

RECENSÕES

Recensão de *Allez les Filles*

Christian Baudelot e Roger Establet, 1992, Paris: Ed. du Seuil

Baudelot e Establet, sociólogos da educação, franceses, conhecidos por vários estudos, entre eles sobretudo *L'École Capitalist en France*, concentram a sua atenção, nesta sua última obra *Allez les Filles!* (1992), já não tanto nas divisões de classe social, mas nas divisões de género, procurando fazer sobressair a sua importância para a análise sociológica. Partindo da afirmação de que o século XX é o século da instrução das mulheres, os autores põem em contraste os números de estudantes de ambos os sexos que frequentavam a Universidade no princípio do século e em anos recentes: 642 estudantes do sexo feminino na Universidade em 1900 em toda a França, face a 27000 estudantes masculinos – assim se podendo resumir o trabalho de vários séculos de «civilização ocidental e de nove séculos de universidade» (p. 9) – para, em 1990, passarem as estudantes a serem 520.000, ultrapassando o número de rapazes em 70.000.

O objectivo do estudo é assim mostrar como as raparigas ultrapassaram já os rapazes em todos os níveis do sistema escolar: na escola primária onde sofrem menos reprovações; no ensino técnico onde são expelidas em menor número para a aprendizagem profissional ou para o profissional curto; no liceu, onde obtêm resultados ligeiramente melhores que os pares masculinos; na universidade

onde se apresentam com uma taxa de acesso mais elevada.

Esta movimentação feminina aparece animada de um movimento imparável, dizem os autores: enquanto os rapazes crescem em presença sobretudo nas décadas posteriores à II Guerra Mundial (1.5% entre 1899 e 1938 e 4% entre 1949 e 1983), a expansão feminina é mais regular – 9.5% no ano de 1899 até 1939, e 7% de 1949 a 1983. «Trata-se de um movimento robusto e espontâneo. A modificação progressiva dos planos de curso – que afasta as distinções entre o tipo de ensino oferecido a cada sexo – e as disposições jurídicas – que fazem desaparecer as segregações em prol das escolas mistas – não são senão sintomas: acompanham a evolução mais do que a preparam» (p. 14).

É um movimento tão forte que opera mesmo sobre uma das determinações sociais mais actuaes nas sociedades contemporâneas: a de classe social. O que os autores verificam é que em todas as classes sociais se observa uma superioridade numérica das raparigas e que o efeito da origem social é menos acentuada nas raparigas que nos rapazes.

Também constataam que o diploma feminino deixou de ser visto como um «capital humano de valor doméstico», para se tornar num capital social a ser valorizado no exercício de uma profissão: em 1962, entre as mu-

lheres com um diploma do ensino superior, com idades até 40 anos, metade aproximadamente não exercia uma profissão; em 1985, a taxa de actividade passou a 70% (mas aqui envolvendo mulheres com diploma não exclusivamente do ensino superior), calculando-se que atingiria 78% em 1990.

Está-se a assistir ao fim do antigo regime, que caracterizava as relações entre homens e mulheres? – ao fim da pré-história? Interrogam os dois autores jocosamente, nas primeiras páginas. Dirigir-se-á a nossa sociedade para uma «cultura unisexo», é uma das interrogações que lançam no último capítulo (p. 224)? Constatam, desde logo, que se assiste não apenas a um «facto social» (p. 16) mas a dois: uma progressão espectacular da escolaridade das raparigas e, paralelamente, a manutenção da segregação entre os dois sexos dentro do próprio processo de escolarização.

Os autores sublinham também os efeitos desta escolarização sobre a família, interrogando-se sobre a possível redefinição dos papéis domésticos que esta mudança pareceria exigir. Mas salientam, em paralelo, que este aumento de escolarização não veio alterar dramaticamente a promoção das mulheres. Conhecem-se as desigualdades de salário para quem tem diploma igual, a segregação dos empregos, a dificuldade de promoções. Para além disso, as mulheres têm acumulado as tarefas domésticas com as profissionais. «Os progressos registados depois de 1968, marcam passo na actualidade, quando não se anulam mesmo (p. 16)». Por isso, os autores interrogam-se se os progressos registados pela expansão da escolarização das raparigas vão trazer modificações profundas em todo o sistema económico e regime afectivo que dura

há vários séculos, ou se não se tratará de modificações restritas cujos efeitos seriam apenas o de mudar para mais alto a mesma barreira?

Ao analisarem os processos que contribuíram para transformar o *bac* francês (correspondente ao 12º ano português) como maioritariamente feminino, em anos recentes, assinalam o percurso histórico deste processo: ser bacharel constituía desde a Idade Média um marco de entrada na vida adulta dos estudos, central na vida dos clérigos; no século XIX, o Estado reformou este nível de estudos, acabando por se transformar numa «barreira cultural e social», já que apenas uma minoria de «homens cultivados» a ele teria acesso (p. 19), mantendo-se como patamar de entrada para as «profissões liberais». Na actualidade, embora o *bac* se tenha mantido como um «privilegio cultural» (p. 23), deixou de estar inacessível aos elementos femininos. Confrontando explicações que a demografia pode oferecer (e outras, por exemplo a expansão dos serviços educativos), os autores acabam por acentuar que a expansão da presença feminina se deve sobretudo à «energia escolar mais forte das raparigas» – as «raparigas não só foram beneficiárias do aumento dos níveis de escolaridade, foram também as «actoras»» (p. 25).

A obra sublinha como o crescimento de efectivos femininos, no ensino superior, não permite mais pensar como exclusivamente masculinas quaisquer actividades do mundo do trabalho, comprometendo imagens de «monopólio exclusivo e legítimo» (p. 222) aceitáveis até uma data recente. Neste contexto, ressaltam particularmente, na realidade francesa, as «investidas» femininas no ensino superior comercial e na medicina. No entanto, apesar

de o século XX ter realizado a igualdade dos sexos perante o ensino superior, uma lei acabou por impor-se - «a da igualdade escolar na diferença: para os rapazes continuam a “reservar-se” as carreiras... que conduzem ao poder, ao domínio da natureza e aos negócios; e às raparigas, as carreiras “relacionais”... que conduzem à educação, às actividades na área social e à saúde» (p. 217).

