

# PEPINO TORCIDO

## Conselhos teóricos para torcer o pepino

António Prole

### RESUMO

Tendo como pretexto a análise do projecto *Ler para Crescer*, aqui se apresentam algumas reflexões em torno da promoção à leitura que tocam questões estruturantes, como a leitura literária ou a definição de público-alvo, mas também políticas globais de combate à iliteracia e memórias pessoais despertadas pela força afectiva das palavras.

### PARTE I

Há muito que é consensual, no seio da investigação sobre as questões da leitura e independentemente do seu enfoque teórico, que a aprendizagem leitora é um processo cognitivo complexo e lento, que exige não só destreza na descodificação mas o domínio de competências específicas de leitura e o desenvolvimento de processos cognitivos mais elaborados que permitam, ou facilitem, a compreensão do texto escrito, seja qual for o seu suporte. Decorre desta complexificação do acto de ler, enquanto compreensão do escrito, que os índices de iliteracia de um país só se alteram de forma significativa com políticas sustentadas de leitura pública. Políticas essas que já não se compadecem com voluntarismos e amadorismos mas antes exigem um leque variado de competências e a participação activa e em rede, embora com responsabilidades diferenciadas, de um leque de actores muito variados: os professores, a família, os bibliotecários, os técnicos de promoção à leitura, as instituições do ensino superior responsáveis pela formação de professores, os investigadores universitários da área da leitura, os autores de literatura infanto-juvenil, os editores, etc.. Torna-se também necessário, para a eficácia de uma política integrada de promoção à leitura, colocar esta preocupação no centro da agenda governativa, não só como uma prioridade educativa e cultural, enquanto instrumento essencial para o sucesso escolar e facilitador do acesso à fruição dos bens culturais, mas

também como uma alavanca para o desenvolvimento económico, enquanto instrumento facilitador de novas aprendizagens e indutor de práticas de formação contínua formal e informal, contribuindo deste modo para o aparecimento de uma mão-de-obra mais qualificada e flexível que responda aos novos desafios da globalização. É fundamental que os agentes e os centros de decisão política interiorizem a ideia de que existe um vínculo estreito entre o nível de desenvolvimento sócio-económico, o nível de desenvolvimento cognitivo do indivíduo e o grau da iliteracia leitora, sem que isto constitua uma visão simplista e demagógica que reduza o nosso desenvolvimento ao aumento da competência leitora do país. Há certamente outros factores, mas a questão da competência literária do país é uma questão estratégica e por isso transversal. Transversal aos vários modelos de organização política, a leitura é tão importante para o modelo neo-liberal como para o modelo que valoriza o papel social do Estado e defende a sua intervenção mais activa nas áreas que dizem respeito à segurança social, à saúde, ao ensino e à Justiça. Transversal a várias áreas da governação: a educação, a cultura, a saúde, o emprego, as relações com os países de língua portuguesa, o ensino superior e a ciência, o plano tecnológico, só para indicar aqueles que são mais evidentes. É nesta linha de pensamento que eu defendo que o Plano Nacional de Leitura deveria estar debaixo da responsabilidade política do primeiro-ministro e ser coordenado por uma estrutura autónoma de qualquer ministério.

Uma formação adequada e de qualidade dos mediadores de leitura especializados, que assegure a aquisição das competências específicas necessárias para uma actuação mais consciente, consistente, sistematizada e eficaz é, no actual contexto da leitura pública em Portugal, a questão central para o desenvolvimento de uma política sustentada de formação de novos públicos leitores. Não sendo uma condição suficiente, é, certamente, uma condição necessária e central para o aumento da competência leitora do país. Exige-se aos mediadores especializados – professores, bibliotecários e promotores de leitura – o domínio de competências e conteúdos que os habilitem a estruturar projectos de promoção à leitura que induzam a um contacto permanente das crianças com a leitura literária e desenvolvam simultaneamente as suas competências leitoras. Apontaria aquelas que sendo transversais a estes três grupos profissionais me parecem fundamentais: um conhecimento alargado da literatura para a infância, a plena interiorização do papel fundamental da leitura literária na formação de leitores competentes, um conhecimento sobre o processo cognitivo da recepção leitora que sustente estratégias lúdicas de animação que enraízem os hábitos de leitura e, simultaneamente, desenvolvam as competências leitoras que possibilitem uma leitura autónoma, reflexiva e crítica.

No entanto, estas três competências básicas exigem a qualquer mediador uma condição fundamental, um à priori, que importa relevar e sublinhar: qualquer mediador de leitura tem que ser, antes de tudo, um modelo de leitor/ledor junto do aprendiz de leitor. A condição primeira para se ser um mediador de leitura é ser-se leitor e estabelecer com os leitores ou potenciais leitores uma relação de cumplicidade e afectividade através da partilha de histórias. São os adultos significativos, aqueles que estabelecem relações afectivas estáveis e duradouras com a criança, e que esta tende a imitar no seu processo de sociabilização e aprendizagem, os principais agentes de motivação para a leitura e aqueles que podem garantir a continuidade de longo prazo que a formação de um leitor competente exige. É por isso que a família e o professor, na fase da monodocência

– educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico –, desempenham um papel essencial, com diferentes níveis de responsabilidade, na formação leitora das crianças. E este papel é tão mais relevante quando se sabe que o enraizamento de hábitos de leitura e o desenvolvimento de habilidades cognitivas facilitadoras da compreensão leitora têm uma relação directa, desde a primeira infância, com o grau de envolvimento das crianças com a leitura

A este banho de leitura pré-escolar, que se desenvolve antes da aprendizagem formal da descodificação, chamam os teóricos de “experiências de alfabetização emergente”. E estas experiências são decisivas para a formação leitora, a tal ponto que a grande maioria dos adultos leitores foram envolvidos desde crianças em contextos sociais que valorizavam a leitura e num caldo de experiências de alfabetização emergente. O estudo *A Leitura em Portugal*, coordenado por Lima dos Santos e editado pelo Plano Nacional de Leitura, conclui que 89% dos actuais leitores já gostava de ler em criança e só 11% apontavam a escola como responsável pela motivação leitora. Estes dados confirmam o que já se sabia: a esmagadora maioria dos novos leitores geram-se por via familiar, os leitores são filhos de leitores, é o sistema de castas da leitura em Portugal. E como a casta das famílias leitoras é muito reduzida, é uma elite, a pobreza literária do país é preocupante.

E em que se traduz estas experiências de alfabetização emergente, que se desenvolvem antes da aprendizagem formal da leitura?

- O envolvimento das crianças, desde o berço, em ambientes familiares e sociais que valorizem significativamente a leitura.
- O contacto permanente das crianças com a literatura infantil de qualidade.
- Uma interacção comunicativa entre o adulto mediador e a criança, antes, durante e depois da leitura de histórias.
- A participação activa das crianças em actividades lúdicas regulares, nomeadamente em contexto escolar ou de biblioteca pública, que desenvolvam competências cognitivas facilitadoras da compreensão do texto.

Há um vínculo directo entre a leitura continuada de literatura de qualidade na idade pré-escolar e o desenvolvimento dos hábitos de leitura, do vocabulário, da relação entre a oralidade e a escrita, da consciência da sequencialidade da leitura e da própria narrativa. Acresce, que o contacto regular e continuado com a leitura literária irá certamente contribuir para o desenvolvimento de uma memória narrativa, que a par das experiências vivenciais da criança, irão possibilitar a interacção da criança leitora com histórias cada vez mais complexas, capacitando-a para estabelecer relações cada vez mais estreitas entre o conteúdo da narrativa literária, o seu mundo em constante construção e a realidade. Mas este banho de leitura pode, e deve, ir mais longe, desenvolvendo, através de actividades lúdicas de animação à leitura, processos cognitivos como a antecipação, a indução ou a intertextualidade, fundamentais para o desenvolvimento da compreensão leitora. Muito antes da aprendizagem formal da leitura a criança pode e deve começar a criar o seu próprio percurso leitor, alargando os horizontes de compreensão da realidade. É isso que fazem as crianças que nascem num ambiente familiar rodeado de livros e de

leitores e que desde o primeiro dia do seu nascimento todos os dias, às vezes mais do que uma vez por dia, alguém lhe conta uma estória em presença de um livro. Neste contexto, é frequente surpreender crianças com um ano de idade, que no silêncio do seu quarto e com um ar muito concentrado, lêem estórias folheando as páginas dos livros e tentando, com sons sem sentido, imitar a cadência sonora do contar de estórias. Quando um pai mostra a capa de um livro ao seu filho de dois anos e lhe pede para que sugira o tema da estória, o que ele está a fazer é a desenvolver, de um modo lúdico e quantas vezes inconsciente, a capacidade de antecipação. Quando uma criança, após pedir com regularidade a leitura do mesmo livro desprezando os livros novos que lhe ofereceram, um dia decide contar a estória tantas vezes recontada, o que ela está a demonstrar é que interiorizou a (sua) própria estória e tem consciência e domínio da sequência narrativa. Quando uma criança de três anos, após ouvir a leitura de um livro, induzida ou de forma espontânea, começa a desenvolver comparações entre personagens de estórias diferentes ou diferentes desfechos para estórias similares, o que ela está a fazer é um exercício de intertextualidade, desenvolvendo a capacidade de estabelecer nexos entre realidades textuais diferentes e mundos diferentes.

