

A literatura infantil e o problema da sua legitimação*

Fernando Fraga de Azevedo
Universidade do Minho

Uma das grandes questões com que se debate a crítica literária contemporânea relativamente à chamada literatura infantil é a da sua legitimação enquanto *corpus* textual passível de uma abordagem científica sob o prisma de uma literatura de qualidade. De facto, ainda que à literatura infantil lhe seja unanimemente reconhecido um relevante papel na iniciação estética e leitora da criança¹, ela tem sido concebida como um objecto de estudo frequentemente menor ou como um objecto cuja concretização em termos de material estético não parece ser percebida como de natureza idêntica à da literatura maioritariamente lida por leitores adultos.

Apresentando-se, frequentemente, como uma literatura cosmopolita (Diogo, 1994: 7) e como uma literatura “anexada” (Pires, s/d: 63-64) ou “gañada” (Cervera, 1991), as suas demarcações topológicas não parecem ser facilmente delimitáveis (Hunt, 1990), uma vez que, para além da natureza e especificidade do objecto em causa, a própria designação se revela também factor gerador de múltiplas tensões e ambiguidades².

Zohar Shavit (1986: 66 e ss.) considera que os textos da literatura infantil se configuram, frequentemente, como ambivalentes, na acepção em que prevêm simultaneamente dois tipos de leitores-modelo diferenciados: um leitor-modelo criança e um leitor-modelo adulto. Assumindo o papel de mediador, por excelência, na relação da criança com o texto – uma vez que a esta não lhe é reconhecida, pelo menos nas primeiras idades, a autonomia e o sentido crítico necessários para seleccionar e adquirir os textos que vai ler –, compete ao leitor adulto proporcionar à criança o acesso a textos

* Este trabalho é produzido no âmbito do projecto de investigação “Literatura Infantil e Literacia”, inscrito no LIBEC - Centro de Investigação em Literacia e Bem-Estar da Criança, da Universidade do Minho.

¹ Na sua nótula crítica ao conceito de literatura infantil, Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1981) realça a importância de que esta se reveste na iniciação da criança à descoberta das potencialidades expressivas da língua, em particular naquilo que se refere à sua dimensão lúdica e criativa. Para uma reflexão acerca da força evocadora e sugestiva da palavra na poesia para a infância, cf. Fernando E. Gómez Martín (1993).

² De facto, referindo-se a um ser ainda em desenvolvimento, o adjectivo presente na expressão *literatura infantil* parece apontar para um determinado objecto estético, o qual, dada a natureza etária do seu público leitor, não possuirá as mesmas características das obras consagradas a um público leitor adulto. Américo Lindeza Diogo (1994: 9) refere, por exemplo, a excessiva reiteração das experiências semióticas desta literatura, a qual é compensada pelo contínuo aparecimento de leitores mais ou menos virginais, com reduzidas experiências de leitura.

literários de qualidade, único meio de assegurar a aquisição e o fomento de uma adequada competência literária.

Se esta, de acordo com as concepções de M. Bierwisch (1965) e de Teun van Dijk (1972), se refere à capacidade que os falantes têm de produzir e de compreender textos literários, sendo que este saber fazer, como sublinhou Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1977), não constitui uma capacidade inata, mas um domínio ou habilidade cuja determinação concreta é condicionada por factores de ordem pragmática e contextual, compreende-se a relevância de uma familiarização precoce da criança com textos literários de qualidade.

De facto, graças a um contacto com a experiência estética, o jovem leitor aprende a configurar-se não só como participante activo na construção dos significados textuais, como também expande o seu saber acerca do mundo e alarga a sua competência enciclopédica, em particular naquilo que se refere ao conhecimento dos quadros de referência intertextuais. É o domínio mais ou menos alargado deste conhecimento das relações polifónicas que os textos estabelecem entre si que habilitará o leitor a poder fruir muitas das linhas de leitura que a construção textual potencialmente sugere, antecipando, com sucesso, informações que não são dadas como explícitas³.

