

PRÁTICAS DE LEITURA: VELHA QUESTÃO, OUTROS OLHARES

Óscar Fumo¹

Neste texto, tento uma discussão em torno da questão das práticas leitura em Moçambique. O meu interesse surge e inscreve-se no contexto dos debates e discursos públicos sobre a problemática da falta de gosto e hábitos de leitura nos jovens. Escritores, jornalistas e até professores têm denunciado publicamente essas faltas e as suas consequências. Os discursos que se fazem nesses debates parecem ter basicamente dois sentidos, por um lado, justificar a necessidade e a importância da leitura, e, por outro, condenar o descaso dos jovens com a leitura. Procuo aqui sugerir duas ideias, nomeadamente (i) que a reflexão sobre a falta de leitura na sociedade moçambicana não deixe de lado a análise das práticas e condições de produção de leitura na escola, (ii) que a denúncia da falta de leitura, antes (ou para além) de acusar quem não lê, sirva para desmascarar as desigualdades sociais das quais a falta de leitura é reflexo.

A primeira ideia tem como pressuposto que a escola é a principal agência de literacia (Kleiman, 1995). Em Moçambique, onde os níveis de analfabetismo continuam dramaticamente altos (na ordem de 48%), em muitas famílias falta um adulto que seja leitor, que sirva de referência e agente primário de iniciação (Petit, 2008) das crianças na leitura. Decorre disso, e também se alia, a ausência de objectos de leitura (livros, etc), cuja presença conferiria à leitura significado e valor maiores e estimularia a sua prática. Neste contexto, a escola é o primeiro lugar do encontro com o livro, com a leitura e o professor é o agente primário de iniciação. O gosto e a proficiência, dos quais pode resultar o hábito de leitura, dependem fundamentalmente do trabalho que

¹ oscarfumo@gmail.com

Agradeço à Marta Siteo e ao Cláudio Nhambirre pelas observações nas primeiras versões do texto.

a escola e o professor realizam e das imagens que promovem dos livros e do acto de ler.

Sendo assim, devemos, então, analisar as práticas de leitura que ocorrem na escola; questionar se e como a escola e o professor têm cumprido o seu papel de agentes de iniciação à leitura. Parece-me ser um exercício necessário e talvez inevitável, quando nos propomos discutir a questão dos gostos e hábitos de leitura.

Uma breve (sem pretensão de exaustividade) descrição e análise das práticas escolares de e com a leitura parece poder fornecer subsídios para pensar a situação em que estamos em termos de leitura em Moçambique. O que chama logo à atenção nas nossas escolas é a inexistência de bibliotecas, espaços de contacto físico, de apreciação e encantamento com o livro. Quando existem, para além da severidade do espaço, que inibe e desconforta o potencial leitor, mais se parecem com arquivos de alfarrábios do que com espaços de leitura; o acervo é precário, o acesso ao livro é policiado por um funcionário, que mais se presta a vigilante que um bibliotecário, muito por falta de preparação para dinamizar e mediar a leitura. A biblioteca é um recurso básico do processo educativo (Veiga et al., 2000), a sua ausência ou a forma como está presente na escola afecta sobremaneira a relação do aluno com o livro.

Mas a biblioteca (ou a sua inexistência) e a falta de preparação do funcionário de biblioteca são apenas o mais facilmente visível, porque o retrato do professor e as suas práticas não passam impressões diferentes. Na cultura escolar, existe a ideia equivocada, quanto desculpabilizadora, de que o desenvolvimento de competências linguísticas, no geral, e da leitura, em particular, é assunto do professor de língua portuguesa. A leitura é questão de todas disciplinas (Silva, 2008), da Matemática à Educação Física. É verdade que recai sobre o professor de língua portuguesa uma tarefa particular pela natureza da disciplina, cuja leccionação exige preparação e conhecimentos mais sólidos talvez que dos outros sobre a leitura e seu ensino.