Sintetizando, as *experiências de alfabetização emergente* são um instrumento facilitador da dura aprendizagem da descodificação e um indutor de processos cognitivos que possibilitam o desenvolvimento de competências essenciais para a compreensão leitora.

Tomando como fiáveis os dados constantes do estudo coordenado por Dos Santos, que o conhecimento empírico do terreno tende a aceitar, o que podemos concluir é que as *experiências de alfabetização emergente* em Portugal têm lugar de uma forma esmagadora em contexto familiar.

O que é que acontece quando um pai lê uma estória para o seu filho? Ele simplesmente lê uma estória. É só isso que ele quer fazer: a leitura pela leitura, a leitura como um fim em si mesmo. A leitura como um momento de forte intimidade recíproca, entre o adulto significativo e a criança, em certos dias o *momento-mãe* da afectividade no meio de um dia agitado e atarefado. Uma criança de dois anos é capaz de se deleitar com uma estória que não entendeu completamente. Mas ficou o prazer desse ambiente de cumplicidade afectiva, à mistura com palavras bonitas como murrinha e monstros bons e a nostalgia do lugar em que as pessoas eram árvores. Os livros de estórias começam por ser mediadores de afectividade mas a pouco e pouco as estórias vão sendo interiorizadas, até que a criança seja capaz de ler a *sua* estória. Sem ter ainda aprendido a descodificar o código escrito, é um leitor entre os leitores da casa, um leitor activo capaz de transformar o Capuchinho Vermelho em menina má e cruel e o lobo mau num animal de bom coração que com a sua astúcia salvou a avozinha. Neste momento, muito antes da aprendizagem formal da leitura, começa um ciclo decisivo para formação leitora desta criança.

O que também se pode concluir dos resultados do estudo de Dos Santos é que a influência dos professores na criação de hábitos de leitura é reduzida. Estes dados configuram uma situação preocupante, se tivermos em atenção que o índice de leitura das famílias portuguesas é baixo e socialmente concentrado.

Somos levados a concluir que tal facto se deve, pelo menos em parte, há ausência desta leitura desinteressada, que o ambiente familiar acolhe, e que a escola devia utilizar de um

modo metódico e sistemático, desde o pré-escolar, como meio facilitador da dura tarefa da descodificação e instrumento para a aquisição de capacidades cognitivas essenciais para o desenvolvimento da compreensão leitora. Mais do que as habituais loas ao prazer da leitura como um deleite incomparável, ao seu papel fundamental no desenvolvimento dos valores éticos e de uma cidadania activa, importa que os mediadores de leitura interiorizem a importância instrumental da leitura literária para a formação de leitores competentes, uns com mais prazer, outros com menos prazer, uns mais éticos, outros menos éticos. O objectivo primeiro da promoção à leitura não é formar leitores literários, mas leitores competentes. Há, evidentemente, uma relação entre o que poderíamos designar como o índice médio da competência leitora de um país e a percentagem de leitores literários, mas não há uma relação de proporcionalidade directa entre os dois factos. Há leitores competentes que não são leitores literários, sendo certo que um leitor competente pode sempre ser resgatado como leitor literário. Mas introduzir a literatura no curriculum da aprendizagem leitora não se restringe à leitura semanal de obras de ficção ou poesia, embora este seja um passo importante. É necessário que os professores tenham a consciência que esta leitura regular e continuada de estórias, não é algo de lateral, uma espécie de intervalo de leitura entre a exigente actividade de ensinar as crianças a ler com destreza. A leitura literária é parte integrante do processo de aprendizagem leitora, quer como instrumento facilitador da descodificação, quer como meio para o desenvolvimento de hábitos de leitura e de competências essenciais para a compreensão leitora. Daí a importância de uma formação específica e especializada nesta área. Uma percentagem muito elevada dos denominados mediadores de leitura especializados, onde se inclui a totalidade dos bibliotecários públicos e escolares, e uma parte significativa dos professores, que têm uma responsabilidade acrescida neste domínio, não tiveram uma formação académica adequada às tarefas e objectivos que lhe são exigidos. Quando tanto se fala da necessidade da avaliação dos professores, como forma de dar eficácia ao sistema de ensino, torna-se necessário aferir os níveis de desempenho tendo em atenção a formação que foi ministrada e olhar com atenção e sentido crítico para o curriculum de alguns dos cursos superiores que formam os professores, nomeadamente, os do pré-escolar e do 1º Ciclo do ensino básico. Há muitos docentes deste grau de ensino que não tiveram a mínima formação em domínios essenciais do processo de aprendizagem leitora, isto é, não possuem as competências necessárias para ensinar a ler e formar leitores. Na escola nem sempre que se lê se está a aprender a ler. O caso dos bibliotecários é particularmente preocupante, a sua formação no domínio da literatura infantil e da promoção da leitura é tendencialmente nula: continuamos a formar documentalistas, fortemente motivados para as Tecnologias de Informação e Comunicação: os *doctic*. Não se pode exigir ou esperar retorno de um investimento que não foi feito.

A situação do país no que respeita à (i)literacia é preocupante e estamos muito longe de cumprir o objectivo traçado pelos países da União Europeia na Cimeira de Estocolmo, que estabeleceu como meta para 2010 baixar para 15,5 % o número de maus leitores entre os jovens de 15 anos que estão dentro do sistema de ensino. Os resultados do estudo PISA (2000, 2003, 2006) indicam que a percentagem de maus leitores entre os nossos jovens se situa à volta dos 50% e que este valor não variou ao longo destes seis anos.

Sabemos que o caminho a percorrer é duro e complexo, que colocar a leitura como uma verdadeira prioridade política não é simples, como não é fácil desenvolver uma política articulada, sustentada e eficaz de leitura pública. Há razões mais que suficientes para estarmos preocupados, mas mais razões temos para não adoptar uma atitude pessimista ou derrotista relativamente ao futuro. Em primeiro lugar, por ser essa a atitude mais fácil e mais cómoda, que leva a uma espécie de crítica inactiva, em segundo lugar porque há sinais claros de que algo está a mudar no reino da leitura. Temos que reconhecer que, embora manifestamente insuficientes e nem sempre de uma forma articulada, passos importantes foram dados nos anos mais recentes. Referirei sumariamente aqueles que me parecem mais relevantes.

Pela primeira vez, e no âmbito do anterior quadro comunitário de apoio, uma Comissão de Coordenação, neste caso a CCDR Norte, disponibilizou fundos comunitários específicos para o apoio financeiro, 75% do montante global, a projectos de promoção à leitura. É verdade que muito dinheiro foi desperdiçado em projectos que tinham muita animação mas muito pouca leitura. Acabada a festa, desfez-se a tenda e o que ficou no terreno foi pouco mais que nada. Mas é também verdade que os agentes locais fizeram durante este percurso um trajecto de aprendizagem que culminou no facto do projecto *Dar Vida às Letras* ([http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz\\_proj\\_detalhe&id=2](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_proj_detalhe&id=2)), da Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho e da responsabilidade das Bibliotecas Municipais de Melgaço, Monção, Paredes de Coura, Valença e Vila Nova da Cerveira, ter ganho o Prémio Europeu de Inovação na Promoção da Leitura, da *International Reading Association*. Uma das grandes virtudes deste projecto foi ter tido a capacidade de criar uma rede de competências suficientemente qualificada e diversificada. Lamenta-se que tal facto tenha passado completamente despercebido aos órgãos de comunicação social, mesmo às poucas publicações especializadas da área da cultura e da educação e a instituições e agentes directamente ligados às questões do livro e da leitura.

A Fundação Calouste Gulbenkian, dando continuidade a um trabalho sistemático na área da leitura, fomentou o aparecimento de projectos de promoção à leitura, abrindo concursos anuais para a área das bibliotecas escolares e das bibliotecas da rede nacional de bibliotecas públicas. Por outro lado, lançou, entre outros, dois novos projectos, um ligado à formação de bibliotecários escolares, outro dirigido aos mediadores de leitura em geral e aos pequenos leitores, respectivamente o projecto THEKA e o projecto Gulbenkian/Casa da Leitura.

O Ministério da Educação lançou um programa de formação com qualidade e que visa colmatar a deficiente formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo do ensino básico, referimo-nos ao Programa Nacional de Ensino do Português.

