

AO SABOR DOS LIVROS. Do gosto pela leitura à sua encenação pragmática em contextos diferenciados.

Ana Paula Passos, Isabel Bessa, Manuela Aguiar, M.^a Gorete Cruz e M.^a José Freitas

Escola Secundária de Caldas das Taipas

Palavras-chave:

promoção da leitura; projectos educativos.

Resumo:

O objectivo do presente artigo é o de apresentar um projecto, intitulado “Ao Sabor dos Livros”, que tem vindo a ser desenvolvido há vários anos na Escola Secundária de Caldas das Taipas, com vista à promoção da leitura, tomando como ponto de partida a criação de contextos diferenciados para a encenação dramática de discursos pertencentes a múltiplas variedades linguísticas. Assim sendo, apresentar-se-ão as linhas teóricas do projecto e as metodologias utilizadas e exemplificar-se-ão as suas formas de operacionalização pelo recurso a experiências concretas realizadas nestes últimos anos. Demonstrar-se-á de que modo a desierarquização (quer de laços formais e institucionais entre os intervenientes, quer de categorias e géneros discursivos) pode ser posta ao serviço do gosto pela leitura, pela revelação das múltiplas potencialidades semântico-pragmáticas que os textos encerram e que só podem ser desocultadas através da criação de contextos inusitados e libertadores.

Introdução.

O presente artigo encontra-se dividido em três partes distintas. Em primeiro lugar, proceder-se-á à identificação e caracterização de alguns dos obstáculos com que os docentes de Língua Portuguesa se deparam nas suas tentativas de promoção da leitura junto dos públicos escolares actuais e, para além disso, tentar-se-á mostrar de que forma esses desafios assumem um carácter invulgar, cuja especificidade radica nas contingências impostas pela vivência numa era tecnológica, em que noções como a de *experiência* se encontram fragilizadas.

Na segunda parte deste texto, apresentar-se-ão os fundamentos básicos do projecto “Ao Sabor dos Livros” e demonstrar-se-á de que modo os mesmos surgem como uma resposta prática e directa aos problemas novos diagnosticados anteriormente. Assim,

algumas das linhas matriciais da acção desenvolvida serão descritas, dando-se uma ênfase particular ao seu modo de articulação com a vivência dos públicos escolares actuais e com as suas formas de ocupação dos tempos de lazer.

Finalmente, referir-se-ão vários exemplos concretos de actividades desenvolvidas no âmbito do projecto, demonstrando, em simultâneo, como é que as mesmas obedecem aos pressupostos teóricos explanados no segundo capítulo e de que forma contribuem para a estimulação do gosto pela leitura e para o enraizamento de hábitos regulares de análise crítica da realidade, através do exercício da análise de discursos impressos.

Parte 1: Desafios contemporâneos à promoção da leitura.

Os docentes dedicados à promoção da leitura encontram, nesta era tecnologicamente dominada pelos meios informáticos e audiovisuais, obstáculos muito fortes que dificultam de modo inequívoco a sua acção. Os obstáculos surgem tanto dentro, como fora da instituição escolar e são de natureza muito diversa. De facto, no que diz respeito aos entraves extra-escolares, os professores deparam-se com alunos maravilhados por processos muito fortes de criação de realidades virtuais, que exigem por períodos muito prolongados toda a sua atenção e que envolvem meios tecnológicos capazes de explorar, de forma sofisticada, as potencialidades atractivas do som, da imagem e da conjugação animada destes dois elementos. Estes processos – favorecidos pela proliferação de jogos informáticos, via web ou através de aparelhos domésticos como as Playstation, Xbox ou Wii – excluem quase na totalidade o discurso verbal, escrito e oral, circunscrevendo-o ao domínio de um léxico básico, relacionado com as instruções de funcionamento das aplicações informáticas utilizadas.

