

Para uma pedagogia da leitura: o papel da Literatura infantil e juvenil

1. A importância do livro e da leitura

Sublinhar a importância do livro e da leitura no processo de formação do indivíduo é tarefa que tem sido empreendida por diferentes sectores. Quer numa perspectiva pedagógica, quer fundamentando-se em preocupações sociológicas ou mesmo económicas, temos vindo a assistir, nos últimos anos, a um renovado interesse por questões relacionadas com esta área. Dois pontos merecem a unanimidade de opiniões: o valor formativo da leitura literária e o papel determinante da mediação do adulto no real acesso da criança à literatura.

Neste domínio, a publicação recente dos resultados de um inquérito sobre os hábitos de leitura em Portugal (Freitas e Santos, 1992) veio permitir que observações mais ou menos empíricas (ou dados parcelares) que surgiam aqui e ali sobre essa temática, pudessem ter agora um enquadramento mais concreto e seguro.

Convém, aqui, ressaltar um aspecto particular para o qual esse estudo aponta, na medida em que o presente texto, nos seus propósitos explanatórios, visa a problemática da leitura especificamente em função de uma faixa etária determinada.

Na verdade, esse livro apresenta-nos quadros elucidativos das determinantes que condicionam o acesso e o gosto pela leitura. O perfil que aí se desenha dos leitores, em função do modo de socialização primária (*op. cit.*: 36-37), aponta inequivocamente para a importância do contacto

Glória Bastos é Assistente convidada de Didáctica do Português na Universidade Aberta e mestre em Cultura e Literatura Portuguesas com especialização em literatura infantil. É autora de diversos livros para crianças e colaboradora da revista *Rua Sésamo*. Participa no projecto em curso, «Sensibilização à Criatividade» — iniciativa do Departamento da Educação e Juventude da Câmara Municipal de Lisboa.

com o livro durante a infância. Os grupos de indivíduos com menor apetência pela leitura são assim fundamentalmente constituídos por aqueles que tiveram um reduzido relacionamento com o livro e a leitura em geral, aliando-se a este factor a «imagem» que possuem de que o acto de ler não integra em si uma componente lúdica.

Desta forma, não será excessivo salientar que a presença/uso do livro no universo onde a criança se movimenta, sobretudo os espaços familiar e escolar, com a indispensável e adequada actuação do adulto, desempenha um papel primordial no percurso a empreender. Neste sentido ainda, reflectir sobre o lugar e as responsabilidades que a instituição escolar ocupa neste processo, parece continuar a merecer a atenção de todos os educadores.

2. Possibilitar o encontro com a Literatura: prazer e conhecimento

Uma Didáctica da Literatura encontrará, pois, a sua principal razão de ser na promoção do necessário encontro gratificante entre o leitor (criança, jovem ou adulto, de acordo com o nível de ensino, já que é ao espaço escolar que nos reportamos) e a realidade literária.

A designação aqui utilizada — Didáctica da Literatura — justifica-se pelo facto de que, sendo vital o lugar ocupado pela literatura na educação, pensamos que realmente deve existir, perspectivada em função da especificidade de cada nível de escolaridade, uma disciplina que debata as diversas potencialidades do fenómeno literário e as diferentes possibilidades de intervenção que se oferecem ao educador. Neste caso, de acordo com o nosso entendimento desta questão, não se falará de uma «didáctica» apenas nos anos em que se considera que se «dá» literatura (por exemplo, ao nível do secundário, para além dos que igualmente opinam que a nível universitário se trata de algo perfeitamente dispensável). O contacto com o texto literário, o despertar e o consolidar do gosto pela leitura passa por todo um percurso em que cada pequeno momento pode jogar um papel decisivo na determinação dos caminhos a percorrer futuramente pelo indivíduo.

Retomando a afirmação inicial, e circunscrevendo as observações ao domínio concreto para o qual já se apontou, acrescente-se que, para que exista esse «encontro gratificante», será indispensável possibilitar o contacto com áreas da escrita mais intimamente relacionadas com os interesses e necessidades desses grupos de destinatários. Da mesma forma que «não há um dia mágico em que passamos de aprendizes de leitura a leitores» (Sousa, 1989: 50),

também para que a leitura afectiva e efectiva se concretize, para que se «goste» de ler, é preciso aprender, e muita dessa «aprendizagem» passa pela multiplicação de situações em que o contacto com o livro se efectua de forma particularmente oportuna e favorável.

Para se proporcionar essa desejada relação comunicativa entre o aluno e o livro pode ser igualmente necessário um conhecimento da correlação existente entre o processo evolutivo das características psíquicas e intelectuais da criança e do jovem e as alterações ao nível dos gostos literários. Estes constituem alguns dos aspectos a ter em particular atenção em contexto escolar, ao permitirem ao professor uma actuação mais correcta e esclarecida neste domínio, mas a verdade é que nem sempre a formação de educadores e professores contempla esse campo pedagógico.