Finalmente apareceu um Plano Nacional da Leitura, o que por si só é um facto significativo e que denota uma maior sensibilidade do poder político às questões da leitura. O facto deste Plano ter começado a germinar no tempo do ministro David Justino, ter tido continuação com Diogo Feio e ter sido concretizado pela actual ministra da educação e pela anterior ministra da cultura do actual governo, significa que a questão da leitura começa a ser vista como uma questão estruturante do modelo de desenvolvimento e transversal às ideologias político-partidárias.



A Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas constituiu uma equipa de promoção à leitura, que num processo de aprendizagem informal e de auto-formação, tem há uns anos para cá competência suficiente para desencadear e influenciar as actividades e os projectos de promoção à leitura das bibliotecas municipais. A DGLB começou a intervir nos encontros e congressos, introduzindo, em muitos deles, a problemática da promoção à leitura; a carteira do programa de itinerâncias de promoção à leitura é uma referência de qualidade, nomeadamente na área da formação de mediadores de leitura; os três projectos-piloto desenvolvidos em parceria com a Rede de Bibliotecas Escolares, nomeadamente o de Matosinhos ([http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz\\_proj\\_detalhe&id=1](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_proj_detalhe&id=1)), são exemplos de boas práticas que importa replicar e que acrescentaram mais-valias a todos os intervenientes no processo; a DGLB foi convidada a estabelecer parcerias com outros organismos e instituições no âmbito da promoção à leitura, nomeadamente com a CCDR Norte, prestando “assessoria técnica” aquando do lançamento dos termos do concurso para apresentação de projectos, colaborando nas acções de divulgação e informação e integrando os júris de acompanhamento de todos os projectos apoiados e com a Fundação Calouste Gulbenkian, enquanto entidade parceira do projecto Gulbenkian Casa da Leitura. Estas, e outras parcerias, são um sinal claro do reconhecimento da competência que este organismo possui na área da promoção à leitura.

Intensificou-se a produção teórica no âmbito da investigação académica sobre as várias questões ligadas à leitura e à literatura infanto-juvenil e aumentou a qualidade e a diversidade da oferta do livro infantil. Há que reconhecer, neste capítulo, o papel de algumas editoras galegas de grande qualidade que passaram a intervir directamente no mercado português e de algumas pequenas editoras independentes portuguesas especializadas nesta área. Ainda recentemente o livro *Pê de Pai*, da autoria de Isabel Martins e Bernardo Carvalho, Editora Planeta Tangerina, foi distinguido com uma *Honorary Appreciation* na competição *The Best Book Design From All Over the World*, onde foram apreciados mais de 600 livros.

É debaixo deste esboço de enfoque teórico que aqui traçamos, dos condicionalismos ao desenvolvimento de uma política articulada e sustentada de formação de novos públicos leitores que apontamos e às considerações que fizemos sobre o actual momento da promoção à leitura em Portugal que devemos analisar o projecto *Ler para Crescer*.

## PARTE II

### Os azulejos de Aveiro, a louça de Ílhavo e a sopa de cozido

A complexidade do acto de ler e da tarefa de formar leitores competentes não se traduz numa arquitectura sofisticada de processos e práticas. As práticas que induzem à emergência e enraizamento de hábitos de leitura e, simultaneamente, ao aumento das competências de leitura das crianças, exigem conhecimentos e competências específicos, uma metodologia própria e uma estratégia de actuação a longo prazo, devidamente sustentada do ponto de vista teórico e que garanta o desenvolvimento regular e continuado de actividades de promoção à leitura. Mas, consideradas em si mesmas, estas práticas são de fácil execução e não exigem nem uma logística particularmente complexa, nem investimentos financeiros avultados.

Será que o acto de ler todos os dias uma estória a uma criança, a realização regular e continuada de leituras partilhadas entre pais e filhos em contexto de biblioteca pública ou a introdução no curriculum escolar da leitura regular de obras literárias, e o treino de competências de leitura como a antecipação, as inferências, a intertextualidade, no contexto de actividades lúdicas a pretexto da leitura de uma obra literária, serão práticas de particular complexidade?

O problema é este: a leitura quotidiana de uma estória em contexto familiar é uma actividade simples, mas desenvolver um projecto que leve famílias sem hábitos de leitura, e que não a valorizam socialmente, a ler regularmente estórias aos seus filhos é uma tarefa complexa, com condicionantes e obstáculos de vária ordem. Trata-se de transformar um não-leitor num mediador de leitura, de formar leitores num contexto de famílias não-leitoras e num país em que a taxa das famílias abaixo do limiar de pobreza é das mais altas da União Europeia.

Note-se, porque é frequentemente esquecido, que a nossa pobreza literária é muito superior à nossa pobreza económica. Isto significa, entre outras coisas, que parte da nossa classe média tendo livros em casa, possuindo uma competência leitora satisfatória, tendo acesso a uma informação diversificada, integra a população das famílias não-leitoras. São famílias não-leitoras, independentemente do grau académico dos seus membros, todas aquelas que não envolvem as suas crianças em experiências de alfabetização emergente e não contribuem para a sua formação leitora.

Esta realidade tem reflexos práticos no desenho dos projectos de promoção à leitura que se dirigem à população pré-leitora, e deve-nos levar a não reduzir a sua população-alvo às famílias de mais baixos recursos económicos e cujos membros não possuem as mínimas competências de leitura. No limite, pretender desenvolver um projecto assente na leitura partilhada entre pais e filhos no seio de famílias cujos indivíduos adultos têm graves deficiências ao nível da própria descodificação do código escrito, pode ser muito meritório ao nível das intenções mas os seus resultados práticos serão certamente desmotivadores.

A simplicidade das actividades de animação à leitura não se poderá confundir com facilidade na sua execução, senão há muito que o problema quase endémico da



nossa iliteracia estaria resolvido. Para além das competências que são requeridas para a formatação de um projecto coerente e eficaz de promoção à leitura, exige-se dos mediadores de leitura perseverança e a consciência de que o caminho não é fácil e de que os resultados das suas práticas só serão visíveis a longo prazo. Formar um leitor exige tempo, uma actividade regular e continuada e uma rede de competências articulada.

Uma leitura mais distraída, e menos contextualizada, poderia levar a concluir que estamos perante um projecto modesto, a roçar a banalidade e muito pouco ambicioso quanto aos seus objectivos. Do ponto de vista da forma há dois elementos que podem induzir a uma tal leitura: a economia textual da sua explicitação, que se reduz literalmente a meia dúzia de páginas e a aparente simplicidade da metodologia adoptada e das práticas que o sustentam. No entanto, suficientemente estruturado, centrado na leitura e no aumento da intensidade leitora, sem se perder no foguetório das “animações lúdicas”, com potencialidades para acrescentar competências aos mediadores, envolvendo a família no processo da formação leitora, o projecto *Ler para Crescer*, embora de uma grande simplicidade na sua apresentação, está longe de ser um projecto simplório. Na verdade, ele responde àquilo que são, no nosso entender, os três vértices do triângulo mágico da estruturação dos projectos de promoção à leitura, dinamizados pelas bibliotecas públicas: leitura, formação, envolvimento das famílias.

É a conjugação destes dois factores que faz com que este projecto, que não sendo propriamente um modelo de excelência, nem incorporando metodologias ou práticas verdadeiramente inovadoras, se constitua como um exemplo de boas práticas para todas as bibliotecas que se proponham iniciar o difícil caminho da promoção à leitura e contribuir, como é seu dever, para a formação de leitores.

Evidentemente que não há leitura sem livros e sem uma literatura de qualidade, diversificada e adaptada ao estágio de desenvolvimento das crianças e aos seus interesses e expectativas; não há formação sem especialistas e sem uma estratégia bem definida de actuação que configure os seus conteúdos num todo coerente, adequado e eficaz; não há envolvimento das famílias sem uma política pró-activa de proximidade, que exige um trabalho árduo, continuado e projectado a longo prazo; não há projectos coerentes e sustentados se os técnicos de biblioteca não possuírem o mínimo de competências na área da promoção à leitura.

O projecto não responde de uma maneira homogénea e completamente satisfatória a todas as questões que daqui derivam, apresenta mesmo algumas fragilidades, no entanto elas presidem, por vezes de um modo pouco explícito ou difuso, à sua estruturação ou apresentam-se no horizonte das suas preocupações.

Analiseemos o projecto à luz daquelas que consideramos ser as questões estruturantes de qualquer actividade de promoção à leitura.