Evidenciando uma prática sistemática e intencional da excepção comunicativa (García Berrio, 1994: 81 e ss.), na aceção em que os seus actos de linguagem não privilegiam primordialmente uma dimensão funcional e comunicativa, mas uma dimensão fundamentalmente lúdica e expressiva, o texto literário caracteriza-se pela presença da novidade semiótica⁴. Esta concretiza-se, nos textos lidos por crianças, num culto ostensivo do estranhamento, detectável, por exemplo, no relato de experiências e

³ Na opinião de E. D. Hirsch Jr (*apud* Hirsch, Kett e Trefil, 1988: XI), esta capacidade de diálogo acerca de informações que não são apresentadas como explícitas, mas que são tidas como tacitamente existentes no processo da comunicação, constitui um dos principais fundamentos para uma interacção efectiva entre o texto e o leitor, sendo considerada mesmo como um meio de combater situações de iliteracia que se verificam em ciclos intergeracionais (Hirsch Jr, 1988: XIII).

⁴ Este conceito de novidade semiótica requer algumas considerações: por um lado, a observação de que ele mantém necessariamente relação com os códigos e convenções estéticas dominantes num determinado período historicamente considerado, o que implica, em termos teóricos, a possibilidade de, em consonância com padrões de referência diversificados, ele poder ser percebido de maneiras diferenciadas; e, em segundo lugar, o facto de ele não poder ser entendido à margem das recentes teorias pragmáticas textuais, as quais demonstraram que, no texto literário, não existem marcas imanentes que possam determinar a sua literariedade e que é, por conseguinte, no âmbito de um específico circuito comunicativo, que outorga valor histórico e valor social ao texto considerando-o como literário, que estas marcas deverão ser procuradas. Neste sentido, a percepção do grau de novidade semiótica de um texto encontra-se largamente dependente da competência enciclopédica do leitor e das suas experiências de leitura.

personagens maravilhosas, mas também em associações inusitadas de vocábulos, significantes ou imagens. Todos estes procedimentos, realizáveis graças à profunda relação de interaccionismo sógnico que une os múltiplos códigos que intervêm na construção do objecto artístico e cuja visibilidade se torna indissolúvelmente patente ao longo da mensagem estética entendida no seu todo, procuram contrariar, de forma intencional e deliberada, qualquer vestígio de sedimentação e de automatização dos hábitos perceptivos.

É graças a esta utilização de uma palavra intensificada e à realização nela das virtualidades expressivas da linguagem que o texto literário representa, no dizer de Eugenio Coseriu (1987: 23), o lugar, por excelência, da plenitude funcional da linguagem e, nesta perspectiva, concretizando usos mais complexos e mais elaborados da língua, que intencionalmente se afastam do coetâneo, do familiar e do trivial, ele desempenha um papel extremamente relevante no ensino-aprendizagem da língua materna⁵ (Azevedo, 2002).

Não podendo o estado de coisas expresso no texto ser lido, à luz do protocolo de leitura que Siegfried Schmidt (1987: 195-212) apelida de convenção Estética, como uma cópia do mundo empírico e histórico-factual, mas mantendo esse estado de coisas relações mediatas com o mundo da experiência em que se situam os seus leitores, o texto literário revela-se susceptível de originar a consecução de importantes efeitos perlocutivos⁶. De facto, modelizando o mundo, de uma forma que, no texto literário para a infância, permite fazer sobressair a superioridade dos valores do bem sobre o mal⁷, o texto literário alia à sua dimensão estética uma vertente projectiva de abertura à possibilidade da mudança, manifestando um potencial educativo fortemente relevante⁸.

⁵ Meramente a título de ilustração, realçaremos, no caso das narrativas literárias para a infância, o reconhecimento da semântica da transposição fictiva, que permite ao aluno aprender as convenções geralmente associadas à criação de alternativas à contingência do *aqui* e do *agora* (Fonseca, 1986: 6-10).

⁶ De facto, no dizer de Luís Sánchez Corral (2003: 171-172), a literatura possui indubitavelmente uma dimensão accional e performativa: “(...) el acto de construir o leer un texto literario – que también es construirlo – produce una transformación en el sujeto justamente porque éste se encuentra situado ante un acto lingüístico de naturaleza muy similar a la del enunciado *performativo*: el texto artístico no solamente *informa*, el texto artístico *hace* algo porque produce una acción que genera una conducta en aquellas personas que participan en el proceso comunicativo”.