Em consequência das prolongadas exposições a semelhantes instrumentos e da sujeição regular às suas subseqüentes lógicas de pensamento (forçosamente rápido e fugaz, funcionando por impulsos breves, que solicitam respostas imediatas), é fácil verificar uma tendência nos públicos escolares para a resposta a estímulos, numa lógica behaviorista, que, desenvolvendo competências de descodificação visual muito próprias, impedem, contudo, o desenvolvimento da capacidade de formular raciocínios mais complexos e estruturados. Esta tendência simplificadora desta forma bizarra de economia de pensamento advém de experiências de aceleração e compressão das coordenadas de espaço e de tempo, alienantes e típicas de uma lógica cultural de

um capitalismo tardio que Frederic Jameson associa ao período pós-moderno (1995). Estas experiências acarretam uma diferente forma de inserção dos sujeitos nos seus contextos vivenciais, como assinala o filósofo francês Paul Virilio (1977), por um quase total despojamento de si. Este advém de uma anulação do sentido forte de experiência, favorecida ainda pela hegemonia daquilo que Gianni Vattimo apelida il pensiero debole (1987), isto é, de um pensamento que descrê de ontologias fortes e que desvaloriza, por conseguinte, toda a realidade vivencial como relativista, hermenêutica, numa perspectiva marcadamente niilista.

No caso deste filósofo italiano, semelhante forma de encarar a realidade não é forçosamente derrotista, nem carregada de conotações negativas. Contudo, caso se cruze esta ordem de pensamento com a do filósofo francês Jean Baudrillard, conclui-se que, afinal, a situação é capaz de provocar alguma apreensão. De facto, Baudrillard (1995) acredita que pela sobreexposição a estímulos tecnológicos, dada a proliferação de experiências virtuais e a banalização dos meios técnicos de reprodução de imagens, a humanidade não teve sequer consciência de que o crime perfeito aconteceu: a realidade desapareceu e a apatia reina, dada a desierarquização e o desvanecimento de fronteiras entre realidade e ficção.

O exercício da leitura tem, aqui, uma posição difícil, dado tudo aquilo que implica em termos de mediação entre realidade exterior e verdade do discurso, que obriga o sujeito a posicionar-se criticamente face ao mundo em que se integra e à imagem que tem de si mesmo. A necessidade imperativa de um tempo de reflexão não se compadece de lógicas de pensamento que dispensam a experiência real do tempo e recriam simulações atópicas do espaço. Assim, a promoção da leitura encontra um obstáculo enorme em públicos que, não estando familiarizados com nem treinados para este exercício de libertação, o dispensam liminarmente. Contudo, apesar de o panorama já ser suficientemente negro, a verdade é que os obstáculos à promoção da leitura também se encontram dentro da instituição escolar.

Em primeiro lugar, porque a actividade da leitura, no espaço da aula, vê em grande parte anulada a sua margem de liberdade, sendo esta uma condição essencial do seu poder de atracção e do seu fascínio. Com efeito, a imposição de textos de leitura com carácter obrigatório funciona, muitas vezes, como um entrave à didáctica da leitura e da literatura, independentemente da grandeza e da importância estético-literárias dos objectos seleccionados e integrados no cânone escolar. O funcionamento

da escola como instância de consagração literária (Machado, 2001) é um processo complexo, como se sabe, recheado de sucessos, mas também atravancado por histórias mais camufladas de fracassos. Alguns destes derivam da recusa da imposição de determinados textos previstos nos programas curriculares. A imposição de textos de leitura obrigatória vê-se complementada, na sua acção manipulatória dos processos de constituição canónica, com a obediência a modelos de leitura e a grelhas de interpretação, implícitos ou explícitos, que fazem um jogo de sombras chinesas com a didáctica da língua e da literatura, entendida esta última como veículo de transmissão cultural (Diogo, 1995).

Estes modelos de interpretação, postos ao serviço da instrumentalização pedagógica do objecto textual, servem na perfeição os desígnios avaliativos de um sistema educativo que pretende a regulação, aferição e quantificação de todos os processos ensino-aprendizagem desenvolvidos. Assim sendo, a relação livre de sujeito leitor com o objecto texto nunca chega a manifestar-se, visto que a relação constituída se encontra sempre orientada pela actividade dos docentes como mediadores. Estes, por sua vez, avaliando o processo, implicam nesse mesmo impulso a estruturação hierarquizada e formal dos laços sociais discente-docente. No fundo, estas experiências escolares de leitura são a definição de uma série de restrições hermenêuticas (Kermode, 1979) que servirão de guia aos processos activados.

