

CAPÍTULO 3

Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária

Entendidos como capital simbólico fundamental (Bourdieu, 1982 e 1994) no desenvolvimento integral da pessoa humana, os textos literários proporcionam aos seus recetores a aprendizagem de um saber-fazer acerca dos textos e do processo de comunicação em que eles ocorrem. Lendo e interagindo com textos literários, os recetores aprendem a conhecer e a dominar os códigos, as convenções e os princípios que, social e culturalmente aceites no âmbito das comunidades interpretativas sincronicamente existentes, regulam os processos de produção e de receção das mensagens literárias e que, em conjunto com os saberes decorrentes da teoria da relevância (Sperber & Wilson, 1986; Pilkington, 1991), se consubstanciam numa capacidade de exercitação da competência literária.

É a competência literária que ensina ao sujeito, por exemplo, que o estado de coisas expresso pelo mundo do texto não mantém necessariamente uma relação de fidelidade especular com o mundo empírico e histórico-factual em que se situam os leitores-intérpretes e que aquilo que aí é apresentado jamais pode ser lido segundo os princípios de uma lógica alética.

A aceitação tácita deste protocolo – o ler o texto à luz de uma função eminentemente lúdica, suspendendo o princípio de congruência histórico-factual – não invalida todavia que o texto se revele, como pertinentemente demonstrou Siegfried Schmidt (1987), capaz de suscitar nos seus leitores uma modificação substancial dos seus ambientes cognitivos, acarretando importantes e significativos efeitos perlocutivos. De facto, entendida como ato simbólico, intelectualmente provocativo e

humanizante, a literatura permite interpretar, com sentido crítico, não só as identidades, como também as alteridades e é graças a esta sua dimensão ética e, em larga medida, axiológica, em complemento à sua incessante capacidade de revelação de novos rostos, revolucionariamente inovadores relativamente aos padrões de referência que fazem parte do conhecimento que o homem tem do mundo, que, desde sempre, ela tem ocupado um papel tão relevante nas relações de interacionismo sócio-cultural do homem com o seu meio.

Sendo uma realização da cultura (Even-Zohar, 1999), os textos literários partilham sempre implícita ou explicitamente determinados valores de natureza social, histórica e ideológica, os quais, em conjunto com a expressão, fazem deles complexos artefactos verbais.

John Stephens (1992) sublinha o facto de a escrita para crianças cultivar frequentemente junta delas uma percepção positiva de um determinado conjunto de valores socioculturais, que se assume, serem partilhados ou partilháveis entre as instâncias produtoras e as suas audiências. Estes valores, fruto, em larga medida, de uma certa ideologia edificadora (Mazauric, 2004), referem-se usualmente a dimensões éticas e morais compatíveis com os contextos contemporâneos da escrita, a um olhar acerca dos principais aspectos que as comunidades socioculturais sincronicamente existentes consideram centralmente importantes no campo das tradições e as suas aspirações acerca do presente e do futuro, podendo incluir-se nestas aspectos não só susceptíveis de perpetuar determinados valores, como também de os contestar ou de a eles resistir, de acordo com as posições ideologicamente assumidas pela(s) instância(s) emissora(s)²⁵. De entre os valores, comumente

²⁵ John Setephens e Robyn McCallam (1998) analisam as estratégias ideológicas subjacentes ao reconto de histórias da literatura infantil,

aceites nas comunidades socioculturais de que fazemos parte, sobressaem a explicitação da presença do Outro, o reconhecimento da sua natureza potencialmente polifónica, o respeito por ele e a sua aceitação – porquanto elemento frequentemente co-definidor do próprio sujeito da enunciação e do seu mundo –, articulados com a explicitação da superioridade dos valores do bem sobre o mal, do amor sobre o ódio e da justiça sobre a injustiça²⁶.

Mostrando o Outro, permitindo ao leitor percebê-lo, a literatura assegura aos seus leitores, igualmente, a possibilidade de refletir acerca do modo como eles têm vindo social, cultural e antropológicamente a construir essas visões. Neste sentido, ela proporciona à criança cuja competência enciclopédica está ainda em fase incipiente de formação um alargamento do seu horizonte de expectativas e a oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas de valores alternativos ao seu: por ela, a criança é sensibilizada para a existência positiva da diferença, compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, formas essas que, apesar da sua diferença e diversidade, são igualmente legítimas e importantes na própria definição do homem e no seu processo de estabelecimento de relações intersubjetivas. De facto, presentificando o Outro, dando-o a conhecer e, permitindo que o

sublinhando que aquelas que têm por base importantes metanarrativas, por vezes as reescrevem à luz de novas configurações ideológicas.

²⁶ 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.

leitor, familiarizando-se com ele, experiencie a natureza e a amplitude das emoções humanas (van Peer, 1994), a literatura alia à sua dimensão estética uma vertente projetiva de abertura à possibilidade da mudança, manifestando um potencial educativo que, de modo algum, é despreciando²⁷.

A competência literária ensina também que num texto literário, concebido como complexa organização semiótica, jamais existe informação que possa ser considerada excedentária ou suplementar (Lotman, 1975). Apresentando-se como organização sígnica dotada de elevada complexidade formal e significativa, onde todos os elementos, mesmo os aparentemente mais contingentes ou insignificantes, se podem tornar portadores de dimensões semânticas múltiplas e diversificadas, ao leitor é-lhe reconhecido um importante papel enquanto co-construtor ativo dos significados textuais.