O lúdico e festivo como característica essencial da animação à leitura, o carácter voluntário da leitura transvestido em “brincadeira” como metodologia de motivação leitora, aliado ao argumento de que não há receitas únicas para a formação de leitores e, conseqüentemente, para a concepção e desenvolvimento de projectos de promoção à leitura, é frequentemente o biombo retórico atrás do qual se esconde o amadorismo de muitas das intervenções. É esta falta de sustentabilidade teórica, tantas vezes substituída por loas inconsequentes à bondade da leitura como instrumento de cidadania e ao

prazer incomparável do acto de ler, que transforma muitos projectos num amontoado de actividades pontuais, mais ou menos lúdicas, sem nenhuma articulação e coerência interna, onde sobra em animação o que falta em actividade leitora, a que se juntam os que têm como único objectivo facilitar o acesso físico aos livros.

É consensual a ideia da inexistência de um qualquer receituário para a formação de leitores, como acontece, aliás, em qualquer outra área do saber no que respeita aos processos de recepção e aquisição dos respectivos conhecimentos. Não há um manual de normas para formar bons pintores, bons cientistas, bons actores, por que haveria de haver um normativo estanque para a formação de leitores competentes ou de leitores literários? Todos sabem que determinada prática ensaiada em diferentes contextos, ou mesmo em contextos similares, produz, algumas vezes, resultados muito diversos. Isto não significa, no entanto, que não exista na promoção à leitura, nas actividades de formação de novos públicos leitores, um *chão comum* que determina as grandes linhas estruturantes de qualquer projecto, independentemente do contexto onde se desenvolve, das metodologias e das práticas concretas que os individualizam e caracterizam.

Os alicerces de qualquer casa da leitura funda-se naquilo que são os dois objectivos essenciais que devem determinar o horizonte de preocupações de qualquer projecto de promoção à leitura e das actividades que o integram, a saber:

- **Desenvolver de uma forma regular e continuada actividades que induzam e enraízem hábitos de leitura**, fazendo da leitura voluntária e desinteressada o eixo à volta do qual se desenvolvem as actividades lúdicas. A interacção e o diálogo com outras linguagens, que é útil e desejável, não deve substituir ou abafar a voz da leitura mas antes servir como factor de motivação, como alavanca de indução ao prazer de ler. Aprende-se a ler, lendo: a leitura deve ser o ponto de partida e de chegada de todas as actividades.
- Embora haja um vínculo directo entre os hábitos de leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora: “os estudantes que dedicam mais tempo a ler por prazer (...) tendem a ser melhores leitores, independentemente do seu ambiente familiar e do nível de riqueza do seu país” (PISA 2000, resumo executivo), os projectos de promoção à leitura devem **desenvolver de um modo lúdico e sistematizado, e tendo como instrumento a leitura literária, competências que facilitem e alarguem a compreensão leitora.**

A simplicidade destes dois princípios estruturantes: o desenvolvimento de actividades que criem hábitos de leitura e simultaneamente possibilitem a emergência e o alargamento da compreensão leitora, tendo como instrumento a leitura literária, tem implicações na tipologia das acções, nas características gerais da metodologia e no público-alvo das actividades a desenvolver.

Um dos pontos fortes deste projecto é que ele está suficientemente fundamentado do ponto de vista teórico: “Acreditamos que só conseguiremos crianças, jovens e adultos leitores, se o prazer de ler e o contacto com os livros se proporcionar desde as primeiras aprendizagens, aquelas que competem aos pais e educadores e que se estabelecem antes da idade escolar. Só estes primeiros contactos com os livros tornarão estas crianças futuros

jovens e adultos com prazer e gosto pelos livros e pela leitura e é com esse objectivo que apresentamos este projecto. (...) A curiosidade e o desejo pelo que dizem os livros deve ser inculcada desde que são bebés.(...) Acreditamos (...) que a capacidade de ler é uma aquisição cultural e fortemente determinada pelo contexto social em que a criança se desenvolve. Por isso mesmo defendemos que o seu desenvolvimento deve ser de forma a adquirir, ainda na fase pré-escolar, competências literárias e daí a importância do ouvir contar/ler o conto e as histórias, sempre! (...) a sessão/actividade é sempre desenvolvida em torno do livro apresentado. ”

Mais do que uma afirmação retórica e inconsequente de ideias feitas, que tantas vezes servem de introdução aos “projectos de animação à leitura”, com as habituais loas à bondade da leitura como instrumento fundamental para o desenvolvimento de uma cidadania activa e a apologia do supremo prazer da leitura, os seus promotores interiorizaram a importância da leitura antes da sua aprendizagem formal para a formação de novos públicos leitores e retiraram deste princípio orientador as necessárias consequências. Daqui resultou um projecto suficientemente estruturado, em que a tipologia das acções e a metodologia de intervenção estão adequadas ao seu objectivo essencial: “promover e fomentar o gosto pelo livro e pela leitura desde a primeira idade.” Deste modo, o projecto não se perde em actividades lúdicas pontuais que têm o livro e a leitura como mero pretexto, mas centra a sua atenção em dois objectivos fundamentais: fomentar e desenvolver o contacto regular e continuado das crianças com o livro e a leitura literária, contribuir para o desenvolvimento das competências dos mediadores de leitura envolvidos no projecto: educadores de infância, técnicos da biblioteca e a família.

O projecto responde aos princípios estruturantes das actividades de promoção à leitura, acima enunciados, mas apresenta fragilidades nas actividades a desenvolver com as famílias e esta questão é da maior importância, como teremos ocasião de reforçar mais à frente. Há dois aspectos que têm importância e que importa aperfeiçoar. Um diz respeito à periodicidade das actividades a desenvolver em contexto de biblioteca municipal envolvendo as crianças e respectivas famílias: 3 sessões por ano escolar é manifestamente insuficiente para criar hábitos e desenvolver rotinas. A outra, mais substancial, diz respeito ao perfil das actividades a desenvolver: dar “a conhecer a Biblioteca Municipal de Ílhavo e o seu funcionamento, seguida de uma actividade relacionada com os livros: quer seja hora do conto, oficinas de expressão plástica e literária, oficinas de exploração sensorial, oficinas de exploração corporal.” Não temos aqui nem intensidade nas actividades a desenvolver e estas, embora venham rotuladas de actividades relacionadas com os livros, parecem resvalar para o puro entretenimento, sensação que ganha consistência quando se pretende realizar actividades para um conjunto de 40 crianças, mais a respectiva família, a que se juntam as educadoras, isto é, algo que envolve para cima de oitenta pessoas.

Parecia-me mais eficaz, embora mais complexo de realizar e com uma exigência de resultados só visível a médio/longo prazo, tentar constituir um pequeno grupo e realizar semanalmente, ou de início quinzenalmente, uma sessão de leitura partilhada entre pais e filhos, mediada pelas técnicas da biblioteca. Dado que um dos critérios para a selecção dos quatro Jardins-de-Infância foi “as carências culturais e financeiras das crianças”, isto é, das famílias, seria encorajante, neste contexto, arrancar com seis pares de leitura. Isto permitiria à equipa da biblioteca ir ganhando prática neste tipo de actividades, num

trabalho continuado que iria possibilitar uma progressiva melhoria das metodologias e uma maior qualidade das intervenções.

No contexto dos seus laboratórios, a Casa da Leitura tem práticas testadas no domínio da leitura partilhada, alguns dos seus membros acumularam competências neste domínio ao longo de anos de trabalho continuado, e entendo que seria frutuoso, para ambas as partes, um diálogo e uma partilha de conhecimentos e práticas.

Acrescentaria que seria, mais do que interessante, que as quatro educadoras do projecto participassem nestas sessões, e cumprissem a função de adulto significativo junto de quatro crianças do projecto, cujos familiares estivessem indisponíveis ou impossibilitados de participar. Esta participação teria vantagens de vária ordem e seria uma mais-valia para o projecto e um instrumento de eficácia.

Em simultâneo com esta actividade de promoção à leitura, dever-se-ia desenvolver acções de sensibilização à leitura, que poderiam assumir o formato proposto: realizar encontros trimestrais em que participassem todos os intervenientes no projecto, divididos em dois grupos ou não, conforme a actividade assim o suportasse. O objectivo fundamental destas sessões seria seduzir as *famílias mais recuadas* para um contacto regular com o espaço da biblioteca. Uma das exigências para o cumprimento deste objectivo é que estes encontros sejam preenchidos com actividades/espectáculos de qualidade, mas adequados à tipologia do público-alvo e conseqüentemente suficientemente cativantes e motivadores. Evidentemente, que estas animações teriam sempre como (pre)texto o livro e a leitura mas seriam também um pretexto para captar as famílias para outras actividades que a biblioteca desenvolve: cinema, teatro, música. O que se pretende aqui é desenvolver uma estratégia de envolvimento que torne a biblioteca um espaço familiar, de lazer e que rotine a sua frequência. Não me chocaria nada, parece-me até uma ideia interessante, organizar, por exemplo, e em simultâneo, sessões do *velho* cinema português e ateliês de leitura para as crianças e, assim, enquanto o pai ou a mãe comem pipocas e vêem o *Pátio das Cantigas*, o filho escuta a Cristina Taquelim a contar estórias e descobre como se brinca com as palavras e se constroem as narrativas sobre o (seu) mundo. Nesta estratégia de envolvimento teria que haver lugar necessariamente para acções de sensibilização para a importância da leitura, quer para a vida escolar das crianças, quer para o seu futuro como cidadãos e isto dever-se-ia fazer de uma maneira continuada, com um carácter informal e não intrusivo e simultaneamente disponibilizando alguma informação escrita com alguns conselhos práticos e com orientações de leitura adaptadas à idade das crianças.