No entanto, nisto também se encontra um dos grandes problemas da nossa escola. O professor de língua portuguesa é raramente bem preparado para trabalhar com a leitura. O professor que lecciona no ensino primário é aquele formado nos Institutos de Formação de Professores, nos quais ingressa com poucos anos de escolaridade, recebe uma formação generalista e sai em poucos anos. Não serão reflexo disso as estarrecedoras estatísticas de que apenas 6% dos alunos da 3ª classe atingem os níveis de leitura exigidos ao fim do primeiro ciclo do ensino primário (INDE, 2014). O professor de português no ensino médio, se não é um desempregado de outras áreas, vê-se constrangido com inúmeras situações que lhe impossibilitam experimentar um trabalho contínuo e significativo com a leitura.

Na escola, as actividades de leitura, quando não são pretexto para o ensino de gramática, servem, no caso dos textos literários, para ensinar correntes literárias e responder preguiçosamente ao questionário que aparece na sequência para dispensar o professor do trabalho criativo. Os textos são trabalhados de forma fragmentada. Raramente se lê um livro na íntegra. O professor não conduz o aluno à descoberta das potencialidades formativas do texto, à sua fruição, ao seu questionamento, à sua réplica activa (Rojo, 2002). As actividades de leitura tornam-se uma rotina maçante de resposta a questionários para preenchimento de tempo de aula e cumprimento do programa e incapazes de possibilitar uma experiência mais intensa e profunda com a literatura. Quantos alunos não terminam o nível médio sem terem lido um livro sequer?!

Por seu turno, na escola, no geral, onde se devia promover o livro e a cultura de ler, parece ser onde menos se vê livros e se lê. Na organização do tempo escolar, exclui-se o tempo para a leitura. O tempo de escola é tempo de disciplinas. Vai-se à escola apenas para assistir às aulas. O que não está previsto nas disciplinas não tem espaço, é chamado actividades extra-curriculares e nelas raramente se contempla a leitura ou

actividades relacionadas (saraus, clubes e rodas de leitura, olimpíadas de leitura, conversas com escritores, etc). As vitrines da escola são lugares de informações administrativas (em pouquíssimas escolas se destina este espaço para o livro, para a leitura). Em suma, a escola não manifesta, com a forma como se organiza, como funciona, como discursa, como vive, que a principal das suas vocações é formar leitores, por que daí tudo o resto se torna possível.

Por que, então, nos espantam os baixos índices de leitura na sociedade, quando a escola não ensina a ler, a gostar de ler, nem que os livros e a leitura são importantes e necessários para a formação e desenvolvimento do indivíduo enquanto humano e para uma cidadania mais activa e consciente?!

A segunda ideia que defendo é de que a falta de leitura traduz, mas também esconde, problemas sociais complexos, pelo que a reclamação de que os jovens não lêem exige de quem a faça a responsabilidade ética de denunciar esses problemas.

O que proponho é um deslocamento na forma como pensamos a relação das pessoas com a leitura. O que se percebe em muitos discursos públicos sobre a problemática da falta de gosto e hábito de leitura é a ideia de que as pessoas não lêem por falta de interesse e vontade. É um discurso que se constrói fácil e pega facilmente, mas também demonstra-se com facilidade as suas fragilidades para justificar um problema bastante complexo como a leitura.

O discurso de que as pessoas não lêem porque não têm interesse ou vontade ignora, por um lado, as condições de formação das pessoas (a escola ensinou a ler? Ensinou a apreciar e reconhecer o valor dos livros e da leitura?), como tentei demonstrar acima; por outro, ignora as condições reais de acesso aos objectos de leitura fundamentais para que se goste de ler, se reconheça a necessidade e a importância e se leia efectivamente. Diz-se, por exemplo, que os jovens trocam o tempo de leitura pela internet. À parte o trabalho que a escola não faz, o livro, em Moçambique, ainda custa

mutu caro, exige competências de leitura que resultam da preparação, e não goza de grande prestígio na nossa sociedade, tanto que não é assunto de conversa em círculos de amigos, na televisão, rádio, jornal ou quaisquer outros círculos que influenciam as opiniões e os valores públicos (quem é o nerd que vai falar de Ualalapi onde e quando se fala dos range rovers?!).