Outra das relevantes funções que se reconhece à interação do sujeito com textos literários é a do acesso à partilha de uma memória cognitiva e cultural (Nobile, 1992), a qual, unificando uma comunidade, a projeta no futuro. De facto, por meio da interação com textos literários os sujeitos não apenas evocam a

²⁷ É neste sentido que, procurando dar resposta aos desafios de uma sociedade crescentemente globalizada, onde a diversidade, sob os pontos de vista cultural, linguístico, socioeconómico, religioso ou outros, cada vez mais se torna omnipresente, que os investigadores enfatizam o papel da literatura para crianças e jovens no fomento e desenvolvimento de uma educação multicultural (Tiedt & Tiedt 1986; Cavanaugh 1995; Morgado & Pires, 2010). Todavia, como adequadamente nos alerta Vivian Yenika-Agbaw (2003), num ensaio publicado na revista *English Leadership Quarterly*, a partilha com as crianças de textos que abordem temáticas de natureza multicultural pode, em função dos objectivos que se pretendam atingir, implicar juízos valorativos acerca das práticas do grupo cultural em questão. E isto pode acontecer porque, dada a crescente iliteracia cultural, os mediadores e/ou as próprias crianças poderão não compreender experiências culturais com as quais não se encontram familiarizados. Daqui decorrem, em larga medida, muitas das preocupações que enformam a investigação que se realiza actualmente no campo da tradução da literatura de recepção infanto-juvenil.

experiência cultural do passado, como igualmente a reproduzem de uma forma que contextualizará e estruturará a experiência presente dos leitores. Este é um aspeto particularmente relevante dadas as múltiplas implicações que possui na capacidade de manuseamento funcional da competência enciclopédica do sujeito. É, com efeito, o domínio mais ou menos alargado do conhecimento da memória do sistema semiótico literário, concretizado na capacidade de interpretação das relações polifónicas e intertextuais que os textos incessantemente estabelecem entre si (Mendoza Fillola, 1999; Tauveron, 2002; Mendoza Fillola e Cerrillo, 2003), 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 explícitas²⁸. De facto, dado que as construções culturais se encontram intimamente interconectadas, funcionando alguns elementos, por vezes, como uma espécie de hipertexto alimentador de referentes intertextuais, os quais, uma vez contextualizados, se podem tornar portadores de novas valências semânticas e pragmáticas, compreende-se que a fertilização e expansão dos quadros de referência intertextuais constitua uma importante ferramenta potencializadora da capacidade de sucesso no domínio da leitura e, nessa óptica, seja

²⁸ A este propósito, e tendo presente a afirmação de Charles Wilkie (1999: 135), segundo a qual a intertextualidade tem que ser, de algum modo, enfatizada, Jesus Díaz Armás (2003) assinala o papel desempenhado pela ilustração, referindo que ela pode constituir-se como meio de expandir a possibilidade de evocações e reestruturações a nível dos referentes intertextuais, em particular, quando a criança não conhece os hipotextos ou apenas os conhece mediatamente, por exemplo, através de processos de tradução intersemiótica. Neste sentido, quando a ilustração funciona como uma espécie de texto icónico, ela pode revelar-se um elemento fortemente relevante na expansão das possibilidades interpretativas do texto literário, ao concretizar ou ao sugerir, por meio de outras linguagens e em relação de interacção semiótica com a linguagem verbal, linhas de leitura susceptíveis de fertilizarem a pluri-isotopia do texto verbal.

concebida como o objetivo central na formação literária (Mendoza Fillola, 2003).

Carecendo de uma perspectiva histórica e temporal que lhe permita pôr em questão o universo representado, é a literatura que possibilitará ao leitor ainda pouco experiente criar e alargar o seu horizonte de expectativas, adquirindo as ferramentas conceituais e gnosiológicas para aprender a interagir criticamente com os mais diversos produtos da indústria cultural, protegendo-se contra os abusos simbólicos do poder. Assim, uma das funções da literatura infantil e juvenil é a de oferecer à criança o acesso ao imaginário humano configurado pela literatura, mas também a de lhe permitir conhecer os modelos narrativos e poéticos próprios da literatura da sua cultura. Regina Zilberman (2003) sublinha, a este respeito, os seus papéis na prevenção do leitor enquanto dissidente da literatura e arte do seu tempo e/ou mero consumidor passivo de uma cultura despersonalizada.

É também neste sentido que Glenda Davis Sloan (1991) enfatiza a importância de um contacto ativo da criança com textos literários: permitindo familiarizá-la com ferramentas comunicativas produzidas para dar sentido à experiência pessoal e coletiva e para explorar os limites e/ou as possibilidades expressivas da linguagem, o sujeito adquire não só o sentido de pertença a uma comunidade de leitores, compartilhando textos e interpretações, como, igualmente, passa a dispor de um saber que lhe permite, de modo consciente, decidir se quer exercer ou não o seu direito à aventura individual sobre a linguagem. Jacqueline Held (1987) sublinha a importância de fomentar a adesão afetiva da criança a textos onde a magia da recriação lúdica da linguagem se manifeste, suscitando oportunidades para que, configurando-se como agente ativo, ela possa manusear não apenas usos utilitários e comunicacionais da linguagem, mas também aqueles que se afastam de uma conceção predominantemente representativo-conceitual e que adquirem,

por meio de investimentos simbólicos variados, uma significação afetiva e eminentemente imaginativa:

“en efecto, un texto es recibido no solo en el nivel de la inteligencia, sino en el nivel de la sensibilidad y de la imaginación a las que nutre por igual. La magia del verbo, bajo la forma múltiple de las sonoridades, los ritmos, los encantamientos, las formulitas y todo tipo de lenguaje salvaje, enriquecerá y afirmará en el niño las posibilidades imaginativas.”