De acordo com o exposto, as obras de literatura infantil e juvenil surgem assim como matéria de trabalho educativo a considerar, permitindo ainda criar o «encontro» preconizado de forma extremamente motivadora. Aí encontramos um universo extremamente rico, pela variedade que encerra, possibilitando uma experiência literária que se vai traduzir no envolvimento com as palavras; mas, simultaneamente, tranquilizador para um leitor mais inseguro, pela maior proximidade linguística que lhe poderá oferecer.

Consequentemente, será possível e desejável uma aproximação progressiva e gratificante à leitura em geral, e à leitura literária em particular, de forma a que esse acto surja como algo que se procura e do qual se extrai um gosto especial.

3. A Literatura para crianças e jovens na escola

Quando abordamos a prática da leitura em situação escolar e, mais concretamente, a introdução nesse espaço da literatura infanto-juvenil, convirá considerar aspectos que possam conduzir à consecução de alguns dos propósitos já enunciados.

Em primeiro lugar, essa presença não significa que se adquiriu um novo «manual escolar»; os riscos de que as «explorações» e «análises» acabem por inverter os objectivos iniciais são reais. Trata-se, sobretudo, não de uma substituição da selecta escolar (e no mau sentido), mas de uma multiplicação das fontes de leitura. Essa diversificação permitirá, a seu modo, não só um desenvolvimento das competências de leitura (antes, mesmo, e depois de a dominar), como um gosto acrescido pelo manuseamento e posse do livro.

Por outro lado, como já escrevemos noutra local (Bastos, 1991: 13-15) será conveniente evitar práticas que levem a considerar a leitura como motivo de frustração, devido, por exemplo, a uma excessiva complexidade das propostas apresentadas pelo professor.

Na verdade, a «capacidade técnica» da criança ou jovem será um dos elementos a ter em atenção quando se pretende motivar para a leitura. Até mesmo um bom leitor se poderá mostrar desmotivado perante um livro demasiado espesso ou com caracteres diminutos ...

Avaliar o domínio da leitura, verificar a lisibilidade dos textos propostos, constituem, pois, procedimentos a considerar, na medida em que permitirão ao professor um maior domínio da situação. É que visar demasiado alto, num primeiro momento, poderá dar resultados contrários aos pretendidos.

Neste quadro de ideias, o professor assumirá assim uma função de mediador informado, no sentido em que é possuidor de um conjunto de dados que lhe permitirá orientar/propor leituras de acordo com os interesses e capacidades dos elementos do grupo.

Esta dimensão articula-se ainda com a possibilidade de desenvolver um trabalho com o texto que possa ser perspectivado de forma a uma apropriação progressiva do seu sistema de estruturação. Uma verdadeira iniciação e motivação à leitura literária passará também por um conhecimento, por parte do professor, do domínio que o aluno possui dos vários níveis de leitura. Dessa forma, poderá adequar melhor as possíveis abordagens ou estudo do texto, evitando situações de não-compreensão ou sobre-exploração da leitura.

3.1 Ler para quê?

A juntar aos aspectos assinalados, e sem intenção de apresentar receitas, sobretudo num campo onde é possível identificar um sem-número de condicionantes, importará fazer incidir a nossa reflexão particular sobre o sentido do acto de ler em contexto escolar. Porque ler deverá ter, antes de mais, um carácter voluntário e para que não se ouça a frequente observação «Mas para que é que isto serve?», essa será uma das tarefas da escola, a concretizar o mais cedo possível.

A este propósito, V. Buhler-Berville (Boissinot, 1980: 29) sugere-nos as seguintes orientações:

... ter em atenção o interesse do leitor (o que lhe vai permitir ultrapassar os obstáculos), estimulá-lo, inserir a leitura num quadro mais amplo, dinâmico

(ler, não apenas para fazer o trabalho escolar, mas pelo prazer, para agir, para descobrir, para conquistar a sua autonomia face ao conhecimento). (Tradução nossa).

Nesta área, alguns critérios metodológicos poderão ser invocados. Um deles diz respeito à importância da primeira leitura, a «leitura de descoberta». Por vezes haverá a necessidade de ela ser efectuada em sala de aula, nos anos menos avançados. Contribui-se, desta forma, para a formação e domínio de instrumentos de leitura fundamentais para posteriores ocasiões.

Uma exploração que comece por colocar questões como: a) O que sugere este título?; b) Que informações são dadas na capa?; c) As primeiras linhas do livro remetem-nos para o quê? Conhecemos alguma coisa semelhante? etc. etc. etc., permite aceder/saborear o texto progressivamente, quase como num jogo. Jogo de que umas vezes saímos triunfadores, quando as nossas expectativas iniciais se cumprem, e outras menos felizes, se a nossa aposta não se concretiza, mas, sobretudo, satisfeitos e «experimentando», afinal, esse prazer fundamental da leitura.

A implementação, desde os níveis etários mais baixos, da leitura-informação e da leitura-distracção, são duas das situações a desenvolver e que a instituição escolar tem descurado.

A intervenção do professor nessas áreas permitirá, por exemplo, contribuir para um progressivo conhecimento das técnicas de consulta, de organização e de exposição de informações. Possibilitará um pôr-em-comum de consultas e leituras variadas em diferentes campos do saber, desenvolvendo-se capacidades específicas, para além de oferecer uma troca de experiências sempre válida, mesmo que, por momentos, possa parecer «tempo perdido» ao professor.