Nas conclusões que vão desenrolando, os autores chamam-nos a atenção de que, nesta partida, a escola está em jogo com mais dois parceiros, a família e a empresa. E se a escola republicana permitiu um investimento das raparigas na esfera pública pelo reconhecimento social das suas capacidades, permitiu-lhes em simultâneo uma vivência escolar que as aproximou cada vez mais da experiência de uma cidadania plena, desempenhando um papel inovador por excelência, colocando novos problemas às empresas e à família.

As primeiras, segundo os autores, encontram-se perante «um dilema» face ao recrutamento de pessoal qualificado, tendo que «cedo ou tarde reconhecer as exigências da vida familiar» (p. 235), imaginando perfis de remuneração e de carreira em que as interrupções e o trabalho a tempo parcial não sejam penalizados e, em simultâneo, «funcionar com quadros masculinos disponíveis quarenta e oito horas» (p. 237). Às famílias, coloca-se a questão de encontrar um equilíbrio que corresponda à efectiva escolaridade feminina com a sua consequência directa face ao mundo do trabalho e os condicionalismos efectivos a que a vida familiar, o suporte e educação de crianças obrigam. Os autores levantam como hipótese que, se esta nova articulação não é encontrada, pode «imaginar(-se) um

cenário catastrófico», devido a um «efeito perverso do desenvolvimento do individualismo em que a expansão escolar e profissional dos indivíduos poderia no limite engendrar o desaparecimento da sociedade» (p. 238), perceptível nos países industrializados nomeadamente através do problema do abaixamento da fecundidade e do aumento do divórcio e do celibato, etc. Assim, a seguir-se este cenário, «(o dilema consistiria) na escolha entre o tradicionalismo sem *mixité* (coeducação) ou então a *mixité* sem posteridade» (p. 239). A resolução deste dilema não se encontra mais no passado, são irreversíveis as conquistas deste século no que refere à educação e ao reconhecimento das competências femininas. Sem uma política ambiciosa de apoio à infância, sem a participação de todos os agentes económicos, empresas, famílias e o Estado, afirmam os autores, não se fará justiça à qualificação escolar das raparigas.

A obra é, de facto, uma contribuição importante para a problemática da escolarização feminina, sua concretização em termos estatísticos, procurando produzir uma interrogação prospectiva, sociologicamente enquadrada acerca dos seus possíveis efeitos a longo termo. A análise estatística escolar da sociedade francesa e a comparação com dados provenientes de outras realidades nacionais servem de base para a análise e argumentação que se desenvolve em *Allez les Filles!* Percebe-se que os autores nesta obra pretendem contrabalançar a ênfase estruturalista com que elaboraram algumas das obras anteriores, focando agora a «energia escolar das raparigas» e o facto de serem «actoras» no processo histórico-social da sua progressiva escolarização. Embora este novo foco apareça como atraente, deixa-nos

do ponto de vista sociológico sem muito mais densidade para a compreensão do que se deve entender do ponto de vista sociológico por «energia escolar». Um outro ponto que gostaríamos de levantar sobre a obra tem a ver com o facto de não se problematizar a cultura escolar, antes se assumindo que ela pode constituir uma cultura para ambos os sexos – quando algumas contribuições recen-

tes vêm cada vez chamando mais a atenção para a necessidade de se rever a escola coeducativa como uma escola em que se privilegia uma «cultura masculina», com consequências para o futuro pessoal e profissional de raparigas e rapazes.

HELENA C. ARAÚJO e CRISTINA ROCHA

A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séculos XIX-XX)

António Nóvoa (dir.), Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1993

Sob a direcção de António Nóvoa e o patrocínio do Instituto de Inovação Educacional (IIE), publicou-se, em finais de 1993, o Repertório Analítico da Imprensa de Educação e Ensino, para os séculos XIX-XX. É uma obra monumental, constituída fundamentalmente por uma introdução e 530 fichas de análise que descrevem as principais características, objectivo e conteúdo «de outros tantos periódicos» (p. XV). Com mais de 1000 páginas, este trabalho colectivo que contou com a colaboração, de Pierre Caspard e Maurits De Vroede, na qualidade de consultores internacionais e que haviam elaborado respectivamente para França e Bélgica trabalhos similares, vem preencher uma lacuna «estrutural» no conhecimento e acesso a uma fonte básica para a História da Educação – a imprensa de educação e ensino – e constitui a «trave-mestra de uma trilogia» de publicações que inclui ainda um *Catálogo* e um *Álbum ilustrado*.

Organizado a partir de uma leitura alargada das problemáticas educativas, em conso-

nância com as tendências renovadas da investigação em educação, o campo de publicações abrangidas não se circunscreve por consequência à imprensa pedagógica, abrindo «a pesquisa à educação não-formal, nomeadamente no contexto da educação de adultos, da educação familiar, da educação da mulher, dos movimentos de juventude, dos jornais e revistas infantis, da educação física e desportos, da higiene e saúde escolar e da assistência e protecção a menores» (pp. XV-XVI), para o período compreendido entre 1818 e a actualidade. Fazem parte deste Repertório todos os jornais e revistas, publicados em Portugal, que «reservem pelo menos 25% do espaço para o tratamento explícito de questões educativas, escolares ou pedagógicas» (p. XVI). Um critério que não impediu a análise de certas revistas que apesar de regularmente não atingirem aquela média, a qualidade dos seus artigos sugere um tratamento de excepção. Com efeito, no intento de «construir um corpus tanto quanto possível homogéneo da imprensa de

educação e ensino» (p. XVI), o critério fundamental é a regularidade de conteúdo e não o contexto de produção ou o impacto de um ou outro artigo esporádico. Foram excluídas as «páginas de educação» incluídas em certos periódicos e muitas publicações escolares.

A elaboração deste Repertório, cuja chave básica reside, em boa parte «na articulação entre o objectivo historiográfico e o esforço de abertura da investigação em Ciências da educação (p. XIX), conta, dada a ausência de catálogos organizados, com uma fase de levantamento e inventariação bibliográfica, sujeita a eventuais revisões e ampliações. Mas subjacente a todas as tomadas de decisão do grupo de trabalho, está uma agenda actualizada de pesquisa e «a lógica de utilidade para o investigador prevaleceu nas opções respeitantes à selecção dos periódicos, à concepção das fichas de análise e à organização dos índices finais» (p. XIX). Uma preocupação de facultar uma utilização multimodal por parte do investigador/utilizador.