(Held, 1987: 162-163)

Mas a interação com textos literários assegura também ao leitor o acesso a usos da língua mais complexos e mais elaborados, os quais, familiarizando o falante com atos de linguagem marcados simultaneamente pela indireção e pela recusa da rotinização de experiências semióticas já conhecidas, representam, para o sujeito que inicia a escolaridade, um autêntico capital cultural (Bourdieu, 1982, 1994), capaz de potencializar a consecução do seu sucesso escolar e social futuros. Nesta perspectiva, o contacto ativo com textos literários assegura ao sujeito um mais profícuo conhecimento dos mecanismos retórico-pragmáticos de funcionamento da língua, expandindo a sua competência comunicativa (Allen, 1995). De facto, proporcionando à criança, que inicia a escolaridade, um importante e significativo *input* linguístico (avaliável quer em termos de vocabulário quer em termos de estruturas sintáticas), os textos literários permitem igualmente o desenvolvimento de contextos para a partilha de experiências, além de criarem oportunidades para usos reais e significativos da linguagem. Por outro lado, a análise e a compreensão das relações de interação sígnica que consubstanciam a elevada densidade semântica e formal do texto permitem à criança, por meio de cuidadosos processos de transferência pedagógica, aceder a um

conhecimento dos mecanismos semióticos da sua gestação: referimo-nos ao conhecimento de macroestruturas técnico-discursivas e microestruturas retórico-estilísticas, em particular, aquelas que mais diretamente se relacionam com os detalhes das seleções afetivas e estilísticas dos vocábulos. É, aliás, esta capacidade para perceber e activar informação não totalmente explícita, explorando activamente múltiplos sentidos segundos, que, em larga medida, distingue os comportamentos interpretativos de natureza “crítica” dos de natureza “ingénua” ou “gastronómica” (McGillis, 1996) e possibilita, como sublinhou Nelly Novaes Coelho (2000), passar de uma *leitura horizontal* a uma *leitura vertical*. Neste sentido, Fernanda Irene Fonseca (2000), numa reflexão acerca dos objetivos explicitamente visados pelo ensino da língua materna, enfatiza a importância da competência literária no desenvolvimento global da competência linguística e discursiva do sujeito e na sua consciencialização acerca do funcionamento da língua.

Assim perspectivado, o contacto ativo com textos literários possibilita àqueles que com eles interagem, seja enquanto leitores dos textos, seja enquanto ouvintes de uma leitura realizada por outros, aceder ao conhecimento e fruição da cultura, entendida quer numa perspectiva de bens simbólicos, quer numa perspectiva de ferramentas de conhecimento e de ação²⁹. É também nesta óptica que Peter Hunt (1994: 17) responde à questão: porquê estudar literatura infantil?

“From a historical point of view, children’s books are a valuable contribution to social, literary, and bibliographical history; from a contemporary point of view, they are vital to literacy and culture and are at the

²⁹ Para uma análise detalhada dos conceitos de cultura como bem simbólico (“culture-as-goods”) e como ferramenta (“culture-as-tools”), cf. Itamar Even-Zohar (2010).

leading edge of the trends towards image-and-word, rather than simply written word. In conventional literary terms, their numbers acknowledged *classic* texts; in popular culture terms, they are central. They are probably the most interesting and experimental of texts, in that they use mixed-media techniques which combine word, image, shape, and sound.”

3.1 A educação literária nas orientações curriculares

Educação Pré-Escolar

Destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico, a Educação Pré-Escolar constitui uma etapa fundamental no processo de educação ao longo da vida e procura, de acordo com os princípios enunciados na sua Lei-quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, com vista à sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

As *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997) apelam a processos educativos integrados, valorizando, entre outros aspetos, o desenvolvimento da identidade, a educação multicultural e a educação estética.

É explicitamente referido que “a língua portuguesa como matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas” (Ministério da Educação, 1997: 66) deve ser objeto de uma abordagem em todos os contextos, buscando fomentar uma aquisição e um domínio progressivo da mesma, nomeadamente através da exploração, pela criança, do carácter lúdico da linguagem. Neste domínio, o documento *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar* refere que as rimas, lengalengas e trava-línguas,

elementos próprios da tradição cultural portuguesa, podem ser trabalhadas, assim como a poesia enquanto forma literária.

A atenção concedida ao desenho, enquanto forma de “narração” de uma história, constitui outro dos meios de exercitar o trabalho sobre a língua, para o qual podem concorrer, por exemplo, os álbuns narrativos.

As *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997: 70) referem-se explicitamente aos critérios de seleção dos livros de literatura infantil. Atendendo a que é por eles que as crianças “descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”, convidam-se os educadores a escolhê-los em função de critérios de estética literária e plástica. O mesmo documento aconselha os educadores a partilharem com as crianças estratégias de leitura diversificadas, que permitam desenvolver competências várias, entre as quais, raciocínios inferenciais (Ministério da Educação, 1997: 70-71).

