

ESTUDOS LITERÁRIOS PARA A INFÂNCIA E FOMENTO DA COMPETÊNCIA LITERÁCITA

FERNANDO J. FRAGA DE AZEVEDO¹

Universidade do Minho

1. A especificidade dos estudos literários para a infância e a sua relação com o fomento da competência literácita

Fomentar a aquisição eficiente de uma competência literácita constitui, nos dias de hoje, uma das mais importantes preocupações com que se debate a escola. De facto, atendendo a que a língua é genuinamente um capital cultural (Bourdieu, 1982 e 1994), que se revela intrinsecamente condicionador do sucesso escolar e social do indivíduo, importa que todos os alunos que frequentam a escola possam aceder a formas de estruturação do discurso que, pelo seu grau de maior complexidade ou de maior elaboração relativamente aos usos que eles já conhecem ou já dominam, lhes possibilitem crescer cognitivamente e linguisticamente, adquirindo o saber-fazer para aceder a uma utilização da língua na sua omnifuncionalidade semiótica. Neste sentido, como assinalámos noutra lugar (Azevedo, 2002: 290-291), a escola não poderá nem deverá limitar-se a mimetizar os modos de expressão linguística de que os seus alunos já sejam portadores, sob pena de não conseguir responder adequadamente aos desafios de uma efectiva preparação para a vida.

Saber utilizar a língua na sua dimensão comunicativa significa dominá-la de uma forma que possibilite aos seus falantes saberem utilizá-la proficuamente em quaisquer contextos, desde os mais simples aos mais elaborados, valorizando não só as suas formas de exercitação mais directas e imediatas, como também outros usos de natureza mediata, como sejam, por exemplo, formas de exercitação que requerem um conhecimento da natureza conotativa, simbólica ou tropológica da língua (Azevedo, 1998).

Ora, é precisamente nesta dimensão de contacto com formas mais complexas e mais elaboradas da língua que nos parece extremamente útil a familiarização precoce da criança com textos literários de qualidade.

Evidenciando uma palavra profundamente intensificada, portadora de um “*plus excepcional* semântico e estratégico” (Sánchez Corral, 1995: 15), que joga com a

¹ Fernando J. Fraga de Azevedo é professor auxiliar da Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna. Doutorado em Ciências da Literatura, Especialidade de Literatura Portuguesa, pela Universidade do Minho, desenvolve a sua docência e investigação no âmbito da literatura infantil e da promoção da competência literária. Tem obras publicadas no domínio da hermenêutica textual e sua relação com o ensino-aprendizagem da língua.

polissemia vocabular e com os sentidos simbólicos e tropológicos, a literatura permite ao leitor não só enriquecer cognitivamente o seu pecúlio informativo, reconhecendo formas múltiplas de agir na língua e pela língua, como também, graças à peculiar estruturação semiótica dos seus códigos, reocupar o seu papel de agente activo construtor de significados. Por meio da literatura, concebida como espaço por excelência para a realização das virtualidades expressivas da língua (Coseriu, 1977: 201 e ss.), o aluno pode aprender as dimensões estilísticas e afectivas do uso pragmático dos vocábulos, observar e debruçar-se sobre a sua materialidade, perceber a língua concomitantemente como comunicação, mas também como jogo ou como veículo expressivo, adquirindo um saber-fazer que se deseja perlocutivamente enriquecedor. Se a metáfora e a polissemia vocabular são para a criança uma das principais vias de acesso à dimensão lúdica da língua, elas são também, como sublinhou Mercedes Gómez del Manzano (1987: 110), meios de ela se ir familiarizando com os usos pragmáticos da mesma.

Nesta perspectiva, se, como demonstrou J. L. Austin (1986), falar é agir, a acção por meio da palavra só gerará efeitos perlocutivos em elevado grau se comportar uma novidade semiótica; caso contrário, se se limitar a reiterar experiências sígnicas já ditas essa acção tenderá a aproximar-se do mero ruído semiótico. Ora, graças aos textos literários e à singularização perceptiva dos eventos que eles apresentam, a criança tem a oportunidade, desde uma idade precoce, de contactar com usos da palavra que, apelando frequentemente à dimensão lúdica e à fantasia criadora, se revelam semioticamente enriquecedores e fertilizadores da sua ainda reduzida “competência enciclopédica”.²