A ficha de análise utilizada pelo grupo de investigadores que concebeu este Repertório, é constituída por quatro campos distintos: cabeçalho, objectivo, conteúdo, características técnicas. Uma opção programática, que ficando aquém da solução monográfica adoptada no repertório belga, se não apresenta tão sumária como a francesa. O campo referente ao «cabeçalho», cujo preenchimento é relativamente objectivo, subdivide-se em: título, complemento de título, local de publicação, datas de publicação. No que se refere ao «Objectivo», o texto é constituído, em regra por excertos retirados do primeiro editorial e de notas programáticas. É no campo referente ao «conteúdo» que são apresentadas as características

temáticas de cada publicação, descritas em três partes. Na primeira parte são apresentadas as marcas editoriais, na segunda parte procura-se sistematizar as principais rubricas e assuntos. Por fim na ficha de análise regista-se um conjunto de dados sobre elementos que complementam a especificidade de cada periódico – fotografias, bibliografia, aspectos particulares.

Relativamente às características técnicas, registam-se em primeiro lugar, os dados de informação que assinalam a relação entre periódicos, bem como dados relativos à instituição a que se encontram vinculados. Registam-se ainda dados correspondentes a periodicidade, formato, número de páginas, preço, tiragem. Por fim registam-se as informações referentes à identificação dos responsáveis, à lista dos colaboradores e notas que visam precisar as informações relativas ao objectivo e ao conteúdo. A última informação registada refere-se às cotas e à colocação dos periódicos na Biblioteca Nacional, na Biblioteca Pública Municipal do Porto, na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra e na Biblioteca Pública de Évora.

As diversas hipóteses de utilização do Repertório para a investigação, são o principal factor de organização dos índices: índice por categorias e subcategorias de análise, índice cronológico, índice geográfico, índice onomástico, índice temático e índice de títulos. Os dois primeiros referem-se respectivamente à data e ao local da publicação. O índice onomástico refere-se a instituições, entidades e pessoas assinaladas nas fichas de análise, transcritas no Repertório. Relativamente ao índice temático, foram respeitados dois critérios de base: ir de encontro à actual definição

dos conceitos em Ciências da Educação, respeitar a terminologia de cada época. Nesse sentido, além dos temas fundamentais, há desdobramentos temáticos e remissões. No índice de títulos são ordenados alfabeticamente os 530 títulos inventariados, mencionando-se para cada título o ano de início de publicação, número de ficha e as páginas do Repertório.

Constituindo um importantíssimo meio de pesquisa sobre a imprensa da educação e do ensino, na segunda parte da introdução deste Repertório, António Nóvoa apresenta um estudo onde aborda a questão da imprensa como fonte da história da educação, referindo-se-lhe como sendo «o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo» (p. XXXII) e com virtualidades heurísticas exclusivas, dada a proximidade entre o registo escrito e o acontecimento. Acresce também que a imprensa é um lugar de debate e de permanente normalização colectiva, por um lado, e que, por outro lado, através dela se acede, por vezes em exclusivo, à opinião de muitos pensadores que, ou a privilegiaram como fonte de divulgação, ou se viram privados de outra qualquer via de comunicação escrita. Do ponto de vista historiográfico, a imprensa pode ser estudada como objecto de estudo autónomo e como contributo para a renovação conceptual e metodológica da História da Educação.

De entre os cerca de 5 000 títulos de periódicos que constituem o Catálogo, apenas foram tratados no Repertório, 530 periódicos. Foram excluídos, entre outros, os almanaques, anuários e todas as publicações de natureza académica, de instituições de assistência, ou específicas de uma instituição.

Esboçando uma contribuição para a história da imprensa de educação e de ensino em Portugal, António Nóvoa, após assinalar as limitações e lacunas da produção historiográfica até ao presente, desenvolve uma análise centrada, por um lado, quer na periodização do movimento de renovação e de surgimento de novos periódicos, quer na articulação deste movimento com o de permanência de periódicos em publicação, e por outro lado, numa caracterização tipológica da imprensa estudada. Até 1860, o crescimento do número de periódicos foi muito lento. É entre 1907 e 1936 que se situam os movimentos de crescimento mais acentuado. Todavia é entre 1928 e 1950 que, apesar da diminuição da taxa de crescimento de novos periódicos, muitos dos existentes se mantêm, tendência que de novo se acentua entre 1951 e 1972, após uma conjuntura desfavorável gerada pela II Guerra Mundial. Na generalidade, a imprensa publicada edita-se no litoral (cerca de 90% dos títulos). É em Lisboa que se centra o maior movimento editorial (50% do conjunto dos periódicos, contra 12% no Porto e 6% em Coimbra).

A tipologia utilizada para análise dos 530 periódicos é constituída por seis categorias, havendo contudo publicações que se inserem em mais que uma delas: 1) sistema educativo e instituições escolares – 12%; 2) professores – 27%; 3) tipos particulares de ensino e educação – 12%; 4) modalidades de apoio e integração sócio-educativa – 11%; 5) educação não-formal – 24%; 6) ciências da educação – 14% (p. XLIV). Estas categorias subdividem-se, por seu turno numa diversidade de subcategorias (pp. XLV – LXII). A categoria Sistema Educativo e Instituições Escolares subdivide-se em: Publicações oficiais (âmbito nacional);

Publicações de iniciativa local ou regional; Liceus/Ensino liceal; Escolas técnicas/Ensino profissional. A categoria Professores subdivide-se em: Formação de professores/Escolas normais; Associativismo docente; Acção educativa/Professores. A categoria Tipos Particulares de Ensino e Educação subdivide-se em: Ensino particular e cooperativo; Ensino religioso; Educação colonial/Missões; Educação física e desporto. A categoria Modalidades de Apoio e Integração Socioeducativa subdivide-se em: Assistência e protecção a menores; Acção social escolar; Educação especial; Higiene e saúde escolar. A categoria Educação não-formal subdivide-se em: Crianças e jovens; Movimentos de juventude; Educação familiar; Educação da mulher; Educação de adultos. Por fim, a categoria Ciências da Educação subdivide-se em: Cultura, ciência e doutrina; Teorias da educação/Ideias pedagógicas; Divulgação educativa/Inovação pedagógica; Métodos e meios de ensino.