O projecto no que respeita ao trabalho com as famílias em contexto de biblioteca pública, desenvolver-se-ia a duas velocidades e com dois níveis distintos de intervenção. As acções de sensibilização para a leitura são diferentes na sua metodologia, na tipologia da intervenção e nos seus objectivos imediatos, das acções de promoção à leitura, principalmente num contexto, que é o deste projecto, em que o que se pretende é contribuir para que a família tenha um papel activo na formação leitora das crianças. Não se trata de propor um projecto não-inclusivo, mas de adaptar as metodologias de intervenção às diferentes expectativas das famílias no processo e percorrer com elas um percurso de leitura, à medida das suas capacidades e possibilidades. Acresce que a maioria destas famílias são agregados com dificuldades financeiras, de baixa instrução, onde a leitura não é praticada nem valorizada e onde em alguns lares a afectividade escasseia

e as relações familiares são problemáticas. Transformar um adulto analfabeto funcional, que vive neste contexto social, num mediador de leitura, convenhamos que é uma tarefa algo gigantesca, no mínimo.

Mas é possível transformar um adulto literalmente analfabeto, cuja família vive com dificuldades económicas, mas num lar onde as relações familiares são estáveis e a relação dos pais com a criança é fortemente marcada pela afectividade, num mediador de leitura. Não podemos transformar um analfabeto num modelo de leitor, mas um analfabeto pode ter um papel importante na aquisição de hábitos de leitura do seu filho. No limite um analfabeto pode, depois de um longo e árduo trabalho de sensibilização e envolvimento, integrar o *clube de leitura familiar*, acompanhar a criança no contar da estória que ele não pode contar e com a afectividade da sua presença potencializar a motivação da criança pré-leitora para a leitura.

Entendo, no entanto, que nas acções de sensibilização à leitura devemos estar particularmente atentos aos pais cujo perfil leitor nós definiríamos como *não-leitor competente*: o leitor que aprendeu a ler, tem suficiente destreza leitora e é capaz de compreender um texto familiar de mediana complexidade, até leu alguns livros na infância e adolescência, mas perdeu completamente o hábito de ler, a não ser o que decorra, eventualmente, da sua actividade profissional e do quotidiano de um cidadão normal: legendas na televisão, mensagens escritas nos mais diversos suportes espalhados pela cidade, facturas, horários, etc.. Este perfil do não-leitor competente completasse com aquela que é a sua atitude perante a leitura e que assenta em duas ideias básicas: a aprendizagem leitora incumbe exclusivamente à escola e inicia-se quando as crianças entram para o 1º ciclo do ensino básico. Significa isto que têm relativamente à formação leitora dos seus filhos uma atitude de total passividade, demitem-se daquilo que são as responsabilidades da família ao não terem consciência, muitas vezes por falta de informação e estímulo, do papel fundamental que a família desempenha neste domínio, nomeadamente na fase pré-leitora. São leitores passivos ou, se preferirem *não-leitores activos*: possuem as competências mas não as exercitam. Este é o público-alvo privilegiado das actividades de sensibilização à leitura.

Na verdade, embora exija um trabalho contínuo e sujeito a muitos fracassos, as possibilidades de transformar um não-leitor minimamente competente num leitor regular de estórias são muito maiores do que transformar um analfabeto literal num mediador de leitura. É deste grupo que podemos captar, a médio prazo, elementos para o *clube de leitura familiar* e cumprir aquele que é o objectivo último da sensibilização para a leitura, quando articulada com projectos de promoção: formar pais mediadores de leitura, contribuir para a emergência e intensificação do papel da família na formação leitora dos filhos.

## **Público-Alvo**

A questão do público-alvo pode parecer, numa primeira análise, uma questão lateral ou algo que, pela própria definição de promoção à leitura, lhe é implícito. No entanto, estou em condições de afirmar, dado que nos últimos anos analisei um universo

de propostas de projectos de promoção à leitura, elaborados pelas bibliotecas municipais, suficientemente alargado que permite retirar conclusões sustentadas, que uma maioria significativa dessas propostas de projecto se dirigem a públicos-alvo desajustados. A causa principal deste desajustamento resulta, precisamente, da não interiorização do conceito de promoção à leitura.

A promoção à leitura tem dois públicos-alvo distintos, a que corresponde duas tipologias diferenciadas de projectos e dois objectivos também eles distintos: formar leitores e resgatar leitores.

Quando se fala em resgatar leitores, trata-se de desenvolver actividades que tragam de volta à leitura (literária) indivíduos que tendo desenvolvido as necessárias competências leitoras, pelos motivos mais variados, tornaram-se *não-leitores*. Esta definição tem implícita uma determinada tipologia de projecto e define um determinado público-alvo, que é o que agora nos interessa. Em termos de faixa etária trata-se necessariamente de um público adulto, se tivéssemos que ser mais precisos diríamos, de uma forma algo arbitrária, que este público tem mais de trinta anos e não tem limite de idade. Há casos de pessoas que regressam à leitura literária, como forma de suavizar a solidão, já muito perto do fim da vida, passados trinta e quarenta anos de a terem abandonado. Também é verdade que quando não se exercitam os músculos a pedalada é mais lenta e convém que o caminho não seja muito íngreme.

Podemos então afirmar que o público-alvo dos *projectos de resgate de leitores* é um público adulto, que possui as competências de leitura suficientes para ler um livro literário mais ou menos complexo, e que perdeu os hábitos de leitura ou nunca chegou a enraíza-los.

Dito isto, não se pode querer desenvolver projectos deste tipo junto de comunidades adultas que não possuem as mínimas competências de leitura, porque isso acarreta um desajustamento completo entre o objectivo e o público-alvo. É um absurdo desenhar um projecto deste tipo, por exemplo, para os idosos dos lares das IPSS de um determinado concelho. No entanto, esta intenção aparece como um objectivo recorrente e frequente nas propostas de projectos de promoção à leitura, muitas vezes associada à ideia de sessões de leituras partilhadas entre estes idosos e as crianças que apresentam graves dificuldades de aprendizagem.

É verdade que em alguns países europeus funcionam em instituições deste tipo comunidades de leitores e que algumas delas nascem espontaneamente por iniciativa dos próprios idosos. Acontece que estamos perante contextos de leitura muito diferentes. A taxa de analfabetismo no início dos anos cinquenta na Europa do Norte, e mesmo em França, era residual. Na mesma altura, em Portugal era superior a 30% e só em 1956 a 4ª classe foi reintroduzida na escola obrigatória e só para os rapazes. Temos ainda que ter em consideração que no início dos anos 60 cerca de 2 milhões de portugueses eram considerados alfabetizados sem nunca terem frequentado a escola. Calcula-se que actualmente o número de analfabetos puros e duros se aproxima das 900 000 pessoas, uma taxa entre os 8 e os 9%, muito superior à que se verificava na generalidade dos países protestantes há mais de 50 anos. Temos que ter em consideração este pesado legado histórico que nos foi deixado. Se tivermos o ano de 1940 como o ano de referência para o nascimento destes idosos das IPSS, temos que ter consciência que nos anos 40 só 50% da



população era alfabetizada e desta mais de metade não frequentou o sistema de ensino, o que quer dizer que só 25% frequentou a escola. Deduz-se daqui, naturalmente, que a esmagadora maioria dos idosos das IPSS é analfabeta e que só uma minoria residual terá hábitos de leitura.

*Ler para Crescer* insere-se no âmbito dos projectos de promoção à leitura, cujo objectivo central é contribuir para a formação de novos públicos leitores, isto é, para a emergência e o desenvolvimento de hábitos e competências leitoras que permitam a compreensão e a análise crítica de textos não familiares de média ou grande complexidade.