⁷ Uma das estratégias retórico-discursivas utilizadas, nas narrativas literárias para a infância, de modo a assegurar esta intensificação e clara dicotomização entre valores positivos e valores negativos é conseguida através da caracterização das personagens: as personagens negativas, para além dos seus traços ideológicos disfóricos, recebem frequentemente designações e qualidades culturalmente negativas, as quais, reforçando-se mutuamente, contribuem, como demonstrou Susan Robin Suleiman (1983), para uma explícita polarização dos dados em jogo, fazendo com que essas personagens sejam olhadas pelos seus leitores como uma espécie de personagens-tipo.

⁸ Para além da dimensão ideológica que o texto intrinsecamente supõe, Luís Sánchez Corral (1995: 33) assinala que a “ruptura cognitiva” exigida por esta construção imaginária de uma nova realidade

Num ensaio recentemente publicado e que secunda algumas das preocupações já expressas na sua obra *Literatura Infantil y Lenguaje Literario* (Sánchez Corral, 1995), Luís Sánchez Corral (2003) alerta-nos para a necessidade de recusarmos um conjunto de pré-juízos e de estereótipos que, correntemente, parecem ser associados à literatura infantil. De entre estes, salientam-se o parco entendimento da natureza primordialmente estética dos textos de literatura infantil⁹, os quais, em contexto pedagógico, frequentemente são olhados como objectos susceptíveis de uma fácil instrumentalização ao serviço de “verdades” de natureza didáctica e/ou moralizante, bem como a concepção estereotipada de que o jovem leitor constitui um ser totalmente incapaz de perceber e de fruir quaisquer processos de semiotização da matéria verbal¹⁰. Embora seja verdade que o leitor-modelo infantil é, pela sua reduzida experiência vital e parca interacção com textos, possuidor de uma não muito alargada competência enciclopédica, esta é, na literatura lida por crianças e jovens, compensada pela presença de determinados elementos paratextuais e estratégias retórico-discursivas, os quais, num diálogo polifónico, funcionam como sinais orientadores, auxiliando o jovem leitor a cooperar interpretativamente com o texto¹¹.

Um outro aspecto que nos parece fortemente condicionador da fruição gratificante da experiência estética nos textos literários lidos por crianças e jovens é o do modelo de leitura que a escola propõe para os mesmos. À leitura de fruição, na qual o direito à aventura individual sobre o texto e a linguagem é a norma (Pennac, 1997), a

possibilita ao leitor a conquista de um pensamento autónomo e divergente, bem como o exercício da criatividade.

⁹ Julgamos que para este parco entendimento tem contribuído largamente a crescente difusão, no mercado editorial, de versões condensadas, do tipo *digest*, as quais, pretendendo oferecer um objecto de leitura materialmente reduzido e estilisticamente simplificado, conduzem frequentemente ao surgimento de textos caracterizáveis por uma fortíssima anulação dos matizes simbólico, polissémico e pluri-isotópico que caracterizam a linguagem com a marca do estético. Neste sentido, Luís Sánchez Corral (1995: 94) defende que a adequação da literatura aos interesses psicológicos, cognitivos e vitais da criança jamais poderá implicar sacrificar as circunstâncias pragmáticas e textuais do texto literário. Deste modo, procurar definir ou delimitar a literatura infantil partindo dos cânones que agradam aos leitores – os livros que as crianças escolhem ou os que se traduzem em maior sucesso comercial –, parece-nos uma tarefa arriscada e de resultados cientificamente muito débeis, uma vez que elevadas tiragens não são necessariamente sinónimo de obras passíveis de serem apelidadas de clássicas, segundo as definições que Italo Calvino (1994) ou José María Pozuelo Yvancos (2000) dão delas. Aliás, com muita frequência, as elevadas tiragens supõem a previsão de um leitor-modelo heterogéneo que procura no texto uma confirmação e uma satisfação das suas expectativas, condicionando decisivamente estas construções textuais e arrastando-as para a periferia do sistema semiótico literário.

¹⁰ Esta concepção, repressora da criatividade e do poder do imaginário, parte do princípio de que a criança, quando é sujeita a procedimentos formais de escolarização e contacta com textos escritos de literatura infantil, constitui uma autêntica *tabula rasa*, na acepção em que jamais terá, até então, interagido com o rico património da literatura popular tradicional e oral.