As quase mil páginas de fichas não obedecem a uma repartição regular. Se na generalidade cada ficha corresponde a uma ou duas páginas, periódicos como a «Seara Nova», carecem de dez páginas. Este mesmo desequilíbrio crescente se nota, comparando os números da paginação, colocados no rodapé, com o número de ordem de cada periódico, referido em cima à direita. As fichas estão organizadas alfabeticamente.

Eis portanto uma obra que vem preencher uma lacuna bibliográfica na historiografia da educação, imprescindível, quer como se referiu pela informação que comporta em si própria, quer pela organização de vias de acesso a novas informações. Uma utilização multimodal, facilitada pelos diversos tipos de índices, como se referiu. Uma obra com boa qualidade gráfica, quer no que respeita à apresentação do texto, quer no que respeita à qualidade dos materiais de encadernação. Uma obra que, apesar da sua complexidade e da diversidade de informações que, ou se cruzam, ou se apresentam em simultâneo, apresenta uma concepção gráfica cuidadosamente estudada, quer do ponto de vista estético, quer do ponto de vista da afectação da leitura. Não obstante, uma obra a seu título polémica e interpeladora do leitor, pelo que a cada passo, os autores apresentam de forma inequívoca os critérios que presidiram às opções assumidas. Uma obra que sugere uma complementação, mas sobretudo uma obra que carece de uma divulgação e de trabalhos de análise que a explorem nas suas múltiplas potencialidades. Um referencial básico na produção historiográfica portuguesa, para o Período Contemporâneo.

JUSTINO PEREIRA DE MAGALHÃES

Os Jovens e a Leitura nas vésperas do século XXI

Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada, Lisboa: Caminho, 1994

1. Os hábitos e as práticas de leitura, isoladamente ou no quadro mais genérico da oferta e do consumo contemporâneos de produtos culturais, têm vindo a ganhar no contexto nacional progressivo relevo como objectos de investigação, no quadro de estudos que se distinguem na valorização das vertentes sociológicas ou psicológicas, na adopção de orientações mais académicas ou mais «pedagógicas», na reivindicação de diferentes graus de generalização para as conclusões obtidas.

Uma referência importante neste campo é constituída por uma obra organizada por J. Prado Coelho em que se aglutinam vários estudos que genericamente podem ser situados no domínio da sociologia da leitura e sobretudo da leitura literária¹. O estudo da autoria de Eduardo Freitas e Maria Lurdes Lima Santos², sobre os hábitos de leitura em Portugal, realizado sobre uma amostra representativa da população portuguesa alfabetizada, constitui já um marco fundamental, pela informação que disponibiliza sobre as práticas de leitura dos portugueses e pela reflexão que, a este propósito, desenvolve. Entre os resultados obtidos poderão anotar-se, como mais significativos: a identificação de uma tendência para a «resistência ao livro» que não necessariamente resistência à «leitura em geral»; o facto de o perfil dos pequenos leitores de livros envolver «baixos níveis de instrução, profissões pouco qualificadas [...] pais com

idênticas características e reduzido contacto com a leitura na infância [...] traços negativos que se reencontram de forma agravada no perfil dos não-leitores de livros»; a associação «entre hábitos actuais de uma leitura continuada, intensiva e cumulativa, níveis de instrução elevados e profissões qualificadas e um modo positivo de socialização primária»; «o importante volume da leitura das outras duas modalidades de impresso para lá do livro. Jornais e revistas são lidos por quem também lê livros [...] mas podem igualmente constituir a única leitura de alguns inquiridos [...]». A análise conclui também pela existência de «um processo de democratização às avessas em que os acessos se abrem para os mais cultivados e, em vez de uma dessacralização da «grande cultura», se opera uma consagração de certas formas da «pequena cultura» (pp. 71-78).

Recentemente, foram entre nós publicados dois outros trabalhos, de características e objectivos claramente diferenciados: um deles³, integrado num projecto internacional (*Reading literacy*), através de uma prova de «literacia» e de questionários sobre contextos, realiza uma caracterização do desempenho dos estudantes portugueses do 4º e 9º anos da escolaridade ao nível da compreensão da leitura. Os resultados obtidos são comparados com os resultados obtidos em outros contextos nacionais e são particularizados em função das competências de leitura evidenciadas e

¹ Cf. J. Prado Coelho, *Problemática da leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*, Lisboa, INIC, 1980.

² Cf. Eduardo Freitas e Maria Lurdes Lima Santos, *Hábitos de leitura em Portugal*, Lisboa, D. Quixote, 1992.

³ Cf. Inês Sim-Sim & Glória Ramalho, *Como lêem as nossas crianças*, Lisboa, Ministério da Educação, 1993.

das características dos sujeitos (entre outros, idade, sexo, local de residência, situação escolar, contexto de ensino). O outro estudo, da autoria de Ana Maria Magalhães e Isabal Alcáda, realizado no âmbito do Programa de Promoção da Leitura promovido pelo Ministro Roberto Carneiro, e desenvolvido no quadro das actividades de investigação do IIE e da ESE de Lisboa, constitui o objecto de análise central desta nota de leitura.

2. O trabalho em análise aparece inscrito numa problemática definida por uma afirmação, tida por corrente, segundo a qual já «ninguém lê ou cada vez se lê menos» (p. 17). Esta orientação geral concretiza-se num enunciado de objectivos em que se relevam, como tarefas, a identificação da «percentagem de leitores entre os alunos dos diferentes níveis de escolaridade», dos «tipos de livros que os jovens leitores preferem», da «situação da leitura no quadro de actividades de ocupação dos tempos livres», dos «factores estimulantes do prazer de ler», dos meios de que se servem os professores e os alunos «para promover o amor aos livros», das «atitudes dos pais» e das iniciativas das autarquias para «promover a leitura entre as camadas jovens» (p. 18).

Encontramo-nos, pois, perante uma intenção de captar distintas dimensões do objecto de estudo através da instauração de diferentes ângulos de análise e de diversos produtores de informação; esta foi obtida, sobretudo, através de questionários, pontualmente construídos a partir de entrevistas exploratórias; a entrevista foi também utilizada para obter informação complementar acerca de actividades de dinamização da leitura. Os grupos respondentes são constituídos por 3982 alunos,

com clara prevalência do 1º e 2º ciclos, de 1355 professores, sendo quase 50% do 1º ciclo, por 1055 responsáveis por bibliotecas escolares, a maior parte (37%) do 1º ciclo, por 3470 pais e encarregados de educação e por 210 câmaras municipais.