Todos os especialistas de leitura aceitam como uma verdade adquirida, que a leitura é um processo complexo e lento, que exige o contributo da família, da escola, dos estudiosos da matéria, dos animadores de promoção à leitura e outros agentes, e que está condicionado por factores de ordem económica, social, cultural, de prioridade dos objectivos políticos governativos, das políticas de educação, da crise de valores, etc. E exige, por outro lado, o envolvimento das crianças, desde a mais tenra idade, em actividades de leitura que se devem prolongar de um modo regular e sistemático ao longo de muitos anos. Na verdade, a formação de um leitor é um processo em aberto e sempre inacabado, mas a competência leitora é algo que está balizado no tempo. Uma criança de 10 anos que termine o 1º ciclo do ensino básico sem possuir uma velocidade mínima de leitura que lhe permita compreender o texto mais simples, dificilmente, para não aplicar um adjectivo mais radical, se tornará um leitor competente, o mesmo acontecendo com um jovem de 15 anos que complete o ensino básico sem adquirir as competências mínimas que lhe permitam compreender um texto familiar. Relembremos aqui que, segundo o estudo PISA, 10% dos jovens portugueses com 15 anos que frequentam o sistema de ensino estão na escala -1, são indivíduos que apresentam graves dificuldades na própria leitura do código escrito e são considerados jovens de risco, dada a grave dificuldade de integração num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, flexível e que exige cada vez mais mão-de-obra qualificada.

Decorre desta concepção que os projectos que visam a formação de leitores têm uma tipologia de acções e um público-alvo muito diverso, quer dos projectos cujo objectivo é resgatar leitores, quer dos projectos que se dirigem aos leitores já constituídos, sendo que estes já não se inserem no contexto da promoção à leitura. Se tivéssemos que precisar o público-alvo privilegiado desta tipologia de projectos diríamos que a sua faixa etária vai dos 0 aos 15 anos de idade.

No entanto, há uma percentagem relativamente elevada de propostas de projectos cujo objectivo enunciado é formar leitores, em conformidade com as exigências dos próprios concursos, que se destinam ao público em geral, desde as crianças dos Jardins-de-Infância aos idosos dos lares da 3ª idade, passando pelos jovens e os adultos. Acresce que há nestes projectos duas tendências muito acentuadas: dirigem-se às crianças com dificuldades de aprendizagem, aos jovens em risco de abandono escolar, aos adultos que na infância e juventude não tiveram acesso aos livros e à leitura, aos idosos mais desprotegidos; avaliam a sua eficácia através da quantidade de pessoas envolvidas e do número de actividades programadas, que reflectem normalmente num quadro síntese: centenas de professores e pais envolvidos, mais de mil crianças, centenas de idosos, e

uns bons milhares de “população em geral”. As actividades, essas, são as mais variadas, desde as artes plásticas, à música, ao teatro, à encenação de textos, à recolha de textos da tradição oral, até exposições sobre os escritores nascidos na região, visitas de escritores e ilustradores, conferências sobre os temas mais diversos e o mais que houver. Terminado o projecto, desmonta-se a tenda e fica sempre muito pouco ou quase nada.

Definido quanto à “qualidade” o público-alvo dos projectos de promoção à leitura, importa tecer alguns comentários no que respeita à “quantidade”.

É um sintoma claro de uma ausência total de reflexão sobre as questões da leitura, de um desajuste completo entre os objectivos enunciados e o público-alvo a que se destinam as actividades, de um desconhecimento das metodologias e da tipologia das acções a desenvolver, das múltiplas dificuldades que um trabalho deste tipo apresenta, desenhar um projecto de promoção à leitura que pretenda no curto prazo, dois/três anos, dar um contributo efectivo para a emergência e a consolidação de hábitos e competências de leitura a uma população de largas centenas ou até milhares de indivíduos, desde crianças a adultos e idosos. A promoção à leitura não se faz à pazada, nem produz resultados imediatos, exige um trabalho de formiguinha, um trabalho continuado e perseverante, que lentamente se vai enraizando na prática quotidiana da biblioteca e cuja influência e capacidade de atracção, fruto dos resultados práticos que se vão alcançando, vai alastrando de forma consolidada. Deve-se, portanto, começar com um grupo relativamente pequeno, testar metodologias e práticas, ir aperfeiçoando os modos de intervenção e apostar no efeito dominó que as boas práticas desencadeiam.

O projecto *Ler para Crescer* é exemplar no que diz respeito à definição do seu público-alvo, quer do ponto de vista qualitativo quer quantitativo. Tem um objectivo claro: trabalhar com crianças pré-leitoras e, por isso, define claramente a faixa etária do seu universo de intervenção: crianças dos 3 aos 6 anos. Tem consciência que a promoção à leitura exige intensidade e regularidade nas actividades a desenvolver e, por isso, restringe o universo da população a atingir: oitenta crianças, sendo que um terço destas crianças vai ser seguida durante os três anos de duração do projecto. Entende, e bem, que a biblioteca pública deve ter uma política pró-activa na formação de leitores e que essa política deve ser articulada com a escola e a família, e por isso agrega ao projecto quatro educadoras de infância e as famílias das crianças abrangidas pelo mesmo.

## Modelo

Algumas palavras breves em torno do nosso entendimento sobre a arquitectura dos projectos de promoção à leitura, sobre os seus grandes pilares de sustentação. Lembremos que se trata de uma definição a partir da perspectiva de intervenção das bibliotecas públicas.

Dois desses pilares já foram aqui caracterizados: a necessidade de uma sustentação teórica mínima mas suficientemente sólida, que empreste coerência e eficácia aos projectos e de uma clara definição qualitativa e quantitativa do público-alvo, que permita um ajustamento perfeito com os objectivos centrais da promoção à leitura.

O terceiro pilar respeita ao modelo geral que deve enformar os projectos de promoção à leitura. De algum modo, o modelo de organização está já indiciado na caracterização do público-alvo e está muito próximo das características de um projecto-piloto ou experimental. A tipologia destes projectos é muito similar a um *laboratório de boas práticas*, e a primeira característica deste modelo de organização é possibilitar a criação de condições suficientes para experimentar, desenvolver, testar e avaliar de uma forma intensiva e continuada um conjunto coerente e articulado de actividades, que se constituam como uma referência para os mediadores de leitura que, no caso concreto, pretendam desenvolver projectos de promoção junto do público pré-leitor. A eficiência destes projectos não passa tanto pela quantidade de indivíduos envolvidos, evidentemente que se tem que trabalhar com uma amostra simultaneamente significativa e restrita, mas na sua capacidade em gerar boas práticas que tenham um efeito de contágio e disseminação junto dos mediadores de leitura, o designado efeito dominó, alargando e aprofundando, de um modo sustentado, a intensidade e a qualidade da sua intervenção e, simultaneamente, contribuir, a médio prazo, para que a reprodução destas boas práticas se consubstanciem no aparecimento de outros projectos e se alargue a outros públicos. Evidentemente, que a eficácia deste tipo de projectos depende de múltiplos factores, alguns dos quais não são sequer controláveis, mas há condições que, no nosso entender, se têm que garantir à partida e sem as quais essa eficácia está seriamente comprometida: a constituição de uma rede de competências que responda minimamente às exigências de um projecto de promoção à leitura; o desenho de uma formação formal e informal feita à medida das necessidades dos mediadores, que decorra ao longo de todo o projecto, e que se ajuste aos desafios e obstáculos que a prática no terreno sempre coloca; o uso de instrumentos de avaliação que permitam aferir, tanto quanto possível, o resultado das diversas intervenções, funcionando como instrumento de validação ou de transformação das práticas desenvolvidas.

*Ler para Crescer* responde satisfatoriamente, porventura nesta fase inicial de uma forma não homogénea, aos requisitos do que designámos como o terceiro pilar do modelo de projectos de promoção à leitura.

A existência, à partida, de uma rede de competências que responda às exigências da promoção à leitura, é uma questão de uma importância fundamental. Acompanhei, desde o seu início, o projecto *Dar Vida às Letras* e estou convencido que o seu êxito se deveu, em larga medida, à capacidade da equipa promotora em criar uma rede de competências, integrando no projecto especialistas da leitura da Universidade do Minho. Aliás, a questão da *formação à medida* e dos instrumentos de avaliação depende da constituição de uma rede de competências que dote os projectos de promoção à leitura das valências necessárias a uma boa execução.

A parceria entre a Biblioteca Municipal de Ílhavo e a Casa da Leitura permite, ao somar as competências existentes no terreno, e refiro-me à equipa da promoção à leitura da biblioteca e às educadoras de infância, à dos especialistas das várias áreas da leitura e ao saber acumulado resultante das práticas concretas de desenvolvimento de projectos de promoção que a Casa integra, estabelecer uma rede de competências de malha apertada, capaz de desenvolver uma formação que responda satisfatoriamente às necessidades dos mediadores de leitura e aos desafios que o projecto coloca. Quanto aos instrumentos

de avaliação, área onde a Casa da Leitura também pode dar o seu contributo, estamos de acordo com os dois referenciais de análise e avaliação: “medir” o desenvolvimento da motivação leitora e do hábito de “ler” e a variabilidade da intensidade da mediação leitora quer dos educadores de infância quer da família: “Os objectivos que pretendemos alcançar e o impacto deles resultante, centram-se sobretudo nas competências adquiridas pelas crianças (...) no manuseio dos livros e dos contactos que estabelece com eles. Pretendemos acompanhar estes grupos de crianças (...) de forma a obter resultados mais concretos: se o gosto pelos livros e pela leitura se mantém e se no dia-a-dia ele é motivado e acompanhado pelos pais e educadores/professores”.