Além disso, apelando explicitamente ao leitor para que preencha os “espaços em branco” (Eco, 1979) e se torne um co-produtor de significados, os textos literários contêm em si os mecanismos eficazes para fomentarem junto dos seus leitores o desenvolvimento de uma genuína competência literária, a qual inclui tanto o ser capaz de compreender e de interpretar o material escrito, como também o desejo de ler e de escrever: “the truly literate are not those who know how to read, but those who read: independently, responsively, critically, and because they want to.” (Sloan, 1991: 4). Graças aos textos literários e à adesão emocional que frequentemente eles comportam (Alonso, 2002), os leitores podem manifestar face à leitura dos materiais escritos um prazer, um fascínio e uma satisfação que, sem dúvida, constituem condições importantes na definição e consolidação de um leitor *crítico* e *activo*.

Nesta perspectiva, se se aprende a ler lendo, e se se aprende a escrever escrevendo, tanto a leitura como a escrita requerem um considerável esforço cognitivo da parte daquele que executa tais acções, pelo que elas só serão adequadamente realizadas com sucesso se se revelarem como contributos portadores de significado para aquele que as executa. E quando falamos em contributos portadores de significado pensamos não só na possibilidade de constituição de múltiplos “mundos possíveis” que a literatura materializa, como também em usos lúdicos da língua capazes de gerarem a surpresa, o gozo, a fruição e o fascínio por uma utilização não comum ou inédita da palavra.

E é, aliás, nesta frequente utilização não comum ou inédita da palavra, frequentemente geradora de uma reinvenção dos códigos, que os textos literários possibilitam àquele que com eles interage a conquista de um pensamento autónomo e divergente (Sánchez Corral, 1995: 33). De facto, graças aos textos literários e aos numerosos processos de intensificação estilística que eles frequentemente exibem (cf., por exemplo, os jogos vocálicos, os ritmos, os sentidos metafóricos ou tropológicos,

² A este propósito, cf. Teresa Colomer (2002).

etc), a criança tem a oportunidade de contactar com o rico caudal do jogo com as palavras, utilizando a língua de uma forma que ostensivamente recusa a estereotipia e o lugar-comum.

Ora, aprender a comunicar, com eficiência e produtividade, significa precisamente saber utilizar a língua nesta sua dimensão de código que se renova cada vez que é materializado em actos de linguagem. E este saber-fazer é tanto mais importante quanto ele constitui o meio mais eficaz para que o sujeito activamente se possa eximir a eventuais tentativas de manipulação, de propaganda e de terrorismo da linguagem.

Por outro lado, familiarizando precocemente a criança com a funcionalidade semiótica de determinadas formas de estruturação textuais e enriquecendo o seu conhecimento dos quadros de referência intertextuais, os textos da literatura infantil revelam-se igualmente extremamente importantes na formação da competência literária da criança (Mendoza Fillola, 1999: 11 e ss.), aspecto que, como enfatizámos noutro lugar (Azevedo, 2000), potencializa, em larga medida, o seu êxito escolar e social futuros. De facto, é este conhecimento do mundo, também designado, por vezes, como literacia cultural (Hirsch, 1988), que assegura ao sujeito grande parte do saber-fazer necessário quando em situação de interacção semiótica com os materiais escritos.³

Chegados a este ponto, vejamos, pois, as formas como, a nível dos vários cursos de formação inicial e complementar, as diversas disciplinas ligadas aos estudos literários para a infância têm procurado fomentar o desenvolvimento de uma competência literária.

2. Estudos literários para a infância e práticas curriculares

O princípio de que a língua deve ser exercitada na sua omnifuncionalidade semiótica salta bem à vista quando procedemos a uma análise detalhada dos *curricula* dos cursos de formação inicial ou complementar de professores do 1º ciclo e de educadores de infância, ministrados por esta instituição de ensino. De facto, para além de disciplinas ligadas à visão da língua como sistema e como uso e das respectivas componentes didácticas (vejam-se os capítulos a cargo de Rui Ramos e de Íris Pereira), estes *curricula* contemplam também uma abordagem da língua nas suas dimensões estética e simbólica, com disciplinas que focalizam a sua atenção primordialmente nos códigos e convenções que asseguram a leitura literária, disciplinas que procuram mostrar a especificidade dos processos de intensificação estilística (Riffaterre, 1973: 56) explicitamente dirigida à infância e, finalmente, disciplinas que correlacionam o texto estético com as práticas didácticas e o objectivo da promoção de uma competência literária.