É igualmente enfatizada a necessidade de, precocemente, se estimularem hábitos culturais de partilha e de frequência de espaços como as bibliotecas.

Ensino Básico

Os programas de Português do Ensino Básico (Reis, 2009) reconhecem à língua um papel fundamental na definição do sujeito como pessoa, que interage com os outros, descobrindo, compreendendo e reinventando o mundo. Considerada como elemento mediador que assegura o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura, explicita-se que o seu deficiente domínio pode condicionar a participação do sujeito na *praxis* social. Neste sentido, sublinha-se a necessidade de assumir o princípio da *transversalidade* do ensino da língua ao longo de todo o currículo, na medida em que “a aprendizagem do português está diretamente relacionada com a questão do sucesso

escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele.” (Reis, 2009: 12).

Na mesma linha de pensamento, realça-se que a aprendizagem do Português se encontra diretamente relacionada com a “configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição colectiva” (Reis, 2009: 12), aspeto que se materializa, de forma significativa e capital, nos textos literários, concebidos como construções culturais vinculadas a determinadas visões do mundo que dialogam com o espaço em que surgem.

Os programas de Português do Ensino Básico (Reis, 2009) enfatizam o papel do professor enquanto *agente* do desenvolvimento curricular, atribuindo-lhe uma não negligenciável margem de operacionalização por forma a adequar, produtivamente, os conteúdos à realidade educativa da sua escola e da sala de aula.

No que respeita à organização programática para o 1º Ciclo (1º ao 4º anos de escolaridade), os programas de Português do Ensino Básico (Reis, 2009) sublinham a relevância de os alunos conviverem com textos literários adequados à sua faixa etária, concretizando diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, meios pelos quais irão adquirindo o saber e o saber-fazer para se formarem enquanto leitores.

Os resultados esperados incluem, entre outros, aspetos como a compreensão do essencial de histórias contadas, poemas e textos da tradição oral, ler diferentes tipos de textos ou ser capaz de narrar situações vividas ou imaginadas.

Os descritores de desempenho no domínio da leitura para apreciar textos variados assinalam, para este ciclo, entre outros elementos, a capacidade do aluno em ler por iniciativa própria, seleccionando autonomamente livros, de acordo com os interesses pessoais e exprimindo, face a textos do domínio da literatura para a infância, a sua leitura do mundo. No fundo, trata-se de

possibilitar a formação de leitores e a concretização da leitura enquanto projeto pessoal, aspetos a que não é alheio o apelo à criação de momentos para ouvir ler e para partilhar leituras e a relevância para a utilização da biblioteca, concebida como lugar onde se vivem experiências gratificantes com os livros e com a leitura¹.

Os programas de Português do Ensino Básico (Reis, 2009: 61-63) enfatizam a necessidade de uma escolha criteriosa do *corpus* textual, atendendo, com particular relevância, à representatividade e qualidade dos textos (em termos de grafismo e de seleção de textos de autor), respeito pela sua integridade (autoria, fonte e demais elementos de identificação e origem), capacidade de sedução do jovem leitor e possibilidade de acesso a uma cultura literária partilhada. Neste domínio, que é também o da criação de hábitos de leitura estáveis, os programas sublinham a importância de à criança serem proporcionados “textos de *ontem* e de *hoje* (clássicos e contemporâneos); textos de *longe* e de *perto* (autores portugueses e estrangeiros) e textos de diferentes géneros.” (Reis, 2009: 63). Os programas são acompanhados de um quadro-síntese (Reis, 2009: 65) onde se elenca a diversidade de textos a contemplar, remetendo-se a sugestão de textos e de autores para as listagens elaboradas, com regularidade, pelo Plano Nacional de Leitura.

Os resultados esperados para o 2º Ciclo (5º e 6º anos de escolaridade) incluem, no domínio da leitura, entre outros, a capacidade para ler textos literários, de forma sofisticada e crítica (tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados).

Os descritores de desempenho no domínio da leitura para apreciar textos variados e para ler textos literários assinalam, para este ciclo, entre outros elementos, a capacidade do aluno em distinguir modos e géneros de textos literários, identificar marcas de literariedade, selecionar, por iniciativa própria e por gosto

pessoal, obras para leitura integral e expressar afetivamente a sua leitura dos textos.

A importância da escolha do *corpus* textual é explicitamente assumida pelos programas (Reis, 2009) e justifica a sua constituição enquadrada pelo Projeto Curricular de Turma ou pelo Projeto Educativo de Escola, sendo os seus critérios prioritários os seguintes: a representatividade e qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual, a progressão e a intertextualidade.

Assume-se que no 6º ano se deverá atribuir maior atenção ao texto literário. A sua leitura deverá “intensificar a curiosidade e o desejo de pensar e de conhecer” (Reis, 2009: 102), permitindo aos alunos solidificar hábitos de leitura e constituírem-se como membros de uma comunidade de leitores.