A análise dos dados é conduzida em quatro capítulos, construídos em redor do tipo de objectos de análise: *O olhar dos jovens* (35 pp.); *A visão dos professores* (34 pp.); *A opinião dos pais* (19 pp.); *As bibliotecas escolares* (20pp.); *A acção das bibliotecas municipais* (17 pp.).

Consideremos, então, alguns dos resultados mais significativos, interrogando depois alguns aspectos metodológicos e a leitura e interpretação dos dados que é proposta.

Os dados apresentados no capítulo *O olhar dos jovens* revelam a leitura de livros e, sobretudo, de jornais e revistas como práticas tendencialmente preteridas na ocupação dos tempos livres pelos jovens inquiridos, não parecendo revelar diferenças significativas se considerado o nível de escolaridade ou a profissão do pai (a análise é, porém, prejudicada por uma definição de categorias que frequentemente se apresentam como não exclusivas – «estar com os amigos» não exclui «conversar com os amigos», «ouvir rádio» não exclui «ler livros»).

A informação obtida configura uma atitude positiva para com a leitura, uma elevada frequência de leitura e, congruentemente, um elevado número de livros lidos, factos que levam as AA. a afirmar que seria «injusto considerar que as novas gerações rejeitam liminarmente a leitura» (p. 35). Mas o conteúdo e contexto de realização das perguntas (tal como podem ser inferidos, pois que algumas

delas não são apresentadas no Anexo) motivam algumas reservas. Um exemplo. As respostas à questão relativa à frequência da leitura, se indiciam práticas significativas, pois que cerca de 40% dos sujeitos afirmam «andar sempre a ler», enquanto mais de 70% leram «tantos livros que nem sabem», não podem deixar de ser contrastadas com a não clarificação dos tipos de objectivos e tarefas de leitura a que os inquiridos se referem (de facto, é legítimo que nos interroguemos sobre os contextos e as finalidades destas leituras – é leitura escolar ou não escolar? é leitura constrangida ou não constrangida?); igualmente, não pode deixar de ser assinalada a clara contradição entre o significado dos valores obtidos e os valores relativos às práticas de ocupação dos tempos livres, em que a leitura surge, em termos relativos, e como vimos, como última preferência.

Os dados relativos às preferências dos alunos, por género, ao nível das categorias mais valorizadas – banda desenhada e livros de aventuras – não apresentam surpresas de maior. Surpresa, face a dados disponibilizados em outros estudos, constitui a desvalorização de objectos como os jornais, quer de informação geral quer desportiva (os textos menos relevantes para os inquiridos), embora alguma distorsão possa ter sido introduzida pela disparidade de dimensão dos grupos respondentes; de facto, uma análise por ciclos da escolaridade mostra uma acentuada variação, em direcção a uma atitude mais positiva face à leitura de jornais e revistas por parte dos alunos do 3º ciclo. Inquiridos acerca de títulos de livros que tivessem gostado de ler, os sujeitos revelam uma grande dispersão de interesses manifestada pelo facto de para lá dos livros

da colecção *Uma aventura*, da autoria das responsáveis pelo estudo em análise, os títulos (ou colecções) revelarem frequências bastante baixas. Interessante, aqui, poderia ter sido a apreciação das preferências em função do ciclo de escolaridade, orientação pertinente para se poder apreciar em que sentido evoluem os gostos dos jovens inquiridos. Por outro lado, parece-nos que também aqui se justificaria a análise do grau de intersecção das preferências manifestadas com o cânone escolar em ordem à identificação dos processos de estruturação dos hábitos de leitura.

Analisando também os autores preferidos pelos jovens, as AA. afirmam uma mudança; note-se, contudo, que nunca se diz exactamente em que medida e em que sentido mudaram as preferências dos jovens. Aliás, qualquer tentativa neste sentido seria problemática dada a inexistência de termos de comparação suficientemente fiáveis; depois, a verdade é que alguns dos autores e obras da tradição da chamada literatura juvenil continuam bem presentes – escritores como E. Blyton, Grimm, Verne, Salgari, De Amicis, H. C. Andersen, Selma Lagerlof, textos como *Os Cinco*, *Branca de neve*, *Os três mosqueteiros*.

A visão dos professores sobre as práticas de leitura dos alunos foi estabelecida a partir da obtenção de informações sobre os factores considerados importantes na aquisição do gosto pela leitura, as atitudes da família consideradas estimulantes, a importância da TV, as preferências dos alunos, as actividades pedagógicas tidas por relevantes na aquisição do gosto pela leitura.

Os professores, inquiridos acerca da aquisição do gosto de ler atribuem maior relevância à família/meio e, logo depois, à escola e

aos professores, tendo por particularmente importante a actividade desenvolvida no 1º e no 2º ciclos de escolaridade; considerando-se as práticas de socialização familiar, os professores valorizam quase unanimemente, como atitudes estimulantes para a promoção da leitura, o *apoio às actividades escolares relacionadas com a leitura e, com valores à volta dos 90%, a orientação para clássicos da literatura juvenil.*

A análise conduzida pelas AA. raramente contempla uma abordagem contrastiva dos dados, assim se perdendo a possibilidade de neles explorar novos sentidos. Assim, e por exemplo, a propósito dos efeitos da TV na leitura, pelo menos cerca de 50% dos professores em cada um dos grupos de inquiridos consideram-na estimulante: este tipo de apreciação, no entanto, vai sendo cada vez menos favorável à medida que se progride na escolaridade. Por outro lado, quando inquiridos sobre os quais os programas mais estimulantes, a *Rua Sésamo* aparece destacadíssima, correspondendo a cerca de um quarto das respostas. Conjugando estes dois tipos de informação, parece legítimo concluir pela existência de diferenças assinaláveis entre o que os vários grupos de inquiridos – professores do «ensino primário», do «ensino preparatório» e do «ensino secundário» – entendem por ler ou estimular o gosto pela leitura; os professores que terão respondido em função de referenciais bastante distintos, enfatizando ora a dimensão da decifração ora a da compreensão.