Quando fazemos o balanço dos trabalhos realizados pelos alunos em formação no âmbito das disciplinas dos estudos literários para a infância, verificamos que estes se têm orientado em função de um conjunto de vectores considerados fundamentais para a aquisição e aprofundamento da competência literária em língua materna: o domínio e capacidade de exercitação das técnicas de análise e interpretação textuais, a identificação das estratégias discursivas e dos recursos técnico-expressivos adequados à competência literária dos leitores infantis, o auto e hetero-enriquecimento da competência literária, o reconhecimento e avaliação dos valores inerentes a uma

³ Gemma Lluch (1998), reflectindo acerca do leitor-modelo na narrativa para crianças e jovens, assinala, a este propósito, a importância de que se revestem, por exemplo, os paratextos na criação de determinados horizontes de expectativas e a produtividade semiótica de um tal conhecimento na interacção futura do leitor com o texto.

literatura com destinatário explícito e, atendendo a que trabalhamos no contexto da formação de professores, a didáctica do texto literário para a infância.

Tendo por base o princípio defendido por Iurij Lotman (*apud* José M. Pozuelo Yvancos, 1998: 236) de que os textos literários inovadores e criativos se revelam fortemente dinamizadores dos processos semióticos de cultura, tem sido uma preocupação na formação dos actuais e dos futuros docentes do ensino básico e dos educadores de infância assegurar-lhes uma possibilidade de conhecimento de uma pluralidade de textos literários de qualidade e, concomitantemente, uma capacidade de exercitação das técnicas de análise e interpretação textuais.

Neste âmbito, os alunos têm desenvolvido numerosos trabalhos de análise e interpretação de textos literários de autores portugueses (Aquilino Ribeiro, Ilse Losa, José Gomes Ferreira, José Jorge Letria, Luísa Ducla Soares, Matilde Rosa Araújo, Sophia de Mello Breyner Andresen, etc), nos quais, para além da identificação de traços ligados à especificidade de uma produção textual explicitamente dirigida à infância, têm tornado patentes os numerosos processos de intensificação estilística que caracterizam a literariedade destas complexas construções semióticas.

Uma das preocupações que tem orientado a realização destes trabalhos tem sido a de dotar o futuro docente do sentido crítico necessário para poder distinguir um texto literário para a infância de uma mera história para crianças, esta última sem qualquer intenção ou preocupação estética e, nessa óptica, destituída de capacidade de fomento de uma competência literária.

Ainda que os textos da literatura infantil registem uma forte tendência para a auto-perpetuação (Shavit, 1986), o *corpus*, na sua generalidade, é constituído por textos ambivalentes que dependem do sistema semiótico literário, devendo, por isso, ser lidos e analisados à luz dos códigos e convenções deste sistema semiótico. Assim, o texto literário para a infância partilha com a literatura um certo número de características e de recursos, possuindo outros que lhe são específicos (Aguiar e Silva, 1981).

Se os textos da literatura infantil, graças às relações mediatas estabelecidas com o mundo empírico e histórico-factual, exibem, frequentemente, determinados valores éticos/educativos, essa manifestação didáctica ou moralizante jamais se pode vir a revelar como uma condicionante negativa da natureza primordialmente estética destes textos.

Deste modo, a necessidade de saber ver e de saber reconhecer a produtividade dos processos de semiotização da materialidade linguística, indissociáveis, como é evidente, do saber agir junto dos alunos tem constituído uma das intenções subjacentes à realização destes trabalhos.

O reconhecimento da importância que muitas *formula fiction* (Nikolajeva, 1996) tiveram e têm no estímulo à leitura de jovens e adolescentes tem originado também trabalhos de investigação nesta área, os quais ora passam pela análise da sua estruturação e funcionamento semiótico relativamente a outras formas de literatura, ora pela desconstrução da sua complexidade signíca, buscando os mecanismos retórico-discursivos que asseguram a materialização de determinado tipo de leitores-modelo.