A conceção de leitura que aqui se defende, intimamente interconectada com um contacto dos alunos com um leque variado de textos pertencentes ao património da literatura universal para a infância ou ao património da literatura (portuguesa, de expressão portuguesa, ou estrangeira) visa auxiliar o aluno a adquirir um determinado sentido crítico e responsabilidade para traçar o seu próprio percurso como leitor. 8

Mais uma vez remete-se a sugestão de textos e de autores para as listagens elaboradas, com regularidade, pelo Plano Nacional de Leitura, e disponíveis na respetiva *webpage*.

Defende-se que a educação literária dos alunos do 2º Ciclo deverá privilegiar a diversidade na qualidade, reservando-se para momentos mais adiantados do currículo o acesso a títulos inscritos no elenco dos textos chamados canónicos. Os programas, na linha das orientações gerais já explicitadas anteriormente, sublinham a liberdade e a autonomia concedida ao professor, quer no que respeita à seleção dos títulos quer no que concerne às atividades a desenvolver com vista às orientações específicas de leitura.

No que respeita à organização programática para o 3º Ciclo, os programas consideram que os alunos já possuem um elenco pessoal de leituras, relacionado quer com os seus interesses pessoais quer com as atividades e leituras escolares realizadas anteriormente, pelo que se esperará, neste ciclo, que os alunos se posicionem enquanto leitores de obras literárias, situando-as em função de grandes marcos temporais e geográfico-culturais, reconhecendo aspetos relevantes da linguagem literária e estabelecendo relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas.

Quanto aos descritores de desempenho, os programas apontam, entre outros aspetos, para a capacidade de ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e a complexidade dos livros e outros materiais selecionados, exprimir opiniões e problematizar sentidos face a um texto lido ou ouvido, analisar e explorar processos linguísticos e retórico-discursivos utilizados pelo autor na construção de um texto literário, reconhecer e valorizar relações de diálogo intertextual estabelecidas entre um texto e os seus contextos, assim como apreciar uma obra enquanto objeto simbólico no plano do imaginário individual e coletivo.

A escolha dos *corpora*, segundo critérios de representatividade e qualidade dos textos, integridade das obras, diversidade textual e a progressão (Reis, 2009: 136-137), deverá permitir a criação de oportunidades múltiplas para que os alunos possam aceder a diferentes e significativas experiências de contacto com os textos, tornando-se sujeitos autónomos na capacidade de agir *na e pela* língua, bem como na construção e partilha de uma cultura literária. Pela sua relevância na formação do sujeito, os programas consideram indispensável que os textos a selecionar para leitura integral sejam incluídos no Projeto Curricular de Turma.

À leitura é atribuído o papel de ajudar o aluno a consolidar o seu próprio percurso enquanto leitor e a sua autonomia face ao

conhecimento. Neste sentido, sugere-se que a instituição escolar deve proporcionar ocasiões e ambientes favoráveis ao exercício da leitura, permitindo ao aluno, dentro da sala de aula ou em atividades orientadas a partir dela, contactar com uma variedade de textos onde encontrará respostas às suas inquietações, interesses e expectativas. No campo da educação literária, em particular, os programas sublinham a importância da promoção da “leitura de textos de qualidade que abarquem a variedade que a literatura apresenta, bem como a diversidade cultural e de experiências que ela elabora” (Reis, 2009: 139).

No fundo, a perspectiva que os programas assumem é a de familiarizarem o aluno com produções textuais de qualidade literária, ensinando-o a ler, de forma arguta e crítica, os textos.

3.2 A escolarização da leitura literária e as práticas de receção

“Passive readers are not lifelong readers. They see no direct pleasure in reading, and they cannot determine how to argue for or against a text.” (May, 1995: 17)

Frequentemente concebido como um retransmissor ou um decodificador dos objetivos e orientações oficiais do ensino, o manual escolar constitui, pelo seu estatuto e omnipresença funcional em contexto de sala de aula, um objeto pedagógico capaz de condicionar decisivamente a formação do leitor na apreciação valorativa daquilo que é a língua e os seus usos. De facto, pela seleção que opera de textos, géneros, temas e autores, pelas formas como interroga esses textos, e pelo modo como legitima certas formas de perceber a língua, o manual escolar jamais é passível de ser encarado como um objeto ideologicamente neutro.

Se a presença de textos literários, de autores consagrados, é prática usualmente comum nos mais diversos manuais escolares

do 1º ciclo do Ensino Básico, as formas de interrogar os textos, as questões de compreensão e de interpretação que são colocadas e a análise do funcionamento da língua, que esses textos propiciam, levantam-nos fortes dúvidas relativamente à conceção que ao leitor é proporcionada acerca daquilo que é a literatura e a língua nas suas utilizações estéticas.

De facto, omitindo a natureza ficcional e deliberadamente pluri-isotópica do texto literário, os questionários de interpretação tendem a configurar-se como espaços para a deteção literal de informações de natureza referencial e unívoca, que supostamente os textos apresentariam, buscando-se neles uma *única* mensagem ou significado. Não reconhecendo a especificidade do texto literário e a existência de metodologias diferenciadas na sua abordagem quando comparada esta com a abordagem de outro tipo de textos como, por exemplo, os de natureza informativa ou funcional, os alunos são frequentemente solicitados a copiar dados cuja informação se encontra explicitamente patente no texto.

No caso de narrativas, os questionários tendem a privilegiar uma metodologia de análise eminentemente estrutural: as questões incidem, com carácter de predominância ou quase exclusividade, em tópicos como a identificação do lugar, tempo, espaço, ação e personagens, esquecendo-se a interconexão destes aspetos com a promoção deliberada e intencional de uma pluralidade de significados.