¹¹ A este propósito, cf. Luís Sánchez Corral (1995), Gemma Lluch (1998), Maria Nikolajeva e Carole Scott (2000) e Teresa Colomer (2002a e 2002b).

escola tende a propor a leitura obrigatória, recusando, por via de uma excessiva curricularização, desempenhar ostensivamente a função formativa que Jacinto do Prado Coelho (1976: 58) atribuiu às disciplinas literárias: ensinar a ler com inteligência, finura e espírito crítico, despertando nos alunos a fome pela leitura. A este aspecto acresce que, por via da imposição do didáctico e do factual, que depois será objecto de avaliação, o pluri-isotópico e o plurissignificativo¹² têm tendência a ser anulados.

Idêntica intencionalidade parece também ser ostensivamente promovida por uma grande parte dos manuais escolares do 1º ciclo do Ensino Básico. De facto, os questionários que acompanham os textos frequentemente tratam como estritamente factual e referencial a informação apresentada, omitindo ou não concedendo relevância à funcionalidade sígnica dos processos de simbolização e de semiotização da matéria verbal, de que resulta, em última instância, a clausura do discurso e a recusa de uma leitura crítica e construtora dos múltiplos sentidos do texto.

Deste modo, e atendendo a que os manuais escolares constituem dispositivos reguladores do conhecimento que promovem e legitimam, pelos textos seleccionados e principalmente pela forma de os interrogar, determinadas visões acerca daquilo que é a língua e são os seus usos, torna-se urgente uma sua revisão e adequação de modo a que os paradigmas didácticos sejam congruentes com os paradigmas teórico-científicos: é imperioso que a língua, como assinalámos noutro lugar (Azevedo, 2003: 125), seja objecto de um conhecimento explícito e sistemático na sua omnifuncionalidade semiótica. A ênfase numa aprendizagem da língua exclusivamente na sua natureza utilitária e funcional, além de se apresentar como anti-humanista, comporta uma visão profundamente segregacionista, na medida em que impede o acesso de todos os alunos ao capital cultural e à plenitude da riqueza semiótica que a língua intrinsecamente comporta.

A necessidade de revalorização dos usos estéticos da língua constitui, além disso, um mecanismo fundamental para desenvolver e manter activo o prazer pela leitura. De facto, como sublinhou Glenna Davis Sloan (1991: 4), uma aprendizagem que se deseje genuína da literacia inclui não só o aprender a ler e a escrever, mas também a vontade de utilizar essas ferramentas funcionais, o que implica um reconhecimento, da parte dos seus utilizadores, do seu valor significativo: “the truly literate are not those

¹² Todavia, como adequadamente sublinhou Mercedes Gómez del Manzano (1987: 110), o contacto da criança com a densidade semântica da metáfora constitui, para ela, uma forma de ludicamente se ir familiarizando com os usos pragmáticos da língua.

who know how to read, but those who read: independently, responsively, critically, and because they want to.” Ora, ao permitirem ao receptor configurar-se como um co-participante activo na construção dos significados textuais, os textos literários proporcionam ao sujeito os fundamentos para uma fruição da leitura e o exercício de um comportamento crescentemente autónomo nessa actividade.

Em conclusão, julgamos que a assunção e a defesa do critério de qualidade é fundamental para definir e caracterizar a literatura infantil e que só através de um contacto precoce da criança com textos onde a riqueza da densidade semântica da linguagem literária plenamente se manifeste será possível assegurar às gerações mais jovens esse saber agir *na* língua e *pela* língua a que, na sua “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”, Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1981) exemplarmente se refere.

Referências bibliográficas:

AGUIAR e SILVA, Vítor M. *Competência linguística e competência literária. Sobre a possibilidade de uma poética gerativa*, Coimbra: Almedina.

AGUIAR e SILVA, Vítor M. de (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, pp. 11-15.

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2002) *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*, Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2003) “Estudos literários para a infância e fomento da competência literária”, in CARVALHO, G. S. et alii (Org.) *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Actas das Jornadas DCILM 2002*, Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna/Instituto de Estudos da Criança, pp. 125-132.

BIERWISCH, M. (1965) “Poetics and linguistics”, in FREEMAN, D. C. (Ed.) *Linguistic and literary style*, New York: Rinehart & Winston, pp. 96-115.