Entendidos como objectos pedagógicos de que não é possível prescindir, seja por razões que se prendem com a sua acessibilidade, com o seu preço ou ainda com a facilidade de utilização, os manuais escolares exigem da parte das instituições de formação um olhar atento, uma vez que, pelos textos que seleccionam, pelos temas e géneros a que dão relevo, mas também pelos dispositivos discursivos que os acompanham (questionários e actividades propostas), eles se afiguram capazes de decisivamente condicionarem o tipo de leitor e os usos que são feitos da língua. Efectivamente, como sublinhámos noutro lugar (Azevedo, 2002), os textos e

principalmente as formas de o interrogar contribuem para a institucionalização e legitimação de determinados modos de ler e para a socialização do leitor em determinadas práticas.

Neste sentido, a preocupação em dotar os alunos de um saber-fazer consciente e aprofundado que lhes permita, em contexto pedagógico, uma selecção cuidadosa dos manuais escolares de língua portuguesa levou a que lhes tenham sido propostos trabalhos de análise crítica e reflexiva de manuais.

Esses trabalhos foram elaborados de modo a avaliar as formas como o texto literário é ou não percebido como tal pelos alunos do ensino básico. *Grosso modo*, os resultados apontaram para o facto de, com frequência, os questionários e as actividades propostas não permitirem ao leitor a fruição da experiência estética, ao avaliarem o discurso polissémico e tropológico do texto literário como se de um segmento de informação referencial se tratasse. As consequências de um tal tratamento do texto literário saltam claramente à vista: a forte dificuldade de o leitor aceder à maioria da leitura, de adquirir a iniciativa para as suas próprias selecções textuais e de manifestar em relação a ela esse prazer e voracidade que os programas de ensino tanto clamam que compete à escola promover!

Neste sentido, os trabalhos realçaram a necessidade de uma melhor e mais profícua harmonia entre os paradigmas didácticos e os paradigmas teórico-científicos, de forma a que o objectivo de uma construção eficaz e efectiva do saber possa ter lugar. E esta questão ganha uma relevância cada vez mais elevada, uma vez que na sociedade globalizada em que vivemos, na qual os desafios da concorrência têm vindo a aumentar e a complexificarem-se, é cada vez mais premente procurar os meios mais eficazes para assegurar às gerações que se encontram em formação uma capacidade de interacção completa e significativa com os diversos tipos de material escrito com que elas se confrontam no presente e se podem vir a confrontar no futuro.

Referências bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. M. (1981). «Nótula sobre o conceito de literatura infantil», in Domingos Guimarães de Sá, *A literatura infantil em Portugal. Achegas para a sua história (Catálogo bibliográfico e discográfico)*. Braga: Editorial Franciscana.
- Alonso, F. (2002). «El más grande de los tesoros», in A.A V.V. *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya.
- Austin, J. L. (1986). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Azevedo, F. (1998). «O implícito e o não-dito. A sua relevância na construção do sentido», in Francis Brosseron e Simão Cardoso (Org. e coord.) *Linguística e Didáctica das Línguas: Actas/Forum de Linguística e Didáctica das Línguas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pp. 303-309.
- Azevedo, F. (2000). «El niño y su competencia lectora. Estrategias para una estimulación temprana», in CD-ROM do *I Congreso Mundial de Lectoescritura / World Conference on Reading and Writing*. Asociación Mundial de Educadores Infantiles / World Association of Early Childhood Educators.
- Azevedo, F. (2002). *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos - Universidade do Minho.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1994). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Colomer, T. (dir.) (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Coseriu, E. (1977). *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Gómez del Manzano, M. (1987). *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX. Incidencias en el desarrollo de la personalidad del niño lector*. Madrid: Narcea.
- Hirsch Jr, E. D. (1988). *Cultural literacy. What every american needs to know*. New York: Random House.
- Lluch, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mendoza Fillola, A. (1999). «Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria», in Pedro C. Cerrillo & Jaime García Padrino (Coord.) *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pozuelo Yvancos, J. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Nikolajeva, M. (1996). *Introduction to the theory of children's literature*. Tallin: Tallin pedagogical University.
- Riffaterre, M. (1973). *Estilística estrutural*. São Paulo: Cultrix.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. Athens & London: The University of Georgia Press.
- Sloan, G. (1991). *The child as critic: teaching literature in elementary and middle schools*. New York: Teacher College Press.