Recentemente, foi assinado pela equipa da biblioteca que coordena o projecto, as educadoras de infância, as crianças e respectivas famílias, um *Compromisso com os Livros* ([http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/portalf.pl?pag=abz\\_proj\\_detalle&id=3](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/portalf.pl?pag=abz_proj_detalle&id=3)) que estabelece os direitos e deveres de todos os intervenientes no processo. A formalização desta espécie de contrato de leitura entre as partes tem-se mostrado um bom instrumento de responsabilização e, frequentemente, são as crianças que lembram aos pais as obrigações de leitura acordadas. Estiveram presentes na pequena sessão que foi organizada 18 famílias, que se mantiveram na biblioteca, adultos e crianças requisitaram o seu cartão de leitor e todos requisitaram livros de literatura infantil. Este número de famílias corresponde a cerca de 35 % do universo que o projecto pretende atingir. Entendemos que se trata de um número bastante animador, o que abre boas perspectivas para a criação de um clube de leitura familiar, e estamos convencidos que a participação vai aumentar até por força do contágio boca-ouvido, não só através dos próprios pais junto do seu meio social, como das próprias crianças junto dos amigos e das educadoras de infância junto dos seus pares. Entendo que seria útil, no sentido do reforço da divulgação do projecto e das suas práticas, integrar os meios de comunicação social local ou regional como parceiros.

De repente, aquela voz de mulher já tão familiar irrompeu no meio do silêncio da minha concentração leitora: *informamos os senhores passageiros que estamos a chegar à estação de Aveiro*, olhei para o fundo da carruagem e umas letras amarelas anunciavam: *vamos chegar à hora prevista*. Encerrei o computador e coloquei-o na mala, juntamente com o Pepe Carvalho que veio a dormir toda a viagem.

Era já de noite quando saí da Universidade de Aveiro em direcção ao hotel em Ílhavo. O nome de Ílhavo era-me familiar, tinha uma ideia muito clara que na infância vinha com muita frequência a esta terra de pescadores e de pequenas hortas. Nesse tempo, Aveiro e Ílhavo eram terras socialmente distintas e territorialmente afastadas, agora podemos falar de uma mesma malha urbanística, a própria Universidade prolonga-se até os limites do concelho. Não há intervalos naquela fileira de prédios que une os dois concelhos, a placa toponímica é o único sinal que nos indica que entramos numa terra diferente. O carro avançava lentamente, a amiga que me acompanhava ia-me sinalizando os locais de referência da cidade, mas em nenhum eu reconhecia um sítio que iluminasse o motivo das minhas viagens de infância à terra do bacalhau. Cheguei a pensar que talvez fosse a musicalidade da palavra Ílhavo, uma palavra que se embrulha na boca, que me tivesse atraído quando criança. Quem sabe se não seria a primeira vez que eu entrava naquele antigo bacalhoeiro de terra firme! A cada um a sua atracção pela musicalidade das palavras,

eu teria ancorado a minha sonoridade musical à palavra Ílhavo, Manuel Alegre, quando criança, aos Lusíadas de Camões: “Eu não sabia o que aqueles versos queriam dizer, mas gostava da música, uma música que para sempre ficou no meu ouvido.” (Manuel Alegre, André Letria, *Barbi-Ruivo, O meu primeiro Camões*, D. Quixote, Lisboa, 2007). No ouvido da criança Alegre ficou a musicalidade camoniana: “As armas e os barões assinalados / Que da ocidental praia lusitana / Por mares nunca dantes navegados / passaram para além da Taprobana / Em perigos e guerras esforçados / Mais do que prometia a força humana / E entre gente remota edificaram / Novo Reino, que tanto sublimaram (...).”

Edificaram! Uma voz feminina, que não a do comboio, seguiu a direcção do *dedo apontador*: o edifício do Centro Cultural, vai ser inaugurado dentro de dias. Os meus olhos fizeram um movimento ocular nunca dantes navegado, mesmo nas leituras para além da Taprobana. Pregaram-se, literalmente, naquele enorme edifício envidraçado. Com os olhos presos do outro lado da estrada, a boca murmurou: *e há cultura suficiente para encher aquele edifício!* E lembrei-me do Porto e sussurrei: *E Aveiro aqui tão perto!* Enquanto a boca assim dizia, eu pensava: *Isto é um mega Centro Cultural de Belém à escala de Ílhavo! Ou será antes um Mega Centro Cultural? Mega por mega preferia o segundo, mas o melhor é esperar pela programação. Ou andar, por estas terras que de antanho eram de pescadores de alto mar, algum Berardo “da Costa”?*

Cheguei ao quarto do hotel, com lareira, imagine-se! e a primeira coisa que fiz foi acordar o Pepe Carvalho. Estava borracho e na companhia de Charo.

*Charo também bebeu enquanto Carvalho corrigia as suas frustradas tentativas na lareira e acendia um fogo impressionante com a ajuda de um livro que escolhera da sua desprezada biblioteca: Maurice, de E. M. Forster.*

– Não presta?

– É extraordinário.

– Então porque é que o queimas?

*Charo ficou vermelha e iluminada diante das chamas. Disse que ia pôr-se à vontade e voltou com o fato largo chinês que Carvalho trouxera de Amesterdão. Carvalho continuava sentado no chão, com as costas contra o chão do sofá e um copo de vinho branco na mão.*

Mesmo naquele estado, Pepe era um homem interessantíssimo e um grande conversador, não sendo de todo um mau ouvinte. Um bom vinho, uma companhia feminina e uma boa *charla* era tudo o que Pepe desejava quando estava neste estado. Nestas alturas era capaz de estar uma noite inteira em amena cavaqueira, alheado de tudo o que se passava à sua volta. Já a noite ia alta quando de repente Pepe se suspendeu numa frase, ao invés de suspender a frase, e dele só restaram uns olhos arregalados de desalento. O fogo da lareira tinha-se extinto. Pepe decidido acendeu a lareira com *La Filosofía y su Sombra*, de Eugênio Triás.

Tinha-se ultrapassado todos os limites e a situação tornou-se insuportável. Vir a Ílhavo tentar dar um pequeno contributo para um projecto de promoção à leitura e trazer como companhia um borracho que alimentava o fogo da lareira queimando livros, era algo tragicamente ridículo. Mas que ideia aquela de equiparem os quartos com lareira! Só mesmo numa terra que se enrola na língua, como ilhós e filhós.



De um salto, salvei a filosofia das chamas. Olhei atentamente para a capa do livro e pensei: fará sentido hoje salvar a filosofia? Pepe ainda murmurou: *custava-lhe queimar os clássicos da Pleiade devido ao toque suave dos livros. Às vezes tirava-os para os acariciar e voltava a metê-los no inferno paralítico das estantes, fugindo à recordação de leituras passadas que, no seu tempo, julgou enriquecedoras.* Cortei-lhe a palavra, acabei com a conversa, deitei-me na cama e acabei por adormecer.

Acordei com o som de mensagem do telemóvel, a minha amiga esperava-me no átrio do hotel para irmos jantar a casa dos seus pais. Quando saímos caí uma chuva miudinha. Ela preferiu chamar-lhe *chuva molha tolos*, eu pronunciei com uma ternura carregada de nostalgia a palavra *morrinha*: é uma das paixões mais antigas da minha vida, e quando na mesma frase ela se junta com o *nevoeiro*, eu sinto que a língua é uma extensão do lugar da minha infância: um nevoeiro amorrinhado ou uma morrinha de nevoeiro.

Eu adoro. Esta expressão é demasiado lisboeta. Corta! Acção! Não há lugar mais reconfortante. Corta! Acção! Não há lugar mais aconchegante que comer numa cozinha com alma. Entendo mesmo que estas cozinhas se deveriam escrever com s para se distinguirem das cozinhas assépticas dos apartamentos urbanos, onde vivemos como os caranguejos, uns por cima dos outros. Para se ser cosinha muitas gerações têm que passar por elas, os seus bancos têm que ser coçados por milhares de pessoas e tem que ser térrea. Foi numa cosinha destas que me sentaram. Mas esta tinha um suplemento: uma pequena lareira, lugar onde ao serão os anciãos contaram as estórias tradicionais aos seus netos, e estes lêem agora aos seus filhos livros literários. Era uma cosinha com estórias sem fim, do duro trabalho do campo e da pesca ao bacalhau, ao labor nas fábricas antes da semana inglesa. À lareira leram-se estórias proibidas, cuja narrativa se escapava pela chaminé, fora do alcance da polícia das palavras. Houve polícia da pintura, do ballet, da música clássica?