A questão das desigualdades traduzidas por e encobertas na falta de leitura está em que muitos jovens moçambicanos não lêem porque, por um lado, lhes faltou uma educação que os formasse para o efeito. Como diz Pierre Bourdieu (1978), as necessidades culturais são produto da educação. Por outro, faltou-lhes e falta-lhes condições para frequentar bibliotecas, emprestar livros, comprar livros, como bens culturais (Cândido, 2011), igualmente prioritários como o pão para comer, a roupa para vestir. Há exceções evidentemente, mas a maioria de jovens moçambicanos é que interessa, não as exceções que têm direito a ter vontade e possibilidades de escolher entre comprar um livro ou um smartphone, ir ao Camões ou ao Coconuts. A maioria de jovens moçambicanos é aquela que estuda na escola onde até se disputa o banco para sentar-se, onde a palavra biblioteca é apenas um vocábulo do dicionário, onde lecciona o professor mais despreparado e desmotivado, confrangido com o absurdo do seu salário, por isso nas tintas para a formação leitora do aluno. A maioria de jovens moçambicanos é aquela que reside à distância do centro para ter uma biblioteca, por que nem sobra para isso dinheiro para o mylove. Esses jovens, quando vão (e se podem) ao ensino superior, a universidade é o mesmo feixe de desgraças das escolas secundárias e primárias. São jovens provenientes daquelas famílias sem agentes iniciadores para a leitura, onde eles mesmos constituem a primeira geração alfabetizada. O problema está em que a inibição do acesso aos bens culturais, como os livros, restringe a apropriação do capital cultural, intimamente relacionado com o poder simbólico, económico e outras formas de poder (Orlandi, 1983). Em suma, a maior parte das crianças e jovens moçambicanos, potenciais leitores, nasce e cresce

em meio a diversos constrangimentos de ordem social e económica que lhes impossibilita construir relações com os livros, atribuir-lhes significados e valores positivos, ter acesso a eles ou adquiri-los. Desprovidos do capital cultural que o livro possibilita, o ciclo refaz-se e são constrangidos para aceder a outros capitais (social, político, económico).

É verdade que mesmo entre os milhares de jovens acima descritos há excepções. Mas são mesmo excepções, como o autor deste texto, cuja iniciação à leitura se deu em condições extraordinárias (fora de casa e da escola). Quem sabe pensando na sua história de e com a leitura o prezado leitor não descubra que é também uma excepção. Mas com quantos acontecem os extraordinários?!

Em suma, tentei argumentar a favor de que, quando discutimos a problemática dos gostos e hábitos de leitura, devemos considerar o trabalho da escola, a principal agência de letramento, e devemos cuidar que a acusação de que os jovens não lêem sirva também como uma denúncia dos constrangimentos que esses jovens enfrentam para se apropriarem do capital cultural e os correlactos que a leitura possibilita. Na primeira ideia, com base no que sei do nosso sistema de educação, procurei descrever as condições em que a nossa escola funciona, tentando mostrar que ela não tem cumprido a tarefa de formar leitores. A inversão deste cenário passa por, entre outros, o sistema todo se comprometer com o desenvolvimento de literacias (que é mais do que alfabetização), como seu principal objectivo. Isto implicará investimento na formação docente, equipamento de escolas com bibliotecas e pessoal preparado, organização da vida escolar colocando a leitura no centro de todas práticas. Na segunda ideia, servi-me da minha história como leitor e das de muitos outros jovens leitores que conheço, bem como do retrato da alfabetização no país e das condições sociais e económicas de muitas famílias, e tentei defender que os baixos índices de

leitura ao mesmo tempo reflectem e configuram desigualdades sociais e culturais, por quanto a leitura é uma prática social.

- BORDIEU, P. (1978). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editora Vega.
- CÂNDIDO, A. (2011). *Vários Escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296648/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf
- KLEIMAN, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ___. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, p. 15 – 61.
- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação – INDE (2014), Relatório de Avaliação Nacional da 3ª classe, Maputo.
- ORLANDI, E. (1995). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp.
- PETTI, M. (2008). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo. Editora 34 Ltda.
- ROJO, R. (2002). *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania?auto=download
- SILVA, E. (2008). *Leitura na escola*. São Paulo: Editora Global.