das bibliotecas virtuais, o papel de “guardiões” de biblioteca em vez do de “passador” de livros.

Se a leitura é um encontro, se ela exige, como sua condição primeira ou fundante, a interacção entre o leitor e o autor, esse diálogo íntimo entre o leitor e o texto que estrutura toda a prática da aprendizagem leitora, faz sentido que a formação dos bibliotecários não inclua como sua competência básica o conhecimento profundo da literatura infanto-juvenil! Todos sabemos como é importante dar o livro certo ao leitor certo, para que o encontro da leitura se produza, mas também sabemos como se pode perder um leitor, ou refrear o seu entusiasmo pela leitura, quando passamos no momento certo o livro errado. Todos sabemos como é importante para a criança que o adulto mediador da leitura se envolva tanto como ela na emoção da narrativa: nessa aventura a três que nessa fase é a leitura. Diz Pénac: «A leitura? É preciso sentir a necessidade imperiosa dela no brilho dos teus olhos, no calor da tua voz, na fúria do teu desespero! Passa um! E depois falaremos do teu combate em prol da leitura.» Isto exige que o bibliotecário seja em primeiro lugar um leitor e como tal conheça a literatura infanto-juvenil, se implique nas suas narrativas, a elas reaja tão emotivamente como a criança. Pede-se-lhe que seja um modelo de leitor junto da criança. Somos dos que pensamos que há estratégias e metodologias para a implementação de uma política de formação de novos públicos-leitores, mas não esquecemos que a leitura, para além de ser um processo cognoscitivo, é

também um processo afectivo. É por isso que se torna quase impossível a um não leitor, seja um bibliotecário, passar o gosto pela leitura. Como diz essa mulher sábia, que é Cristina Taquelim da B.M. de Beja, «contar histórias é dar colo.»

Perdidos entre a indexação e a catalogação, as bibliotecas virtuais e as novas tecnologias da informação, os nossos bibliotecários não recebem na sua formação as competências necessárias para fazer deles agentes de promoção da leitura: da literatura à compreensão do acto de ler, da didáctica da recepção leitora à formatação de projectos de promoção da leitura, nada disto faz parte da sua formação, nem ao nível da pós-graduação nem ao nível do mestrado.

E este “enquistamento” da formação dos bibliotecários reflecte-se, como num espelho, nas iniciativas levadas a cabo quer pela Associação de Bibliotecários, a denominada BAD, quer pela Rede Nacional de Bibliotecas Públicas. A problemática da aprendizagem leitora, da formação de públicos, das estratégias e metodologias de promoção da leitura, nunca foi abordada em nenhum Congresso da BAD ou nos Encontros dos bibliotecários da RNBP, organizados pelo IPLB.

Soma-se, a tudo isto, um déficite na investigação académica ao nível da didáctica da recepção leitora e a quase inexistência de plataformas de conteúdo e boas práticas no âmbito da promoção da leitura. O atraso do país neste domínio é chocante, lembro que países como a Argentina e o México, com níveis de iliteracia mais elevados, há já algum tempo que desenvolvem plataformas de conteúdos e informação, para já não falar da vizinha Espanha que tem modelos de excelência nesta área.

Bem sei que a evolução dos níveis de literacia de um povo se mede em gerações e que será necessário esperar algum tempo para concluir do impacto da implementação da Rede de Leitura Pública nos hábitos e competências de leitura, mas estou plenamente convencido que a sua eficácia será fortemente afectada se não tivermos a capacidade de criar, simultaneamente, uma rede de competências capaz de implementar projectos sustentados de promoção da leitura. A tarefa é complexa mas é tão urgente quanto negro é o panorama da nossa iliteracia.

A Literacia em Portugal foi o primeiro grande estudo sobre a iliteracia efectuado em Portugal. Realizado em 1994, o estudo foi coordenado por Ana Benavente e apoiado e editado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Conselho Nacional de Educação. Incidiu sobre a população activa, entre os 15 e os 64 anos.

- Taxa de analfabetismo funcional 79.4%,
- Taxa de analfabetismo literal 10.3%.

Em 1998, a OCDE levou a cabo o estudo *Literacia na Era da Informação*, o público-alvo era o mesmo, nível de iliteracia 77%.

Em 2000 e 2003 a OCDE realizou os estudos PISA. Referirei aqui os resultados referentes ao inquérito de 2000, dado que os resultados de 2003 são similares. O estudo tinha como público-alvo os alunos de 15 anos integrados no sistema de ensino e abrangeu 149 escolas, sendo 11 privadas, e 4604 alunos. As competências leitoras foram aferidas numa escala de 1 a 5, correspondendo ao nível três a aquisição das competências mínimas de leitura. Resultados:

- 52% dos alunos portugueses de 15 anos não possuem as competências mínimas de leitura, quer isto dizer que «são incapazes de relacionar segmentos de informação dispersos no texto, integrar diversas partes de um texto para identificar a ideia principal, estabelecer relações a propósito de um elemento do texto, ou comparar, explicar ou avaliar uma característica do texto. Compreender o texto graças a conhecimentos correntes.» (PISA/OCDE/2000)
- A média portuguesa situa-se abaixo da média da OCDE e muito distanciada dos valores dos países que obtiveram melhores classificações.
- Apenas 25% ficam acima do nível 3 e só 4% atingem o nível 5.
- 10% não atingem o nível 1, são alunos de risco e praticamente analfabetos.

Se acrescentarmos a estes dados os cerca de 8 a 9% de analfabetos puros e duros (cerca de 850 000 pessoas), o facto de Portugal ter a maior taxa de abandono escolar da Comunidade Europeia, só pouco mais de 20% dos nossos alunos concluírem o secundário e de 80% dos empresários portugueses terem no máximo o 9º Ano de escolaridade, percebemos que a situação é grave e que necessitaria de uma intervenção estratégica de fundo e politicamente sustentada.

Terminaria com Pessoa:

«Há uma relação entre a competência sintáctica(...) e a capacidade de compreender quando o azul do céu é realmente verde, e que parte do amarelo existe no verde azul do céu. No fundo é a mesma coisa – a capacidade de distinguir e de subtilizar. Sem sintaxe não há emoção duradoura. A imortalidade é uma função dos gramáticos.»