

Originalmente publicado em: AA.VV., *Educação e leitura – Actas do Seminário*, Esposende, C.M.Esposende/ Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, 2006, pp. 23-29.

A Leitura Literária

Rui Veloso

RESUMO

Perante práticas, altamente discutíveis, assumidas por professores enfeudados aos manuais escolares, defende-se nesta comunicação a leitura literária desde o Pré-escolar, de forma a promover a imaginação e o pensamento divergente. A *hora do conto* e a leitura extensiva surgem como estratégias que podem conduzir ao amor pela literatura, peça fundamental para a aquisição de competências literárias por parte das crianças.

Se recordarmos o processo de aprendizagem da leitura no quadro formal da escolaridade básica ao longo de três gerações, precisamente as que convivem no tecido social deste início de século, constatamos que há diferenças significativas. Esta afirmação é óbvia, já que as sociedades evoluem e a Escola estará sempre na base do seu sucesso ou do seu subdesenvolvimento. Todos conhecemos os exemplos paradigmáticos de bem-estar social decorrente do investimento feito em tempo oportuno na escolarização da sua população.

Nos anos 40 e 50, as crianças aprendiam a ler, a escrever e a contar na escola primária e, para a larga maioria, terminava aí o percurso escolar. Não interessava ao poder uma população escolarizada, mas somente dotada de um mínimo para obedecer e perpetuar o *statu quo* que garantia a manutenção de um ditador. O atraso que ainda hoje apresentamos enraíza claramente nesses tempos em que o analfabetismo dominava e a regressão funcional dos alfabetizados constituía um agravante factor de paralização. A leitura era confundida com a mera oralização, redundando numa incapacidade de compreender devidamente o que se lia e de ter o espírito crítico necessário para a aquisição do sentido. As excepções, presentes sobretudo em meios socioeconómicos favorecidos, conviviam com livros e a leitura era valorizada como garantia para voos mais altos. Surge, porém, uma pequenina luz na escuridão daqueles tempos: a rede das bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian, criada em 1958 e dirigida por Branquinho da Fonseca.

A década de 60 marca o início de grandes transformações, visíveis na explosão da emigração, no surgimento da guerra colonial, nas revoltas estudantis e operárias seguidas de forte repressão, na consolidação da rede das bibliotecas itinerantes que aposta nas zonas mais desfavorecidas do nosso país. Estas vão ter um peso extraordinário

no processo de aprendizagem e consolidação da leitura, ainda que numerosos docentes da época olhassem com arreigada desconfiança para a presença regular das carrinhas e para o entusiasmo das crianças e adultos face àquela fonte de saber, descoberta e prazer. Na verdade, o acervo de livros existente nas bibliotecas escolares nada tinha a ver com a qualidade e variedade de livros disponibilizados pela Fundação; a sedução era algo de natural e a adesão total à leitura a consequência esperada, contrastando com o alheamento manifestado quanto às propostas dos livros oferecidos pelo Ministério da Educação Nacional. Muitas crianças descobriram ali que ler não era sofrimento, mas uma porta para o prazer dado pelo exercício da imaginação; é claro que isto implicava uma clara apreensão dos significados e dos sentidos, sendo obrigadas, por isso, a superar a mera oralização e a penetrar no âmago do texto. Infelizmente, uma fatia significativa da população continuava mergulhada no analfabetismo, sendo o funcional o mais discreto, mas também o mais enganador, já que jovens habilitados com a 4ª classe chegavam aos vinte anos num estágio de incapacidade quase total de leitura.

Sobre os anos 70 muito se tem falado ou não fosse a época em que Portugal recuperou a liberdade e a democracia. A revolução que a escola sentiu dentro dos seus muros foi imensa: a par de inovações pedagógicas e didáticas oportunas e da erradicação da agressão punitiva, também houve soluções sem qualquer fundamentação científica e cometeram-se erros irreversíveis. No domínio do ensino-aprendizagem da leitura, os professores actualizaram os seus saberes e procuraram aplicar aquilo que consideravam ser mais adequado; a literatura infantil passou a estar presente no quotidiano escolar e as crianças passaram a ouvir histórias e a conhecer alguns dos nomes dos escritores que para elas escreviam; o livro único foi abandonado para dar lugar a um leque de oferta muito amplo; as fichas de leitura começaram a aparecer.