Parte 2: Apresentação dos objectivos e metodologias previstas no projecto “Ao Sabor dos Livros”.

Quando o projecto “Ao Sabor dos Livros” foi criado na Escola Secundária de Caldas das Taipas, a intenção explícita das suas dinamizadoras foi a de promover experiências de leitura invulgares e heterodoxas junto de públicos escolares frequentemente refractários às dinâmicas de análise textual promovidas no espaço das aulas. De facto, um dos fundamentos básicos do projecto era o de que as práticas que o constituíssem deveriam ser avessas às rotinas escolarizantes com que os alunos desde há anos se confrontavam e, nessa medida, deveriam funcionar como um espaço motivador de liberdade, em que a surpresa fosse constante. Assim, em definitivo, o carácter de obrigatoriedade das participações, a sujeição a práticas formais de avaliação, a definição de um horário fixo a cumprir escrupulosamente, a estabilidade

do núcleo de participantes e a hierarquização tradicional das relações entre professores e alunos, seriam realidades a abolir.

A participação dos alunos neste projecto é, desde o início, voluntária e está sempre dependente da sua disponibilidade de tempo, em função das suas obrigações escolares. A regra que impera é a da responsabilização, dado que o que conta é o compromisso assumido pelos participantes de se envolverem realmente na actividade até ao fim do tempo de vigência da mesma.

Conclui-se, portanto, antes do mais, que a motivação conseguida junto dos alunos para a sua participação nas múltiplas actividades constitutivas do projecto é assegurada desde o início por esta informalidade das relações estabelecidas entre os intervenientes e pela vivência de situações de aprendizagem que estão, em simultâneo, mais dependentes do envolvimento e da responsabilização de cada elemento participante do que da imposição de regras externas de funcionamento. Por conseguinte, a consciência da importância dos factores endógenos sobrepõe-se ao imperativo da obediência a regras de funcionamento exógenas.

Por outro lado, o suplemento de motivação é concretizado pelo carácter das próprias experiências de leitura que constituem a razão de ser do projecto. A primazia é concedida à leitura, em sentido lato, ou seja, como momento privilegiado de interpretação do texto, entendendo-se o termo como tendo um duplo sentido. Em primeiro lugar, como actividade geradora de sentido pela desconstrução dos múltiplos signos formadores de um texto e pela sua posterior reconfiguração num todo coerente, que constitui a mensagem textual.

Esta actividade de mediação entre significante e significado pela intervenção de um sujeito que se apresenta como agente descodificador surge em paralelo com outra, representativa da segunda acepção do termo interpretação. Esta é a mais comumente usada no domínio da musicologia, aparentando-se com o conceito de execução ou actualização e demonstração pública das potencialidades expressivas contidas numa determinada partitura, entendendo-se esta última como metáfora do texto e, por conseguinte, também do discurso.

A interpretação como execução prática das potencialidades expressivas dos textos alicerça-se, então, numa promoção de experiências de leitura em que a oralidade

assume o privilégio. As docentes dinamizadoras do projecto procuram, assim, favorecer a criação de contextos novos para a apresentação dos textos e, ao mesmo tempo, tentam levar os alunos participantes a reabilitarem o sentido filosófico forte da experiência, pelo seu confronto pessoal com as realidades textuais enunciadas face a um público que nunca sabe o que deve esperar.

Com efeito, como se sabe desde há longo tempo, a linguagem verbal assume-se como sistema modelizante primário e, numa perspectiva estruturalista, a literatura apresenta-se como sistema modelizante secundário (Aguar e Silva, 1984: 90-107). Assim sendo, a compreensão e a representação do mundo depende sempre da competência linguística dos sujeitos (Aguar e Silva, 1977). Esta competência, contudo, não pode ser entendida unicamente como o domínio de um corpus vocabular mais ou menos vasto, pois depende sempre do reconhecimento e da consciência dos múltiplos cambiantes semânticos de cada vocábulo em específico, no eterno jogo das iterabilidades que Jacques Derrida entende estar na base da *différance* linguística (1968). Ora, a experiência da leitura em voz alta em contextos diferenciados, medindo as reacções do público e obrigando a tomar consciência da importância semântico-pragmática de todos os elementos prosódicos da enunciação, constitui uma forma privilegiada de o aluno tomar consciência, por um lado, das capacidades que o texto apresenta de modelização do real e, por outra parte, do poder de transformação de si mesmo em função dos factores que intervêm na enunciação comunicativa produzida.