CALVINO, Italo (1994) *Porquê ler os clássicos?*, Tradução de José Colaço Barreiros, Lisboa: Teorema. [Edição Original: (1991) *Perché leggere i classici*, Milano: Palomar & Arnoldo Mondadori].

- CERVERA, Juan (1991) *Teoría de la literatura infantil*, Bilbao: Ediciones Mensajero/Universidad de Deusto.
- COELHO, Jacinto do Prado (1976) “Como ensinar literatura”, in *Ao contrário de Penélope*, Amadora: Bertrand, pp. 45-71.
- COLOMER, Teresa (2002a) (Dir.) *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, Teresa (2002b) “Aprendizajes literarios en los libros para primeros lectores”, in CARVALHO, G. S. et alii (Org.) *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Actas das Jornadas DCILM 2002*, Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna/Instituto de Estudos da Criança, pp. 113-123.
- COSERIU, Eugenio (1987) “Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura”, in AA VV *Innovación en la enseñanza da la lengua y literatura. Actas y Simposios*, Madrid: MEC, pp. 9-23.
- van DIJK, Teun (1972) *Some aspects of text grammar*, The Hague: Mouton.
- DIOGO, Américo António Lindeza (1994) *Literatura infantil. História, teoria, interpretações*, Porto: Porto Editora.
- FONSECA, Fernanda Irene (1986) “Competência narrativa e ensino da língua materna”, in *Palavras*, 9, pp. 6-10.
- GARCÍA BERRIO, Antonio (1994) *Teoría de la literatura. (La construcción del significado poético)*, Madrid: Cátedra.
- GÓMEZ del MANZANO, Mercedes (1987) *El protagonista niño en la literatura infantil del siglo XX. Incidencias en el desarrollo de la personalidad del niño lector*, Madrid: Narcea.
- GÓMEZ MARTÍN, Fernando E. (1993) *Didáctica de la poesía en la educación infantil y primaria. Guía práctica para la enseñanza de la lírica a los niños*, s/l: Editorial Cincel.
- HIRSCH Jr, E. D. (1988) *Cultural literacy. What every American needs to know*, New York: Random House [1ª ed. (1987) Houghton Mifflin Company].
- HIRSCH Jr, E. D.; KETT, Joseph & TREFIL, James (1988) *The dictionary of cultural literacy. What every American needs to know*, Massachusetts: Houghton Mifflin Company.
- HUNT, Peter (1990) *Children's literature. The development of criticism*, London-New York: Routledge.

- LLUCH, Gemma (1998) *El lector model en la narrativa per a infants i joves*, València-Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PENNAC, Daniel (1997) *Como um romance*, Porto: Asa. [Edição Original: (1992) *Comme un roman*, Paris: Gallimard].
- PIRES, Maria Laura Bettencourt (s/d) *História da literatura infantil portuguesa*, Lisboa: Vega.
- NIKOLAJEVA, Maria & SCOTT, Carole (2000) “The dynamics of picturebook communication”, in *Children’s Literature in Education*, vol. 31, nº 4, pp. 225-239.
- POZUELO YVANCOS, José María (1994) *Teoría del lenguaje literario*, Madrid: Cátedra.
- POZUELO YVANCOS, José María & ARADRA SÁNCHEZ, Rosa María (2000) *Teoría del canon y literatura española*, Madrid: Cátedra.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luís (1995) *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luís (2003) “El texto y la competencia literaria infantil y juvenil”, in Pedro C. CERRILLO & Santiago YUBERO (Coord.) *La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del máster de promoción de la lectura y literatura infantil*, Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- SCHMIDT, Siegfried J. (1987) “La comunicación literaria”, in José ANTONIO MAYORAL, *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid: Arco Libros, pp. 195-212. [Edição Original: (1978) “La communication littéraire”, in *Stratégies discursives*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp. 19-31].
- SHAVIT, Zohar (1986) *Poetics of children’s literature*, Athens-London: The University of Georgia Press.
- SLOAN, Glenna Davis (1991) *The child as critic. Teaching literature in elementary and middle schools*, New York-London: Teachers College Press/Columbia University. [1ª ed.: (1975)].
- SULEIMAN, Susan Robin (1983) *Authoritarian fictions. The ideological novel as a literary genre*, New York: Columbia University Press.