Ao longo de trinta anos, assistimos a avanços e recuos, discutiram-se muitas soluções, analisaram-se estatísticas e estudos delas decorrentes, publicaram-se numerosos trabalhos científicos, vieram grandes especialistas a Portugal e muitos professores foram investigar no estrangeiro, concretizaram-se mestrados e doutoramentos no domínio da aprendizagem da leitura e sua consolidação, realizaram-se seminários, encontros e congressos neste domínio. Ainda bem, pois constituem sinal muito positivo de que o saber é algo que exige constante actualização e de que os professores e outros profissionais não pactuam com o imobilismo. Por outro lado, o Estado investe uma percentagem muito representativa do PIB na área da Educação, o que nos permite constatar que há uma vontade política em constituir esta área como motor de desenvolvimento do nosso país. Com estas condições deveríamos estar num lugar privilegiado na seriação dos vários países da OCDE; infelizmente sucede o contrário. As estatísticas provam-no. Sem querer maçar-vos com números, recordo o estudo sobre a literacia em Portugal, publicado em 1996, e os dois últimos PISA cujos resultados foram divulgados em 2001 e 2004. O retrato é confrangedor e não vemos uma assunção clara de responsabilidades e de propostas coerentes para inverter a situação, o que é grave. As questões inerentes à literacia não são despiciendas e levantam desafios e responsabilidades muito grandes para este novo século. Em Portugal não há um plano nacional de leitura; encontramos medidas avulsas, inconsequentes, muito longe do reconhecimento da sua urgência e da dimensão que deveriam ter.

Ciente de que o imobilismo é o cancro que vitima as nações e de que não podemos cair numa atitude de puro fatalismo, proponho-vos que reflectamos sobre uma vertente do problema, a leitura literária e as suas implicações transversais. Começo por deixar bem claro que não acredito numa escola lúdica, onde os ritmos de aprendizagem e de trabalho estejam condicionados por factores estranhos à situação de necessidade – aprender dá trabalho e nem sempre o podemos fazer com prazer. Todos sabemos que nos últimos trinta anos o estatuto da criança foi progressivamente valorizado, o que acentuou uma perspectiva lúdica de todas as actividades de aprendizagem – a frustração foi banida do quotidiano escolar, como se a escola tivesse um ambiente asséptico totalmente separado da sociedade. Não estou a defender o rigor e a violência do passado (fui vítima deles), mas estou demasiado preocupado com a falta de eficácia do nosso ensino para permanecer indiferente face ao adormecimento generalizado que se vive nesta área. Não culpemos os programas escolares, porque não é aí que reside o problema; somos todos nós, professores, pais e dirigentes, que temos de nos questionar.

Se folhearmos as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e o Programa de Língua Portuguesa para o 1º ciclo*, constatamos que nos seus objectivos pedagógicos e princípios orientadores há uma insistência na educação estética e compreensão do mundo, no despertar da curiosidade e do pensamento crítico, na valorização da competência linguística e no gosto de falar, ler e escrever. É, portanto, pacífico que o sucesso escolar depende, em grande parte, do trabalho desenvolvido pelos educadores de infância e professores do 1º ciclo. No domínio da leitura, e é esta área que nos interessa na análise que estamos a realizar, é particularmente marcante que, no Pré-escolar, já se fale de literacia, no sentido de *interpretação e tratamento de informação*, concretizada numa clara referência à *“leitura” da realidade e das “imagens” e de saber para que serve a escrita*; a valorização do livro surge associada ao facto de ser através dele que *as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolve a sensibilidade estética*. Há assim uma literacia emergente que tem de ser consolidada para que a entrada no ensino básico se processe sem escolhos e garanta o sucesso escolar. É no 1º ciclo que a criança adquire e desenvolve uma competência de leitura que lhe permitirá relacionar os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo; para isso o professor tem de realizar uma sábia selecção e exploração de textos que possibilite aos alunos alargar a sua capacidade interpretativa e apurar a fruição estética de textos literários. Não estranhemos, pois, que a leitura de textos integrais de poemas, contos e novelas seja preconizada ao longo dos quatro anos de escolaridade, o que raramente acontece quando o professor é escravo do manual.