O texto literário assume, aqui, um lugar importante, mas nunca exclusivo e privilegiado, dado o seu carácter proteiforme e a sua superior disponibilidade para a participação em jogos de linguagem e para o desbravar de múltiplos caminhos exegéticos.

O aluno, colocando-se no centro da actividade, tal como um actor num palco, põe-se a si mesmo à prova, submetendo nesse mesmo gesto o texto, reconhecendo-o como elemento fundador de realidades novas. Neste processo, os ensinamentos de Nietzsche, que nos diz que o mundo é uma fábula cujo conhecimento só é possível sob a forma discursiva, tornam-se claros para os alunos participantes nas múltiplas actividades que “Ao Sabor dos Livros” realiza.

Parte 3: Descrição das actividades práticas realizadas no âmbito do projecto.

Como já foi referido, as finalidades do projecto são múltiplas e, para as concretizar, esta componente extracurricular funciona obrigatoriamente de modo flexível, dado que a participação dos alunos é voluntária e independente de anos e cursos frequentados (no caso desta escola, há turmas do sétimo ao décimo segundo ano de escolaridade, para além do ensino nocturno), e, na medida do possível, em articulação com outras estruturas da Escola Secundária de Caldas das Taipas, desde a Biblioteca/Centro de Recursos Educativos, passando pela Oficina de Eventos, pelo Departamento de Línguas e, inevitavelmente, por questões de ordem logística, até chegar ao Conselho Executivo.

A tentativa de criar contextos novos que redimensionem a componente semântica dos textos na sua enunciação pragmática pelos alunos é concretizada com actividades como, por exemplo, a que foi dinamizada para a comemoração do aniversário da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nessa ocasião, os alunos analisaram, de forma ligeira e superficial, em sessões conjuntas presenciais, a referida Declaração de acordo com a redacção definitiva formulada pela Organização das Nações Unidas. Depois dessa análise conjunta, vários alunos seleccionaram textos para serem lidos em voz alta numa sessão pública a realizar na escola. Para o efeito, foram convidadas duas individualidades de reconhecido mérito, a saber, o Dr. Pedro Bacelar Vasconcelos, ex-Governador Civil de Braga e activista dos Direitos Humanos, e o Dr. Eduardo Jorge Madureira, responsável pela edição do jornal *Público-Escola*. A palestra levada a cabo – em que se falou sobre a importância histórica, o valor simbólico e o imperativo ético da Declaração Universal dos Direitos Humanos numa sociedade que se pretende fraterna e justa – foi intercalada com a leitura expressiva de vários artigos do documento em análise, num gesto iluminador e recíproco, que permitiu alcançar dois objectivos distintos: por um lado, em função do teor da palestra, os alunos leitores e os assistentes ficaram com uma noção mais sólida e consistente dos temas tratados, que os conduziu a novas perspectivas hermenêuticas sobre o texto lido; por outro lado, os próprios oradores convidados viram a sessão tornar-se mais produtiva e eficaz do ponto de vista comunicativo, por se conseguir articular uma dimensão mais teórica do evento com uma mais lúdica e cativante para o público escolar, pela criação de um contexto situacional próximo do de uma intervenção teatral.

Nesta actividade, procurou-se, por conseguinte, promover uma desierarquização das tipologias textuais, demonstrando de que forma um texto de cariz supostamente jurídico, fundador de um conjunto de princípios éticos e morais de aspiração universal, pode ser objecto de uma apropriação criativa que, pela sua recontextualização situacional, vem acrescentar-lhe uma mais-valia de sentido.