Sempre foi uma cosinha solidária, com valores, com ética: uma cosinha de família, uma cosinha de palavra e de palavras mil. Todas as cozinhas com alma são cozinhas de família e não as podemos confundir com as cozinhas antigas, que habitadas não têm família. Essas são as cozinhas com almas.

Sobre a mesa estava uma jarra de vinho tinto do lavrador, o único que resiste por aquelas bandas, um presunto bem defumado e uma broa caseira de estalo. Corta! Acção! E uma brôa caseira. As palavras não têm só musicalidade, têm também uma estética e algumas como esta uma estética ligada à terra, ao campo lavrado. Merece ter chapeuzinho, afinal ninguém anda na jorna da lavoura de cabeça descoberta. Já pensaram na monstruosidade estética que é desenhar a não-palavra ótimo ou úmido. Nunca hei-de escrever a palavra úmido, a humidade de Portugal tem h, está ligada ao nevoeiro e à morrinha. Todos aqueles que já visitaram o Brasil sabem muito bem que lá a humidade é diferente, é claramente uma umidade. São coisas distintas, têm no seu interior uma subtil diferença de sentido, representam realidades diferentes. E é nas frestas destas subtilezas que a cultura de um povo-de-língua-mãe se afirma.

A brôa assim escrita levou-me à eira da minha infância, na quinta do meu avô materno. O seu sabor transportou-me ao início da minha adolescência. Eu tinha quinze anos, ela chamava-se Marta. Foi a minha primeira grande paixão, uma paixão de beijos. Um dia, após um beijo mais arrebatado, sorri-lhe e disse-lhe: *a tua boca sabe a brôa*. O



namoro acabou aí. Nunca mais comi brôa com nenhuma mulher e muito menos escrevi essa palavra na intimidade, mas é aí que ela melhor me sabe. Temos que ter palavras-escondidas mesmo nos sítios onde não há polícias da palavra. As palavras-escondidas não são um caso de polícia, assim como a indisciplina na escola não o é.

Mas o melhor estava para chegar: uma sopa de cosido. Não confundir com sopa de cozido. Eu explico. Vem assim um panelão grande para cima da mesa e uma farta colher de pau. Corta! Retira a palavra colher de pau. Foi proibida, assim como a bola-de-berlim-de-praia. Será que também proibiram a palavra caramelo-da-régua? Ingredientes: caldo do cosido, nacos de carne de vaca, fibrosa e tenrinha, costelas e enchidos caseiros. Corta! Retira a palavra enchidos caseiros! Foi proibida. Experimenta escrever enxidos caseiros a ver se passa.

E para completar, uma boa penca do quintal. Simplesmente divinal.

Grande parte do serão ocupei-o a ver fotografias e a falar sobre o carnaval de Ílhavo. O carnaval mais português de Portugal. O pai da minha amiga é um dos impulsionadores desta iniciativa desde a primeira hora e fala dela com palavras humildes e *orgulhosas-de-obra-feita*, e sobretudo palavras que ainda cheiram a terra.

Despedi-me com palavras afectuosas e já no passeio pareceu-me ouvir a *cosinha* murmurar com voz de solidão: *vou morrer-me*. A minha amiga explicou-me que ela, em tempos que já lá vão, chegou a conviver com mais de cinquenta *cosinhas-de-família*. Infelizmente, morreram todas. Em muitos quilómetros em redor é a única que sobrevive. Olhei para trás e despedi-me dela pela última vez.

Comer uma sopa de *cosido* numa *cosinha* com alma é realmente uma experiência de grande humanidade. Passei a minha infância dentro delas, a olhar extasiado para o fogão a lenha. Será que a palavra humanidade também vai perder o h?

Acordei cedo, mal tinha amanhecido. Estava no duche quando vindo de não sei onde, filtrados pela água do chuveiro, me apareceram os azulejos da estação de Aveiro, uma das minhas mais fortes obsessões de criança. O meu pai era uma pessoa muito generosa e sempre que passávamos por aquela zona levava-me à estação. Lembro-me perfeitamente da imagem. Lá estou eu, muito pequeno, de mão dada com o meu pai. Avançamos num ritmo lento, a mão do meu pai acarícia a minha constantemente. De vez em quando beija-me na cara, com um sorriso terno. E eu completamente deslumbrado a olhar para aquelas imagens vestidas de azul e branco. Não eram propriamente as imagens em si que me atraíam, mas aquela sensação de serenidade que de tão intensa eu só encontrava naquele lugar. De mão dada com o meu pai!

Mais tarde eu e o meu pai entretínhamo-nos a inventar estórias a partir das imagens dos azulejos. Os azulejos de Aveiro foram o meu único álbum de estórias da infância e sem uma única palavra. Também aí aprendi a ler.

Desci para tomar o pequeno-almoço acompanhado de uma inquietude que me incomodava. Bebi um sumo de laranja, café com leite e um croissant com geleia de morango. Entretanto, a inquietude deu lugar a uma ansiedade física. Faltava uma hora para começar a reunião na Biblioteca Municipal. Saí para a rua, a morrinha continuava a cair, mas nem ela me acalmava. Apaguei o cigarro e instintivamente levantei a mão, abri a porta do táxi e segui para Aveiro. *Para o centro, se faz favor*. Realmente, eu não sabia para onde queria ir, nem o que fazer. *Desculpe, eu afinal vou para a estação*. Recapitulando,

eu saí do comboio pelo lado direito, se a direcção era sul-norte, saí do lado contrário da estação velha. Verdade? Assim que saí dei de caras com a Marta e dirigimo-nos ao carro. Certo? Certo. Então, a estação velha pode ainda lá estar. Ou será que a fúria da normalização lhe deu o mesmo destino que querem dar às colheres de pau, aos enchidos caseiros ou ao requeijão das poucas velhinhas que o sabem fazer lá na Serra da Estrela?

Estive mais de quinze minutos a olhar para os azulejos. Já não senti aquela serenidade quase mística da infância, mas a ansiedade desapareceu e deu lugar a uma acalmia nostálgica. Vi-o nos meus abraços a agonizar, dei meia volta e fui-me empanturrar de doce de ovos, como fazia na infância. Era um ritual, de primeiro azulejos de Aveiro e de segundo doces de ovos. De mão dada com o meu pai!

Olhei para o relógio, faltava pouco mais de dez minutos para a reunião quando entrei no táxi. Afundei-me no assento do velho Mercedes. O taxista tinha andando trinta anos na pesca do bacalhau, depois aquilo começou a não dar, as forças já não eram as da juventude, dinheiro para estar de corpo ao alto também não era muito e agarrou-se ao volante.

Armei-me em Pepe Carvalho, aquele era o homem certo que me poderia dar as pistas para eu descobrir a razão do meu encantamento pela palavra Ílhavo. Sessenta e dois anos, nascido em Ílhavo, criado entre Ílhavo e o bacalhoeiro até aos cinquenta e continuava a morar na casa onde tinha nascido. Era a minha presa.

O táxi já estava parado há uns bons cinco minutos em frente à biblioteca, quando o velho Meireles disparou: *o que o senhor anda à procura ainda existe, é a feira da louça*. Deixei cinco euros pela informação e saí do táxi em passo acelerado.

Cheguei a casa no dia seguinte em hora já tardia para jantar. A mesa estava posta como em dia de festa, a toalha azul e branca e a loiça que o meu pai comprava naquele descampado de Ílhavo. Lá estavam os pratos, com uma linha de uma espessura discreta a marcar os rebordos e mais abaixo um elegante filete intervalado com pequenas flores. Tudo isto pintado em azul sobre fundo branco mate. De mãos dadas com o meu pai!

Senti passos, olhei para trás, vi uma travessa, irmã dos pratos, com salada e os dedos esguios do meu filho mais novo. Fitei-lhe os olhos sorridentes, naquele ar de criança holandesa que transborda auto-estima e as palavras voaram de dentro daquela boca de dez anos para completar o puzzle: *salada à moda do pai, feita por mim e sem ajuda da mãe: nada de tomate, agrião, cebola, muito pepino e bastante vinagre. Uma especialidade!* Eu pensei: de pequenino se torce o pepino. *De segundo, tripas à moda do Porto, feitas pela mãe, broa à moda de Lisboa e cuajada à moda de Nafaroa, feita pelo mano.*

Fazia anos e tinha-me esquecido. Virei-me para o Pepe e as palavras disseram: Alguém me levará ao Sul.