Outras vezes é a própria leitura dos dados que se revela discutível. As respostas dos professores acerca das actividades que promovem a aquisição do gosto pela leitura

valorizam ora como relativamente úteis, ora como muito importantes, actividades como *análise e interpretação de textos, debate de conteúdos de textos/livros, trabalhos com orientação do professor.* Estes dados não nos parecem suportar a afirmação de que «[uma] percentagem significativa de professores considera a leitura obrigatória contraproducente» (p. 68). De facto, se mesmo a categoria *leitura de obras completas em casa (obrigatória)* é a que regista valores mais próximos do ponto *contraproducente*, os valores médios apresentados mostram que os professores do ensino secundário avaliam este tipo de prática como mais do que relativamente útil, enquanto os professores do ensino preparatório a avaliam como muito próxima deste nível; o único grupo cuja avaliação se aproxima do pólo *contraproducente* é constituído pelos professores do ensino básico (1º ciclo), opinião que, dadas as características deste nível de ensino, se apresenta como perfeitamente esperável.

Inquiridos acerca das actividades realizadas nas escolas e destinadas a promover o gosto pela leitura, verifica-se que a única categoria, de entre as consideradas, que regista valores acima dos 50% é a biblioteca de escola; o que revela práticas ao nível da escola pouco expressivas. De facto, e independentemente da dificuldade em entender a biblioteca de escola como actividade, importa notar que em nenhum outro caso – *biblioteca de turma, encontros com escritores, concursos* – as médias se aproximam dos 40%, e em alguns casos nem sequer dos 20%, o que torna difícil aceitar a asserção segundo a qual «nas escolas portuguesas têm-se realizado inúmeras actividades com o objectivo de desenvolver o gosto

pela leitura, e os professores reconhecem-no» (p. 72). Interrogados sobre as suas iniciativas para desenvolver o gosto pela leitura, os professores testemunham uma prática que tem maior expressão ao nível da turma, opção justificada com base sobretudo na *inexistência de condições* para outro tipo de trabalho.

Através do conhecimento presencial e da recolha de testemunhos de professores e alunos, as AA. relatam *experiências bem sucedidas e experiências mal sucedidas* em escolas de níveis de escolaridade e contextos geográficos e sociais diferenciados. A intenção, aqui reafirmada, é de dar voz aos sujeitos, embora o estabelecimento da validade dos procedimentos seja realizado sobretudo a partir das apreciações das próprias AA., e não por testemunhos dos alunos e dos professores, não se realizando também uma reflexão suficientemente fundamentada sobre a *efectiva* produtividade das referidas experiências.

Considerando a maior parte dos pais inquiridos que as crianças lêem pouco, «verificasse que a maioria (54,3%) declara que os filhos lêem mais do que eles próprios na mesma idade»; as AA. concluem daqui que a «visão dos pais é portanto uma visão positiva e coincide com resultados do inquérito feito às crianças» (p. 97). Embora as AA. apresentem, em anexo, dados tratados em função das habilitações dos pais (p. 211), não produzem o comentário que eles inevitavelmente motivam – esta visão positiva correlaciona-se negativamente com as habilitações dos pais; ou seja, quanto mais habilitações académicas possuem os pais, mais negativamente avaliam os hábitos de leitura das suas crianças. Uma leitura crítica do papel da escola emerge também quando esta surge como principal factor

de afastamento das crianças em relação à leitura – mais de 80% consideram que «a escola ocupa demasiado tempo», enquanto para cerca de 10% «a escola não as incentiva». Estranhamente, este facto é ignorado pelas AA. (p. 98). De qualquer modo, os pais reconhecem importância à acção da escola. Inquiridos sobre se *Para desenvolver o gosto pela leitura, a escola de hoje faz muito/alguma coisa/nada*, perto de 40% dizem que faz muito, cerca de 50% alguma coisa e 5% nada (p. 103); mais de 65% afirmam que a escola de hoje faz mais do que antigamente para desenvolver o gosto pela leitura (embora nos devamos interrogar acerca do significado da escola de antigamente, já que os pais de 25-29 anos têm referências certamente distintas dos pais com 41-50 anos). A afirmação de que a «[...] ideia de que compete à escola cultivar o amor à leitura é recente» com 30/40 anos (p. 68), é obviamente infundada; quer no plano das orientações gerais quer no das práticas concretas é possível encontrar situações que comprovam quão impertinente é aquela afirmação.

Se os pais parecem conhecer, ainda que de forma aproximativa, os gostos dos filhos, as práticas educativas que mais valorizam são as que poderíamos chamar práticas não empenhadas – comprar livros de qualidade, insistir para lerem, deixá-los ler mesmo em tempo de aulas.

A maior parte das escolas inquiridas reporta a existência de um espaço exclusivo para a biblioteca escolar; a excepção são as escolas primárias, quase 40% relatando a inexistência de biblioteca. Há, ainda, um número importante de situações de uso da biblioteca com outras funções ou do seu funcionamento em espaços improvisados.

O inquérito mostrou que um número significativo das bibliotecas sobre as quais incidiu o inquérito possui livros para o trabalho dos professores, para o trabalho escolar dos alunos e para os tempos livres dos alunos. Genericamente, os livros são considerados insuficientes, embora os existentes sejam tidos maioritariamente como adequados.

Relativamente à frequência das bibliotecas escolares é a categoria *um número significativo*, por oposição a *a maioria e poucos* que predomina (no primário é esta última que prevalece). Relata-se, entretanto, um quadro de inexistência de apoios à dinamização da biblioteca escolar por parte do Ministério da Educação, das Associações de Pais e das entidades locais.

As AA. apresentam, depois, e a título de *exemplo*, diversas actividades realizadas no quadro da dinamização da biblioteca escolar, embora a relação de algumas delas com uma política de promoção do gosto pela leitura seja questionável. Importa, a este propósito, notar a dificuldade de as bibliotecas escolares assumirem um papel de dinamizadores efectivos das práticas de leitura; o que temos, com frequência, são actividades pontuais, algumas da biblioteca porque tendo lugar na biblioteca.

Os dados fornecidos pelas câmaras municipais que responderam ao inquérito realizado pelas AA mostram que cerca de um quarto não possui biblioteca, mais de metade das quais não tem um espaço próprio para jovens; a maioria das câmaras afirma não ter desenvolvido nenhuma acção de promoção de leitura. Entretanto, as AA. propõem-se «contabilizar e descrever o trabalho dos pioneiros que poderá servir de exemplo e incentivo a ou-

tros» (p. 104); as acções relatadas de promoção da leitura nas BMs revelam-nas como instituições dinâmicas, com experiências francamente interessantes, sobretudo quando as comparamos com as que têm lugar na escola. Neste quadro, alguma informação dispensável surge, de escassa relevância para o estudo, como sejam as relativas à colaboração entre as câmaras e o IPPL.