Esta desierarquização das tipologias textuais, capaz de demonstrar que o texto literário não é o único a revelar-se polissémico, proteiforme e poliédrico, só é conseguida pelo favorecimento do hibridismo das variedades genológicas, tal como sucedeu em outra actividade realizada no ano de 2007, aquando da leitura e dramatização de textos de Natal. Nesta ocasião, todo o tipo de textos foram apresentados ao público, desde os mais tradicionais e conhecidos contos até às mais heterodoxas e iconoclastas poesias do heterónimo sensacionista de Fernando Pessoa, que se dá a conhecer pelo nome de Alberto Caeiro. O confronto de mundividências e de ideologias patente nesta sessão tornou-se mais visível pelo facto de os textos serem todos apresentados como se a sessão fosse uma *performance* poética.

Esta incursão pelos domínios teatrais da *performance* é uma outra característica marcante do projecto, visto que este procura simultaneamente o desvanecimento de barreiras epistemológicas no campo da estética, pelo cruzamento do texto verbal com outras formas de expressão e experimentação criativas. Com efeito, semelhante *a priori* explica por que razão, na comemoração do Dia Mundial da Poesia de 2006, os alunos foram convidados a produzir textos e desenhos (graças à colaboração prestimosa dos docentes de Educação Visual e Tecnológica) para posterior distribuição pública e afixação nos mais variados locais da escola, desde vitrinas a portas, passando por árvores e postes. A simbólica invasão da vida pela poesia – um objectivo assumido das vanguardas artísticas da primeira metade do século XX, com vista a uma esteticização global da existência – foi também concretizada pela criação de piquetes que se deslocavam de sala em sala, declamando poemas ao maior número de alunos e de turmas. Para além disto, esta actividade contou com uma outra realização que, não sendo do domínio verbal, procurava que cada pessoa que entrasse nas instalações da escola percebesse que esse iria ser um dia diferente: a criação de um tapete de flores, atraente e apelativo, que não deixava nenhum dos transeuntes indiferente.

A encenação pragmática de discursos em contextos diferenciados é também realizada através da realização regular e frequente da “Hora do Conto”, em que

múltiplas turmas são convidadas a participar, ouvindo e lendo textos, num espaço mais informal da Biblioteca/Centro de Recursos Educativos, em que os alunos se podem sentar no chão, em sofás com uma disposição específica para o acontecimento ou, até, esticar-se ao comprido, por cima de almofadas deixadas pelo chão, sobre um tapete. A diversificação dos textos e a participação do maior número de turmas e de alunos é uma condição essencial desta actividade, para que a mesma tenha sempre um cunho diferente e original.

Para além disso, a escola, com o apoio de “Ao Sabor dos Livros”, mas por iniciativa do Departamento de Línguas, organiza anualmente a Maratona da Leitura, como forma de promover a leitura em contextos diversificados. Para o efeito, requisita-se uma sala específica, que é decorada de forma original todos os anos com motivos associados à leitura (jornais, revistas, livros, versos soltos, etc...) e organiza-se uma escala de visitas, de forma a que a totalidade dos alunos da Escola Secundária das Caldas das Taipas possa participar, desde o sétimo ao décimo segundo ano, passando pelos adultos do Centro Novas Oportunidades e contando com a visita de elementos que, não participando da vivência quotidiana da escola, tenham ligações à comunidade educativa. Assim, nas cerca de doze horas ininterruptas de funcionamento da Maratona da Leitura, cerca de mil pessoas – considerando alunos, professores, funcionários e representantes de organismos culturais e autárquicos – são convidados a frequentar o espaço e a colaborar com a sua leitura, numa actividade de grande sucesso e aceitação, que contou, inclusivamente, na sua última sessão, em 2008, com a presença de Sua Excelência a Senhora Ministra da Educação, Doutora Maria de Lurdes Rodrigues.

Finalmente, a título de exemplo de actividades realizadas, esta encenação de textos pode ser levada a cabo pela criação de contextos invulgares e inusuais, desfamiliarizando espaços quotidianos, numa espécie de reactualização do famoso processo de *estranhamento* ou *desautomatização da existência*, constitutivo da essência do literário, tal como concebida pelo Formalismo Russo (Chklovski, 1917), neste caso, não dependente da materialidade dos textos, mas sim de condicionalismos de ordem pragmática. Este tipo de enunciação esteve na base da “Via Sacra Torguiana”, em 2007, em que os alunos, numa forma *sui generis* de procissão, circularam pelos espaços da escola, convidando os restantes membros da comunidade educativa a acompanhá-los, de forma a poderem visitar três estações, que representavam três temas fulcrais da poesia de Miguel Torga, a saber: a problemática religiosa, o

sentimento telúrico e o desespero humanista. Cada uma das estações era um espaço com uma decoração simbólica, com motivos que apelavam à descodificação dos signos empregues, reveladores dos temas a serem abordados, estimulando um jogo de pesquisa em que o público deveria participar, encontrando-se a solução nos textos declamados.