O que acabo de focar prende-se com dois vectores do problema da leitura literária – as práticas pedagógicas comumente adoptadas e a qualidade dos manuais. Esta ferramenta representa, em minha opinião, um factor negativo para o processo ensino-aprendizagem do 1º ciclo; note-se que, neste ano lectivo, as editoras apresentaram 140 manuais para Língua Portuguesa, o que é caricato, se tivermos em conta a população escolar alvo. Uma atitude demasiado liberal do Ministério da Educação permite que a falta de qualidade domine o mercado do livro escolar – quem quiser edita, mesmo que o livro esteja repleto de erros – o que traduz um grave prejuízo para as crianças. Por outro lado, a obsessão com as fichas leva a um agravamento da situação, já que elas

não conduzem o aluno a uma interpretação inteligente e crítica, nem oferecem um estímulo à imaginação. Não posso deixar de referir ainda a má qualidade da maior parte dos manuais no domínio da ilustração, o que contribui para uma deseducação estética, no plano plástico, que colide com as justas propostas presentes nos programas atrás mencionados. Fui vítima, como discente e como docente, da ditadura do livro único; não posso aceitar que tenhamos caído no extremo contrário e o consintamos com o nosso silêncio; os bons livros - que os há, felizmente - exigem uma descoberta nem sempre fácil. Um professor que se enfeude ao manual e ignore que as crianças têm de ler bons textos literários, na sua versão integral, está a realizar um mau trabalho. Considero inadmissível que uma criança entre no 2º ciclo desconhecendo textos integrais e autores portugueses incontornáveis; considero inaceitável que as crianças não contactem com textos líricos, dramáticos e narrativos, que lhes possibilitem uma visão multifacetada da vida, ao lado de textos informativos que lhes oferecem uma percepção tendencialmente objectiva do mundo. O território do Pré-escolar também já foi invadido por manuais e livros de fichas, onde se sugerem numerosas actividades, sendo, todavia, a “hora do conto” um espaço muito esquecido, ou seja, pouco se fomenta a recepção da literatura - que é, para todos os efeitos, a leitura que uma criança ágrafa realiza - e os processos de comunicação oral que ela motiva.

No respeitante às práticas pedagógicas, julgo que a leitura literária é ignorada com preocupante frequência pelos professores; os questionários que se trabalham a propósito dos textos geram muitas vezes paráfrases como resposta, devido ao monopólio de perguntas convergentes, sendo raras as que apelam ao pensamento divergente. Tenho encontrado excertos, cuja escolha por parte do docente surge como pretexto para actividades diversas. A interdisciplinaridade, que tem servido para justificar certas opções didácticas, anula a transversalidade da língua portuguesa e retira-lhe o peso que seria de desejar. A nível europeu somos os que mais horas dedicam à aprendizagem da língua materna no 1º ciclo, mas estamos em último lugar no capítulo da eficiência. Porquê? Os professores que adoptam uma dinâmica de leitura de livros e impõem a animação da leitura de forma consequente têm melhores resultados. Porquê? Os alunos cuja imaginação é regularmente estimulada por leituras de livre escolha, feita a partir de um acervo literário bem definido, são movidos por uma grande curiosidade e apuram o seu espírito crítico. Porquê? As perguntas retóricas que acabo de fazer pretendem só dizer que há por todo o país boas práticas; não descanso, porém, enquanto não surgir uma efectiva alteração das que se encontram perfeitamente anquilosadas e se escondem num “sempre fiz assim”, inadmissível nos dias de hoje.