Questões que apelam ao reconhecimento de uma moral que o texto supostamente permitiria apreender ou que incitam o leitor a realizar juízos de valor de natureza subjetiva não nos parecem, de igual modo, favorecedoras de uma compreensão adequada da natureza e funcionalidade semiótica do texto literário.

Em alguns casos, particularmente quando se trata de textos poéticos, estes são acompanhados por uma espécie de minidicionários, os quais, para além de poderem conduzir a uma certa inabilidade na pesquisa autónoma de informações,

reduzidoramente explicam, frequentemente apenas numa das suas múltiplas aceções, termos supostamente não conhecidos pelo leitor, reduzindo a possibilidade de leituras plurívocas e polissémicas apenas a uma leitura – aquela que o termo “traduzido” assegura e legitima.

Assim, os questionários parecem esquecer que é por se revelarem um mistério de sentidos que os textos literários são reconhecidos como obras de arte, não permitindo ao aluno experimentar uma relação afetiva com eles, na aceção que lhe é atribuída por Mercedes Gómez del Manzano (1987). A leitura literária, intrinsecamente polifónica pela sua natureza, é transformada numa leitura que se quer predominantemente asséptica e impessoal: a história é estilizada, a forma de escrever do autor não é objeto de reflexão, e a própria leitura individual e personalizada é também recusada.

Ora, daqui decorre que, pela forma como o leitor é convidado a olhar e a perceber o texto, este não parece interagir, de facto, com ele. As promessas de fruição estética que o texto potencialmente comporta, e que se encontram, aliás, na base da adesão voluntária e afetiva ao texto e à leitura (May, 1995), jamais chegam a efetivar-se, uma vez que este é, em larga medida, encarado como se de um fragmento de informação referencial ou factual se tratasse, buscando-se nele primordialmente os dados literais e objetivos e postergando-se a possibilidade de leituras genuínas de natureza conotativa e simbólica.

Por outro lado, a metáfora, elemento inovador e criativo, capaz de decisivamente assegurar uma singularização do ato preceptivo, é frequentemente deixada na penumbra, como se os sentidos tropológicos e a apresentação da língua como entidade plurívoca, susceptível de gerar sentidos segundos, pudesse ser perniciososa.

De igual modo, os diversos processos de intensificação estilística (Riffaterre, 1973) de que a literatura se socorre

raramente são perspectivados na sua funcionalidade semiótica: é comum, com efeito, a presença de exercícios descontextualizados de taxinomização gramatical que, esquecendo ou não dando o devido valor à compreensão e exercitação da funcionalidade da língua, impossibilitam a criança de experimentar a força ilocutiva e o poder perlocutório dos vocábulos. Não a sensibilizando para a coloração afetiva e imagética das palavras, ela não reconhece os seus valores na expressão singular de emoções ou de ideias. Impedida de experimentar a exploração criativa das múltiplas potencialidades do sistema modelizante primário, a criança não acede a um conhecimento da língua na pluralidade dos seus contextos e funções, além de que a conquista de um pensamento divergente e criativo, na aceção que lhe atribui Christian Poslaniec (2004), é também claramente posta em causa.

Além disso, frequentemente solicitada a traduzir numa linguagem utilitária o significado de determinados elementos do texto, a criança adquire a ideia errónea de que a língua literária é um mero *sermo pulchrior* ou uma forma imperfeita e vicária de um outro discurso mais correto representado pela linguagem dita corrente ou utilitária. A experiência estética da literatura é, por conseguinte, completamente negada.

Ora, um tal conceção do texto literário comporta necessariamente consequências graves. Glenna Davis Sloan (1991) interroga-se acerca do modo como tais convites para passeios nos bosques da ficção poderão, alguma vez, motivar os alunos para uma adesão voluntária e emocional ao texto literário. Frustrando o crescimento imaginativo, recusando ensinar a ler com inteligência, finura, perspicácia e espírito crítico, as formas de interrogar o texto propostas pelos manuais de modo algum despertam no leitor a inquietação e a fome da leitura, condições para uma promoção genuína e efetiva da literacia.

Ora, este aspeto é tanto mais grave quanto a recusa da fruição da experiência estética se revela profundamente anti-humanista: socializar a criança com usos exclusivamente

utilitários e funcionalistas, recusar-lhe o acesso ao poder encantatório e ao fascínio criador da palavra, não proporcionar as condições para um efetivo diálogo de negociação de sentidos, significa privá-la de um conhecimento da língua na pluralidade das suas funções e contextos de uso, fator determinante na sua capacidade de agir *na e pela* língua.

Além disso, a aceitação praticamente sem contestação deste modelo de leitura como o único susceptível de poder ser realizado em contexto escolar (um modelo que didatiza e escolariza a leitura literária e, em nome da avaliação e certificação, a situa frequentemente num espaço simbólico exterior às suas práticas sociais e à esfera do prazer e da fruição), constitui mais um entrave a uma adequada promoção da educação literária.