Considerações finais.

Em conclusão, como se depreende do exposto, múltiplas são as possibilidades que se oferecem no espaço de uma escola para promover o hábito e o gosto pela leitura, podendo passar grande parte desse trabalho para o tempo extra-aulas. A criação artificial de contextos inusitados para a leitura de textos em voz alta, pela experiência singular que oferece a um leitor de dar a conhecer enfaticamente a sua forma de interpretação perante um público, apresenta-se como uma experiência privilegiada das possibilidades semânticas que o jogo textual das derridianas *différences* implica: a errância do sentido, a sua precariedade e a sua instabilidade, dependem em grande parte do contexto situacional que assiste à sua actualização e verbalização. A organização lúdica de actividades deste género, que promovem um relacionamento inter-pares diferente do habitual, desierarquizando relações e promovendo um relativo grau de informalidade, reforça a possibilidade do reconhecimento da importância do texto como instrumento modelizador do real.

As actividades promovidas pelo projecto “Ao Sabor dos Livros” prezam-se, por conseguinte, de serem capazes de “problematizar situações pedagógicas procurando as formas mais eficazes de criar ambientes estimuladores e enriquecedores que motivem os alunos para uma aprendizagem da língua na sua omnifuncionalidade semiótica” (Azevedo, 2006: 78). Ao fazê-lo, contribuem para a criação de uma nova imagem de escola, não dependente em exclusivo das aprendizagens criadas no espaço das aulas, mas aberta à interacção dos múltiplos agentes em ambientes e contextos invulgares, que, promovendo uma relação mais aberta com o meio, vem evitar o risco de enfeudamento dos docentes em práticas pedagógicas fossilizadas, cuja consequência nefasta é, por vezes, contrária aos objectivos didácticos inscritos nos programas curriculares.

A abertura a novas experiências de leitura vem demonstrar, assim, que os livros,

apresentados em contextos diferenciados, podem ter outro sabor e esse é, sem margem para dúvidas, o sabor da liberdade.

Bibliografia

- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores – da teoria às práticas*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Baudrillard, J. (1995). *O crime perfeito* Lisboa: Relógio d'Água . (Trad. de Silvína Rodrigues Lopes).
- , -----. (1981). *Simulacres et simulations*. Paris: Galilée.
- Chklovski, V. (1917). *A arte como processo*. In T. Todorov (Org.). (1979). *Teoria da literatura – I – textos dos formalistas russos*. Lisboa: Edições 70. (Trad. de Isabel Pascoal).
- Derrida, J. (1968). *La différance*”. In J. Derrida (1972). *Marges - de la philosophie*. Paris: Éditions de Minuit.
- Diogo, A. A. L. (1995). *Teoria, didáctica: sombras chinesas*. In A. A. L. Diogo (1996). *Menos que um – uma história literária por intermitência*. Braga: Cadernos do Povo – Ensaio.
- Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. (2ª ed.). Barcelona: Paidós. (Trad. de José Luis Pardo Torío).
- Kermode, F. (1979). *El control institucional de la interpretación*. In E. Sullà (Org.). (1998). *El canon literario*. Madrid: Bibliotheca Filologica, Serie Lecturas, Arco/Libros.
- Machado, C. (2001). *Contra os filhos de Jakobson - ou a escola como instância de consagração literária*. ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, 9.
- Silva, V. M. A. (1977). *Competência linguística e competência literária – sobre a possibilidade de uma poética gerativa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Silva, V. M. A. (1984). *Teoria da literatura* (6.ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Vattimo, G. (1987). *O fim da modernidade – niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença.
- Virilio, P. (1977). *Velocidade e política*. São Paulo: Estação da Liberdade. (Trad. de Celso M. Paciornik)
-