Todos nós, pais, professores, bibliotecários, animadores, lutamos para que a leitura seja fonte de prazer nos jovens leitores, criando nestes um estado de dependência com efeitos muito positivos nos domínios emotivo, cognitivo e imaginário; ainda que algumas tentativas saiam falhadas, sentimos que muitas crianças e jovens lêem com gosto, “devoram livros” sem descanso. Enquanto esta situação não se generalizar, não descansamos; é claro que o sucesso escolar não está dependente do estatuto de leitor compulsivo. Sabemos, porém, que crianças ou jovens que leiam bons livros com regularidade têm potencialidades que irão desembocar em sucesso, visto que a leitura, para lá da sua função utilitária, é um factor de socialização e de reconhecimento social. Não esqueçamos que cidadania,

espírito crítico e desenvolvimento da personalidade são palavras-chave do tempo que vivemos; mas como a nossa sociedade é profundamente hedonista, o prazer não pode ser posto de lado nesta nossa análise. Como é que poderemos fazer o enquadramento escolar do prazer de ler, sem cair num ludismo estéril?

Numa obra que teve imenso impacto nos anos 90 do século passado¹, Daniel Pennac defendeu o primado do prazer da leitura, registando os direitos inalienáveis do leitor². Ora a questão do prazer de ler que é suposto ser adquirido na escola leva-nos a uma reflexão sobre a sua natureza. Segundo Violaine Houdart³, na leitura há diferentes naturezas de prazer que não se situam no mesmo plano: temos o prazer de escapar ao real e de nos identificarmos com uma personagem, há o prazer da linguagem (surgido no impacto de uma primeira leitura ou em releituras) e podemos sentir ainda o prazer interpretativo que resulta da apreensão do sentido. Eu creio que, no caso vertente, trabalho e prazer não são entidades antinómicas, já que o recurso a determinadas ferramentas para atingir a interpretação proporciona a satisfação da descoberta, algo que tem a ver com o desafio e a superação do obstáculo; ora, isto é inerente à nossa natureza. Pennac valoriza particularmente a leitura em voz alta do professor, o que permitiria que cada aluno se apropriasse do texto em função da sua história íntima; trata-se de uma prática que tem de ser incentivada nos níveis escolares atrás focados, já que uma boa leitura é meia interpretação do texto. *Se a actividade puramente oral é fundamental para o imaginário infantil, a actividade leitora não o é menos, visto que o livro permite esta estranha e fabulosa metamorfose de signos inscritos em palavras*, recorda-nos Georges Jean⁴, ao valorizar o poder de sedução de uma boa leitura realizada pelo adulto. Poderemos nós falar do prazer da leitura sem equacionar a capacidade das crianças sentirem a beleza do texto? Como é que se educa o gosto dos jovens leitores?

As responsabilidades de pais e professores no que toca à educação do gosto são grandes, dado que a obra literária resulta de um acto de criação artística e a consciência e a sensibilidade dos destinatários tem de ser progressivamente preparada para descodificar e valorar o texto (e a ilustração, se for o caso). Tem, conseqüentemente, de haver espaço no quotidiano escolar para o comentário literário, já que apreender o sentido exige, em particular no início, a mediação do professor ou do adulto. A dimensão simbólica da literatura implica, primeiramente, uma correcta interpretação, para depois ser possível atingir outros níveis, sendo o estético o mais marcante. Deixar aos alunos a livre escolha dos livros, na linha do pensamento de Pennac, é discutível; tivemos, há bem pouco tempo, a polémica á volta da ausência de determinados textos literários nos programas escolares face ao primado do texto informativo. Quanto a isso, sempre defendi que é obrigação da Escola oferecer aos alunos (impondo a sua leitura) determinadas obras que fazem parte do nosso património e alimentaram a nossa identidade cultural; sozinhos, poucos alunos as viriam a conhecer e a oportunidade de o fazerem passaria irreversivelmente com grave prejuízo para a sua formação. Cabe, portanto, aos professores, aos bibliotecários e aos pais esclarecidos a escolha dos livros e o estudo das soluções de mediação, de forma a

¹ Daniel Pennac, *Como um Romance*, Porto, ASA, 1993.

² *Idem, Ibidem*, págs. 141-166.