Por outro lado, a complexidade inter-semiótica dos vários códigos que estruturam o texto literário não é frequentemente objeto de respeito ou sequer de reconhecimento. As adaptações que se apresentam traduzem-se, usualmente, numa autêntica destruição e banalização da complexidade estrutural do texto literário: os textos são reduzidos, simplificados ou objeto de uma reescrita pela qual o estilo original e único é profundamente alterado. Muitos dos percursos simbólicos e conotativos são postergados e o texto literário enquanto linguagem com a marca do estético é profundamente abalado.

O texto icónico, que frequentemente acompanha as seleções textuais, e que poderia contribuir para familiarizar o leitor com indícios ou detalhes não totalmente explicitados pelo texto verbal, mas implicados, por uma questão de coerência ou de relevância sónica, permitindo-lhe assumir-se como um *leitor participante* (Demougin, 2004), capaz de ler o mundo por meio de referentes intertextuais, é usualmente percebido como uma mera ilustração, quantas vezes em relação de explícita não compatibilidade semântico-pragmática com o texto verbal, não contribuindo para a potencialização da dimensão intrinsecamente

polissêmica e pluri-isotópica que caracteriza e define o texto literário.

Por outro lado, mesmo que o leitor manifeste vontade de *ir mais além*, prosseguindo na exploração das veredas do objeto literário, aquilo que se registra é frequentemente a impossibilidade de os textos dos manuais escolares originarem *outras* leituras. A quase completa ausência de fontes de autoria (edição, editora, data...) faz com que o texto adquira uma independência relativamente à obra a que pertence e o autor seja desapropriado dos seus textos. A não indicação completa dos elementos bibliográficos que permitiriam, aos leitores interessados, obter informações mais precisas, por exemplo, acerca das obras a que os textos pertencem ou a época em que foram publicados, origina que a possibilidade de estabelecimento de uma relação frutificante com os textos e os autores seja posta em questão, ao não permitir-se a pesquisa autónoma e o reconhecimento destes noutros contextos.

Um outro aspeto igualmente comum nos manuais escolares do 1º ciclo do Ensino Básico é o da panóplia de atividades que, em nome da motivação e da sua pretensa validade científico-pedagógica, desfiguram, por completo, a especificidade da obra literária e o contrato de diálogo que entre ela e o leitor se deve estabelecer: palavras cruzadas, dramatização de textos, ilustração dos mesmos e atividades similares não permitem ao texto, na especificidade do seu policódigo, funcionar como mecanismo de leitura do mundo; são, pelo contrário, elementos que, revelando-se ostensivamente periféricos ao ato da leitura, em nada consolidam ou expandem a competência literária do leitor. Além disso, como enfatiza Marisa Lajolo (2005), estas atividades, frequentemente presentes quer nos manuais escolares quer em livros para-didáticos (roteiros, livros de exercícios e fichas de leitura), tendem a capitalizar a insegurança e a falta de preparação dos professores, contribuindo também, ainda que de

forma indireta, para uma certa desresponsabilização do Estado pela qualidade do ensino.

É neste sentido que Magda Soares (2003), num estudo em que aborda o tratamento didático de que são alvo os textos da literatura infantil e juvenil em manuais escolares brasileiros, se refere a uma escolarização inadequada da literatura. Também Marisa Lajolo (2005) tece duras críticas relativamente ao modo como a literatura infanto-juvenil e, em particular, a poesia, são objeto de tratamento pela Escola e pelos seus principais dispositivos pedagógicos.

Não possibilitando dar uma resposta apropriada a questões fulcrais como *o porquê* e *o para quê* estudar um texto literário em contexto pedagógico, os manuais escolares de língua portuguesa para o 1º ciclo do Ensino Básico não parecem contribuir, de facto, para a formação de verdadeiros leitores, isto é de leitores com capacidade para apreciar e fruir o espaço de liberdade e de subversão instaurado *no e pelo* texto literário.

Numa intervenção ocorrida no âmbito do colóquio *Sujeitos Leitores e Ensino da Literatura*, Catherine Tauveron (2004) assinala os equilíbrios difíceis entre a leitura imposta e a chamada levitação subjetiva, concluindo que a frequente ausência de uma forte e consistente formação em estudos literários por parte dos professores os leva ora a confundir os direitos do texto e os direitos do professor e, por via das formas de interrogar o texto, que comumente orientam as interações pedagógicas, a impor a sua interpretação, ora a permitir a concretização de leituras subjetivas e fortemente abusivas do texto literário, não proporcionando ao aluno as condições para o estabelecimento de um diálogo efetivo e produtivo entre o leitor e o texto.

“As adults we must learn to listen to children. Children need to have the chance to develop into critical readers, to learn to question, to formulate their personal evaluations

based on the literary elements of the author's writing style." (May, 1995: ix).

A solução passa, por conseguinte, como já afirmámos noutra lugar (Azevedo, 2004b), ora por eliminar essas linhas de auxílio à leitura, apresentando os textos literários em estado puro, sem propostas de atividades redutoras (Ceia, 1999), ora por as reformular adequadamente³⁰, tendo por base um conhecimento profundo e refletido acerca daquilo que é a educação literária e o seu papel potenciador na exercitação de outros saberes e competências.

E quem diz intervir ao nível dos manuais escolares, diz também redefinir os lugares e os papéis atribuídos ao texto, ao leitor e à leitura em contexto pedagógico, aceitando e promovendo não só um clima de liberdade, espontaneidade e fácil acesso ao livro e à literatura³¹, como também o direito à aventura individual sobre a linguagem.