Em síntese, e do ponto de vista do autor desta nota, o extenso conjunto de dados apresentado desenha, na globalidade, um quadro pouco satisfatório relativamente às práticas de leitura dos jovens, diagnóstico que se articula congruentemente com a configuração dos contextos de leitura não escolar e sobretudo escolar. Nesta perspectiva, o optimismo que frequentemente perpassa o discurso das AA. não pode deixar de ser interrogado na sua função de legitimação, ainda que por meio de um efeito não pretendido, de condições e práticas que urge alterar.

3. Alguns comentários, agora, de natureza sobretudo metodológica, suscitados pelas acções das AA. e respeitantes ora à categorização adoptada ora à leitura dos dados. Importa notar uma definição das categorias nem sempre isenta de deficiências, designadamente pela sobreposição do seu conteúdo semântico, que depois se volta em problemas de leitura e interpretação dos dados; às vezes, as categorias parecem inconsistentes – é o caso das categorias relativas à posição social – licenciados, serviços, operários e agricultores são as categorias usadas para classificar os sujeitos em função da profissão do pai. Em outros lugares, se recategorizados, os dados poderiam permitir a construção de inferências

mais significativas (é o caso, por exemplo, das preferências de leitura).

Outras vezes, constroem-se conclusões que os resultados não admitem. É assim que da verificação da existência de recursos nas escolas referidas maioritariamente pelos alunos se parte para a afirmação de uma «visão positiva» das escolas (p. 37), esquecendo-se a diferença entre a existência de recursos e a sua utilização. Este tipo de leitura dos dados parece derivar da necessidade de passar uma imagem «positiva» da escola, numa afirmação que é ideológica, não suficientemente suportada pelos dados. Há, além disso, casos de clara tresleitura dos dados; assim, afirma-se que «a maior parte das crianças e jovens declara não se lembrar de como adquiriu o prazer da leitura», quando os dados apresentados mostram precisamente o contrário.

As AA. manifestam a sua oposição ao ponto de vista que consideram generalizado de se construir um discurso sobre a juventude a partir do seu exterior, valorizando uma outra perspectiva: «em vez de se equacionar o assunto apenas de um ponto de vista lógico, optou-se por dar a palavra aos próprios jovens» (p. 25). A afirmação deste ponto de vista não parece, porém, particularmente congruente com a técnica de recolha de informação utilizada, ao pretender-se fazer equivaler as respostas a um questionário à «verdadeira» opinião dos sujeitos, como se essas opiniões não fossem, nos seus limites, fruto da constricção que o questionário exerce sobre os respondentes. Este tipo de «ingenuidade metodológica» é visível, aliás, em outros lugares do texto.

Uma outra observação diz respeito a um registo, visível em vários momentos do texto, que oscila entre um tom moralista que tem

como destinatários os pais e a didactização que tem como destinatários os professores, em qualquer caso gerando afirmações que surgem deslocadas: «Os professores e os pais, interessados em promover o gosto pela leitura, têm tudo a ganhar se tomarem conhecimento destas preferências... Saber do que gostam e do que não gostam significa afinal compreendê-los melhor. Permite o diálogo, permite também orientar [...] Hostilizar as revistas do tipo Tio Patinhas é um erro [...] Haverá quem não entenda isto, mas talvez não seja necessário entender tudo em profundidade. Pelo menos não se deve classificar de prejudicial e negativo aquilo que não se entende e que, bem vistas as coisas, nunca fez mal nenhum» (p. 43).

4. Congruentemente com o registo pedagógico adoptado, é possível encontrar ao longo do texto referências mais ou menos explícitas a uma didáctica da leitura que pela importância que assumem na economia do texto, justificam uma referência mais extensa e relativamente autónoma.

Parte-se da afirmação de um estado de coisas, que não é facilmente reconhecível, vinculado em termos causais a certas práticas, na ausência de uma validação suficientemente fundamentada em termos teóricos ou empíricos: «A escola ganhou muitos leitores a partir do momento em que decidiu trabalhar com livros de aventuras. Desapareceu a dicotomia prazer/obrigação. Os alunos, encantados com o facto de se recrearem com aquilo que liam na aula, abriram os braços em geral. Aumentou a frequência de bibliotecas, o movimento da biblioteca de turma, o interesse pelas aulas de português» (p. 45).

Na didáctica da leitura que se prescreve ganham particular importância as características dos objectos textuais a utilizar: «A banda desenhada e os livros de aventuras são um ponto de partida correcto para encaminhar os adolescentes no amor à leitura. Escolher o «patamar inferior» é obrigá-los a ler histórias que já não lhes interessam. Escolher o «patamar superior» e forçar a leitura de histórias que consideram maçadoras porque ainda não chegou o momento de as entenderem pode comprometer o futuro relacionamento com os livros» (p. 45). A didáctica da leitura que se desenha orienta-se por dois princípios: o da sequencialidade de objectivos – primeiro, criar o gosto pela leitura, depois, criar condições para o desenvolvimento do gosto estético; o da exclusividade dos objectos de leitura – das histórias infantis à literatura, passando pelos livros de aventuras e pela BD: «Uma vez criado o gosto pela leitura, deve-se então proporcionar o encontro do leitor com a maior variedade de livros que for possível, chamar a atenção para a diversidade de estilos, para a riqueza de cada autor e assim ajudar cada um a descobrir os caminhos múltiplos e fascinantes que a literatura oferece» (p. 45). Não sendo este o lugar para uma discussão aprofundada sobre as estratégias mais adequadas ao desenvolvimento de hábitos de leitura, é de salientar a defesa, teoricamente questionável, de *um* caminho para a realização de tal objectivo que supõe uma ordem determinada de abordagem de tipos textuais.