No domínio do literário, a partir da identificação dos interesses gerais do grupo, poder-se-á recorrer a técnicas particulares de animação da leitura, que podem passar pela sua conjugação com outras actividades, nomeadamente exposições, montagens/diaporamas, ..., multiplicando-se assim o poder de comunicação do livro.

3.2 O que dizem os novos programas escolares

Os novos programas, ao nível do ensino básico, incluem os principais pontos que temos vindo a enunciar. A leitura, nas suas múltiplas funções,

aparece aí amplamente contemplada; digamos que, em termos de filosofia orientadora e de propostas metodológicas, o panorama é bastante positivo. Precisemos, ainda assim, alguns aspectos.

No que diz respeito ao primeiro ciclo, uma iniciação à leitura literária surge quer sob a forma de recolha/reprodução de produções do património literário oral, quer na diversificação de propostas que envolvem situações de leitura/compreensão. Registe-se o facto de que o acesso a essa leitura não se deverá processar apenas através do «texto» (que pode ser parcelar ou surgir no compêndio escolar). Na verdade, em diversos momentos o programa explicitamente refere o recurso ao «livro» (não escolar, sublinhe-se) como entidade autónoma, cuja presença e importância na escola, não será nunca excessivo salientar.

No entanto, assistimos, curiosamente, a um certo «pudor» (?) na forma como esses livros são identificados («ler livros adequados à sua idade e nível de competência de leitura»), evitando-se a designação «literatura infantil» ou «para crianças». Mas o conjunto de linhas de orientação apresentado, na sua globalidade, é realmente significativo, restando, afinal, apenas a sua concretização e essa é, fundamentalmente, uma tarefa que cabe ao professor.

Para o 2.º ciclo mantém-se o interesse pelo património literário oral, preconizando-se igualmente a sua recolha e reprodução. Saúda-se ainda a ênfase colocada na leitura recreativa e a abertura a autores estrangeiros (alguns «clássicos universais» da literatura juvenil), nas obras para leitura orientada, o que confirma a necessidade de uma formação literária e cultural que não se confine a um espaço restrito, mas que contribua para um alargar de perspectivas em relação a si próprio, aos outros, e ao mundo.

Já o programa do 3.º ciclo, mantendo a mesma filosofia de abertura a outras literaturas, merece-nos uma pequena observação. Na verdade, continua-se a incluir nos seus objectivos a promoção do «gosto pela preservação e recriação do património literário oral», como vem sucedendo desde os programas do 1.º ciclo. A sua operacionalização far-se-á, uma vez mais, através da recolha, reprodução ou recriação das produções desse domínio específico da literatura.

Apesar de ser meritória esta defesa permanente dessa área da nossa literatura, parece-nos que se poderá cair no perigo de todos os anos (mais propriamente, nove anos, ou seja, toda a escolaridade obrigatória) se propor um trabalho semelhante nesse campo, o que poderá causar não o desejado «gosto» mas um certo «enjoo» ao fazer-se sempre o mesmo (se o professor, por exemplo, não tiver inquirido sobre as anteriores experiências dos seus alu-

nos). Uma perspectiva vertical dos programas é aqui fundamental; a «recolha» permanente poderá dar lugar, neste nível, por exemplo, a um confronto entre variantes de um mesmo texto, trabalho que nos parece neste momento mais produtivo, pelo tipo de capacidades que irão, nesse caso, entrar em jogo.

4. Observações finais

Fazer, pois, com que a escola contribua para alterar certo tipo (ou ausência) de relações que se estabelecem com o livro e a leitura deverá ser uma das tarefas do professor. E só com uma actuação correctamente dirigida e atempada, ou seja, a partir dos primeiros anos, será possível, pensamos, daqui a algum tempo, alterar o panorama agora existente dos hábitos de leitura em Portugal.

O papel e poder da literatura para crianças e jovens, numa pedagogia da leitura, constitui, nesse contexto, um elemento mais a considerar, cuja importância, à margem de observações mais ou menos sinuosas sobre a «instituição literária», não se poderá escamotear.

Referências bibliográficas

- BASTOS, Glória (1991) — «A Leitura», in *Didáctica do Português. Caderno Complementar*, Lisboa, Universidade Aberta.
- BOISSINOT, Alain *et alii* (orgs.) (1980) — *Nous Enseignons la Littérature*, Paris, Syros.
- FREITAS, Eduardo de; SANTOS, M.^a Lourdes L. dos (1992) — *Hábitos de Leitura em Portugal. Inquérito Sociológico*, Lisboa, D. Quixote.
- HERDEIRO, M.^a Bernardette (1980) — «Dimensão pedagógica da leitura», in AAVV, *Problemática da Leitura. Aspectos sociológicos e pedagógicos*, Lisboa, INIC.
- SOUSA, M.^a de Lourdes (1989) — «Ler na Escola», in Sequeira, F. *et alii* — *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*, Braga, Universidade do Minho.