³⁰ Num ensaio acerca da leitura literária na escola, Marisa Lajolo (2005) alerta-nos contra o idealismo ingênuo e o imediatismo de determinadas técnicas e soluções milagrosas, as quais, lidando frequentemente, de forma superficial, com aspectos essenciais da questão, passam ao largo das zonas profundas do conflito. Fanny Abramovich (2004), refletindo acerca do tratamento metodológico da literatura infantil em manuais escolares brasileiros, sugere que o aluno, ao invés de preencher fichas de leitura, que usualmente procuram registar detalhes sem importância, trabalhe com tudo o que uma história possibilita: as emoções que provoca, as sensações que mobiliza, a tristeza ou a alegria que desencadeia, os horizontes que abre, as portas que fecha, a forma inovadora ou não como o tema é tratado, as relações intertextuais que possibilita, partilhando, no fundo, as opiniões pelas quais um livro pode ser amado ou detestado.

³¹ Ainda que a leitura possa, de acordo com Magda Soares (2004), ser avaliada em função de interesses diversos (interesses utilitários, para as classes desfavorecidas, alternativas de expressão e de comunicação, para as classes favorecidas), o papel das bibliotecas, entendidas como efectivos espaços de leitura e não apenas como locais para uma mera consulta, afigura-se hoje fundamental para o surgimento de comunidades de leitores qualificados fora de um espaço estritamente académico. Nesta perspectiva, Edmir Perrotti (1990a) enfatiza a importância das bibliotecas e dos centros de cultura na

Ora, esta redefinição dos lugares e dos papéis terá que fazer-se, em larga medida, graças à ação do docente. De facto, configurando-se os manuais escolares frequentemente como uma espécie de *script* de autoria alheia, para cuja composição os professores não foram chamados ou consultados (Lajolo, 2005), e comportando eles graves lacunas naquilo que respeita ao fomento de uma adequada promoção da leitura e da educação literária, é o docente que, desempenhando o papel de mediador, por excelência, da relação aluno-texto, deverá explicitar perante os alunos as estratégias adequadas à sua correta operacionalização e consecução. Tal implica, a necessidade de ele possuir um conhecimento profundo acerca da língua e do funcionamento dos seus diversos dispositivos estilísticos e retóricos, dominando também as formas de a transformar pedagogicamente em objeto explícito de ensino e de aprendizagem. Todavia, é também imperioso que o professor seja ele próprio um bom leitor, que não apenas gosta de ler, como lê regularmente, exercitando essa atividade cultural com intensidade e qualidade³². De facto, implicando a leitura, em larga medida, a manifestação de comportamentos atitudinais, pelos quais se busca, perante a insatisfação com o mundo, outras realidades, a sua promoção efetiva supõe, da parte dos mediadores, uma adesão ao texto e à

promoção da apropriação, compreensão e participação de todos os leitores do e no *mundo*. Para uma exemplificação de enfatiza algumas estratégias susceptíveis de concretizarem um acesso livre e espontâneo ao livro e à leitura (como a biblioteca sonora no jardim de infância, o banho de leitura, a leitura-adivinha, os concursos, o rali de leitura, etc), cf. Christian Poslaniec (2004).

³² Paulo Bragatto Filho (1995: 86) assinala que uma tal actividade pode, seguramente, ser contagiante: “os alunos percebem e sentem facilmente se o professor cultiva a leitura e se interessa pelos livros: pelo destaque que ele dá às atividades de leitura; pelo próprio testemunho vivo do professor, lendo para e com os alunos; pela forma expressiva e apaixonada de ler em voz alta para a classe; pelos sábios e entusiasmados comentários que tece sobre livros, autores, assuntos, estilos, passagens dos textos, atenção dos personagens, etc.”

leitura³³. Só deste modo é que a escola se poderá constituir como um efetivo lugar de transformação das práticas, ensinando os seus alunos a resistir ativamente às tentativas de homogeneização protagonizadas pelo mercado.

Assim, tendo em conta que os usos da língua decorrem não só dos textos que se selecionam e se privilegiam, como também das exercitações que, em contexto pedagógico, se reconhecem como oportunas, é fundamental que o docente adquira, ao longo da sua formação, um rigoroso e sólido suporte científico em estudos literários e em estudos linguísticos e que, concomitantemente, se possa exercitar no domínio da leitura e da interpretação textual, aspetos não dissociáveis de uma didática da escrita e do texto.

Nesta perspetiva, é imperioso que ele reconheça a importância da literatura de potencial receção infantil enquanto veículo de iniciação ao mundo da cultura literária e a outros tipos de valores (Mendoza Fillola, 1999) e que, pelas suas práticas, ele assegure uma adequada interação do aluno com os textos literários, estimulando-os a estabelecer formas de diálogo frutuoso com eles, reconhecendo que, no funcionamento pragmático da língua, o fenómeno literário se inscreve com carácter de substância e de essencialidade.

³³ Enquanto actividade eminentemente cultural susceptível de se desenvolver genuinamente, a leitura supõe a existência de modelos, protagonizados pelos mediadores. Neste sentido, Ana Maria Machado (Machado e Montes, 2003: 12) propõe que a resposta relativa às técnicas para fomentar a adesão ao livro e à leitura seja substituída por uma outra: que podem as crianças fazer para que os adultos leiam mais?