Esta opção didáctica é relacionada com a mudança que se diz ter-se verificado nas preferências dos jovens, facto para qual são propostas algumas hipóteses explicativas: «[...] os

livros reflectem uma época. Alguns dos temas que essas obras abordam perderam a capacidade de fascinar o leitor. Mas na maior parte dos casos não é tanto o tema mas o contexto que se desactualizou a pontos de tornar a história incompreensível. Noutros casos ainda, o problema é a linguagem.» (p. 51). Este tipo de posições leva as AA. a depreciarem textos de autores como Aquilino ou Júlio Dinis (aliás autores referidos pelos alunos inquiridos acerca das suas preferências), através de afirmações como «[...] a linguagem está desactualizada, grande parte das palavras escolhidas pelo autor caíram em desuso [...]» (p. 52). A explicação avançada para a mudança nas preferências dos alunos é igualmente invocada para explicar a escassa preferência pelos clássicos da literatura portuguesa; para as AA. «Não é a linguagem que afasta os jovens dos clássicos portugueses. Ainda que algumas palavras tenham caído em desuso, ainda que o estilo seja rico e complexo, nem uma coisa nem outra constituiria obstáculo se a história lhes interessasse. Mas a história geralmente não lhes interessa porque o contexto em que se movem as personagens lhes parece tão distante como se fizesse parte de outra fase da vida da humanidade [...] Mas como aderir, vibrar, tomar partido por personagens que se comportam de um modo hoje inaceitável, se movimentam num mundo irreconhecível». A resposta a este problema é curiosamente dada fora do âmbito do literário: «[...] se estes romances já não proporcionam aos jovens um deleite literário espontâneo, isso não significa que devam ser postos de lado [...] Um trabalho de pesquisa devidamente orientado pelo professor, que leve os alunos a descobrirem outras formas de viver e pensar, a estabele-

cerem comparações com a época em que vivem, a traçarem um quadro do que permanece actual e do que se modificou, pode ser aliciante» (pp. 57-58). Existe, pois, uma teoria sobre o texto legítimo/adequado, definido em termos da capacidade de reproduzir os mundos e a linguagem reconhecíveis pelos leitores; observada de um outro ângulo, a posição das AA. revela uma concepção sobre a literatura juvenil como género que ao nível dos temas, da linguagem e dos contextos não deve fazer mais do que levar ao reconhecimento do universo de referência dos leitores. Ora, como faz notar Luísa da Costa: «A literatura infantil funciona para a criança como uma segunda placenta que faz crescer experientialmente, antes de ela entrar na adolescência ou na vida adulta. E uma criança sem esta experiência é imatura e está desprotegida perante as agressões da vida. Mas para a criança poder usufruir este sabor único e insubstituível, que lhe oferece a literatura, é preciso que a pedagogia se livre das tentações de passar – como o sapateiro – acima da chinela e não peça uma literatura morna, sem angústia nem morte, ou um realismo estreito que considere o sonho fora da realidade ou uma linguagem que não saia dos limites do português fundamental, etc., etc.»⁴. Doutra forma, estar-se-ia a anular uma propriedade fundamental da linguagem verbal – a sua capacidade (ou antes a capacidade que o seu uso confere ao sujeito falante) de «iludir» essa ligação inseparável ao contexto imediato pela (re)criação verbal de um contexto não-imediato [...]»⁵.

Comentando a rejeição manifestada pelos

professores relativamente à imposição de determinadas obras pelos textos programáticos, as AA. afirmam: «Esta rejeição justifica-se, plenamente por dois motivos: no ensino básico estuda-se a língua e não a literatura portuguesa. Ao elaborar um currículo de literatura é natural que sejam indicadas as obras e os autores paradigmáticos [...] Quanto à língua o caso muda de figura. Não faz sentido ter que ler forçosamente esta ou aquela obra, sobretudo ao nível do ensino básico quando a diversidade impera [...]. A escolha de textos e obras para as aulas de Português deve ser da responsabilidade do professor, pois só ele conhece os alunos e pode saber o que lhes convém.» (pp. 71-72). Algumas observações a este propósito: a posição adoptada pelas AA., de justificação das escolhas e das práticas dos professores, não parece muito consentânea com as características definidas para o estudo, colocando-se as AA. na posição de autoridade legitimadora das opiniões ou práticas constatadas. Depois, a afirmação de que no ensino básico se estuda a língua e não a literatura portuguesa é claramente uma afirmação a exigir uma discussão mais aprofundada, ao estabelecer uma separação radical entre a língua e a literatura por um lado – a língua não se pode estudar na literatura? estudar a literatura não supõe estudar a língua? – e ao não equacionar por outro lado, os sentidos de estudar língua e estudar literatura. Além disso, parece ignorar-se que a impositividade do currículo contra a qual as AA. se rebelam, decorre provavelmente mais das orientações para a abordagem dos textos – orientações em que os

⁴ Cf. Luísa da Costa, *Angústia, sonho, vida – e literatura infantil*, Palavras, 8.

⁵ Cf. F. I. Fonseca, *Deixis, tempo e narração*, Porto, F. Eng.º António de Almeida, 1992.

novos programas e os manuais que os recontextualizam são mais pródigos do que provavelmente alguma vez o foram – do que pela indicação de uma lista de obras de leitura obrigatória ou aconselhável. Por outro lado, ainda, a alternativa sugerida implicitamente pelas AA. – é o professor que deve escolher – não é uma alternativa que se afaste qualitativamente da que os programas configurariam – a escolha é ainda e sempre exterior aos alunos.

5. Em jeito de conclusão. Estamos perante um trabalho que se propõe à obtenção de informação sobre um objecto indiscutivelmente relevante quer nos coloquemos na perspectiva da análise das práticas culturais dos jovens quer na perspectiva da intervenção sobre essas mesmas práticas. A estratégia adoptada, ao eleger diversos ângulos de análise, mostra-se consistente ao procurar captar diversas dimensões do fenómeno estudado. Parece-nos, porém, que a adequação da estra-

tégia analítica não encontra sempre exacta correspondência quer no desenho dos instrumentos adoptados quer na leitura que dos dados é produzida. É surpreendente, por exemplo, a ausência de qualquer esforço interpretativo que passe pela identificação de eventuais contradições entre as respostas dadas ou de situações de reafirmação de pontos de vista que deixem perceber a existência de sistemas de crenças ou de práticas mais ou menos consolidados. A conclusão do estudo revela-se, a este propósito, decepcionante, por não sistematizadora das informações relativas às diversas dimensões em função das quais se analisou o fenómeno da leitura, e sobretudo, por não esboçar novas pistas de trabalho. Em qualquer caso, uma leitura cuidada deste texto possibilitará o acesso a informações importantes sobre os hábitos e as práticas de leitura dos jovens portugueses.

RUI VIEIRA DE CASTRO