³ Violaine Houdart, "Accès au plaisir ou accès au sens?" in *Cahiers Pédagogiques*, 341, Fev.1996, pág. 26

⁴ Georges Jean, *La lecture à aute voix*, Paris, Les Editions de l'Atelier, 1999, pág. 102

serem lidos pelas crianças e jovens. Num cenário escolar, o professor tem de aproveitar o tempo lectivo dedicado à língua materna para aí inserir uma leitura literária de textos representativos do que de bom se edita em Portugal, levando os alunos a apreender o sentido e a fruir os elementos estéticos ali presentes, pondo em interacção os domínios cognitivo e emotivo, para lá da imaginação, faculdade permanentemente chamada para a recepção literária. Esta actividade que considero nuclear não colide, antes se complementa, com a “hora do conto”, momento mágico em que adulto e crianças saboreiam o puro prazer da história lida ou contada, sem outras exigências que não sejam a comunhão vivida pelo grupo; é o *kit-kat* (passe a publicidade) de desconstracção do dia de trabalho. A criança aprende a distinguir os momentos de trabalho dos momentos lúdicos e de recreio; confundi-los é destruturante.

A “hora do conto” é uma actividade que é cultivada (ou deveria ser) com regularidade no Pré-escolar, seguindo as orientações definidas superiormente; tenho constatado que em muitos jardins de infância isso não acontece com a regularidade desejável e com a preparação necessária, o que é pena. No domínio metalinguístico, os frutos dali resultantes são imensos; diz-nos Fernanda Leopoldina Viana, a propósito de numerosos estudos internacionais que comprovam isto mesmo, que *a actividade de ler para as crianças aparece como uma das actividades mais importantes para favorecer a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura (...) é preciso ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam desafiantes e motivadores. É preciso desenvolver a curiosidade da criança para com o texto escrito, para que ela se apodere dele como objecto de fruição.*⁵ No domínio da imaginação, a literatura para a infância fornece materiais de extrema importância para o fortalecimento de uma das mais importantes faculdades humanas; uma boa leitura, que acentue o potencial literário do texto, gera um prazer intenso, levando muito cedo à *elaboração de um projecto pessoal de leitor*⁶, o que irá criar o futuro gosto pela leitura e facilitar múltiplas aprendizagens, graças à transversalidade da língua portuguesa.

A leitura literária é o *abracadabra* do sucesso escolar. Assim, torna-se necessário que os educadores (pais, professores, bibliotecários e animadores) saibam escolher e valorizem devidamente os textos que dão às crianças. Há, no entanto, algo que é indispensável – amar a literatura. A poesia, seja ela pertença do património tradicional, seja da autoria de poetas, não pode estar arredada do espaço escolar. Muitos manuais maltratam-na e há professores que afirmam que as crianças não gostam, o que é um grave erro profissional; há que vivê-la e dá-la a viver, não para velhos exercícios de recitação, mas para ser desvendada. O texto dramático existe para ser representado; a multiplicidade de linguagens nele presente recomendam-no para os alunos o fruírem com o prazer de “fazer teatro”. A narrativa, porque tem a ver com a viagem que é a vida, toca particularmente a criança; a variedade de propostas é vasta e os adultos não têm desculpa para as ignorarem. A formação contínua dos profissionais e o interesse dos pais constituem um espaço onde a informação sobre a literatura é bem-vinda; por isso a visita regular a livrarias, o conselho de bibliotecários, a consulta de catálogos ou a visita a sites relacionados com a literatura infantil são meios importantes que não podem ser descurados.

⁵ Fernanda Leopoldina Viana, *Melhor falar para Melhor Ler*, Braga, Centro de Estudos da Criança – U.M., 2001, págs. 33-34.

⁶ Margarida Alves Martins, *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa, ISPA, 1996, pág. 20

José Morais, um grande psicolinguista de reconhecimento internacional, afirma que *ler é alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha. Se as aves não gostassem de voar, teriam deixado pender as asas e passariam a andar a pé. Mas, tanto nas aves como nos humanos, o prazer dos actos naturais está nos genes. Em contrapartida, o prazer da leitura é uma criação nossa. Este prazer é, portanto, da nossa responsabilidade, tal como a leitura em si*⁷. Cientes de que já não é possível ignorar a realidade, assumamos as nossas responsabilidades.

Coimbra, Outubro 2005

⁷ José Morais, *A Arte de Ler – Psicologia cognitiva da leitura*, Lisboa, Cosmos, 1997, pág. 272