

Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica

Santiago de Compostela

27-29 de Novembro de 2002

O texto literário para a infância em manuais escolares do 1º ciclo.

Da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico.

Fernando José Fraga de Azevedo

(Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho)

“The conviction that reading and writing are worthwhile may well be the single most important reading ingredient in any program to develop literacy.” (Glenna Davis Sloan, 1991: 4)

Se um dos objectivos funcionais da escola é o de ensinar a ler e a interpretar os diversos tipos de material escrito, a língua literária, enquanto exemplar, por excelência, da potencialidade criadora do código, desempenha, nesse contexto, um papel relevantíssimo.

Carol Chomsky (1972:23), reflectindo acerca da natureza da linguagem escrita, assinala que o contacto com usos da língua complexos e elaborados dota o aluno de um conjunto de saberes linguísticos que são inacessíveis àqueles que não são letrados.

É neste sentido que Glenna Davis Sloan (1991:98) sublinha a importância de, desde cedo, a criança ter a possibilidade de experienciar a poesia, ouvindo-a, lendo-a, declamando-a ou até vivenciando-a com o seu corpo, já que tais actividades constituem importantes pré-requisitos para um seu estudo formal mais tarde.

Num conjunto de ensaios subordinados à promoção da aprendizagem da literacia desde o jardim de infância, as organizadoras Caroline Barratt-Pugh e Mary Rohl (2000) realçam a importância de assegurar à criança, desde muito cedo, um contacto com experiências e práticas de literacia, nas quais se inclui, naturalmente, a interacção com o património de tradição oral, representado pela literatura para a infância e concretizado, por exemplo, nas actividades do contador de histórias.

Num estudo por nós apresentado ao Congresso Mundial de Lectoescritura (Azevedo, 2000), sublinhámos os benefícios de uma interacção precoce da criança com textos da literatura infantil. Nessa ocasião assinalámos, entre outros aspectos, que a interacção com tais textos lhe permitia enriquecer, de forma pertinente, a sua “competência enciclopédica”, nomeadamente ao nível dos chamados quadros de referência intertextuais. Através do contacto com uma miríade de textos que concretizam determinados mundos possíveis cujos universos simbólicos se ligam, com frequência, à imaginação, à fantasia e ao prazer lúdico, a criança aprende a reconhecer e a prever certos comportamentos interpretativos que os textos exigem dos seus “leitores-modelo”, manifestando na sua leitura e interpretação posteriores uma maior à-vontade.

Assim, o enriquecimento da sua “competência enciclopédica” constitui uma forma de ela adquirir uma determinada bagagem semiótica¹ que, em larga medida, potencializa o seu êxito escolar e social futuros.

É neste sentido que, no âmbito de um projecto de investigação² preocupado em avaliar as formas como a aprendizagem da língua é exercitada no contexto escolar do 1º ciclo do ensino básico³, decidimos prestar uma atenção elevada ao modo como os manuais escolares para o ensino da língua entendem e concretizam a especificidade literária, isto é, as funções expressiva, simbólica ou tropológica da linguagem.

Os manuais de iniciação à leitura (1º ano) caracterizam-se, na sua globalidade, por uma forte presença daquilo que poderemos designar como pseudo-textos, isto é, fragmentos textuais que, dada a completa ausência de marcas ora de coesão ora de coerência, jamais poderão legitimamente ser apelidados de textos entendidos como unidades semântico-pragmáticas. Para além de uma utilização incorrecta das marcas formais de estruturação do texto, estes aglomerados de frases apresentam, com frequência, uma linguagem infantilizada e, por vezes, incorrecta do ponto de vista linguístico. Em nome de uma necessidade de exercitação de habilidades fonéticas - o desenvolvimento das competências metafonológicas - , o aluno é usualmente confrontado com frases carentes de sentido, as quais, com modulações várias, são repetidas até à exaustão, facto que, num momento fulcral como é o primeiro contacto deste com a aprendizagem formal da língua, pode ter consequências perniciosas em todo o seu processo de progressão escolar posterior. De facto, se a reiterada socialização escolar das

crianças com tais exercícios as convence de que não há nada mais para ler do que esses programas enfadados de treino das competências metafonológicas⁴, não é surpreendente, como realça Glenna Davis Sloan (1991:4), que elas demonstrem reduzido interesse em tornarem-se consumidoras activas ou criadoras de palavras escritas.

O objectivo de assegurar, num futuro próximo, a formação de um leitor autónomo e motivado é claramente questionado, uma vez que tais pseudo-textos apenas permitem a emergência de leitores com competências fundamentalmente ao nível da decifração, leitores desmotivados⁵ e com reduzida sensibilidade para a compreensão do acto comunicativo. A hipótese de uma concretização posterior de comportamentos interpretativos de tipo gastronómico⁶ é, neste sentido, completamente excluída.

Sabemos que o desejo de ler e de escrever se adquirem lendo e escrevendo. Todavia, para que tal acção possa ser realizada com sucesso, é fundamental que aquilo que a criança lê constitua para ela uma experiência de prazer e de fruição, condição para que ela possa ir descobrindo o poder de ficcionalização e de constituição de mundos possíveis inerentes ao exercício da palavra. Neste sentido, os textos que lhe são propostos deverão ser significativos, constituindo um apelo suficientemente forte às suas emoções e à sua imaginação lúdico-afectiva. As primeiras experiências com a palavra deverão, por isso, revelar-se fonte de jogo, de fruição e de prazer:

“For children, printed words must provide wonder, delight, interest, and pleasure, or they won’t bother to read, even though they may have learned the rudiments of reading.” (Sloan, 1991:5).

Quando dirigimos o nosso olhar aos manuais do 2º, 3º e 4º ano, verificamos que os problemas sentidos relativamente aos manuais de iniciação à leitura são, na sua generalidade, superados: os textos já se apresentam como unidades de sentido, formalmente são estruturados como tal, e há neles uma forte presença de textos literários de qualidade. Todavia, analisados sob o ponto de vista dos dispositivos discursivos que os acompanham, em particular, os questionários de interpretação, verificamos que os textos literários raramente são percebidos como tais. As suas linguagens, enquanto signos deliberadamente construídos com a marca do estético, não são tidas em conta. Os textos são maioritariamente tratados na sua univocidade, omitindo-se as suas dimensões pluri-isotópicas e polissémicas. De facto, os questionários parecem esquecer que é por se

revelarem um mistério de sentidos que os textos literários são reconhecidos como obras de arte. Assim, eles não permitem ao aluno experimentar uma relação afectiva com o texto literário, na acepção que lhe é atribuída por Mercedes Gómez del Manzano (1987: 102).

Ora, daqui decorre que, pela forma como o leitor é convidado a olhar e a perceber o texto, este não interage, de facto, com ele. As promessas de fruição e de experiência estética que o texto potencialmente comporta jamais chegam a efectivar-se, uma vez que este é encarado como se de um fragmento de informação referencial ou factual se tratasse, buscando-se nele primordialmente os dados literais e objectivos e postergando-se a possibilidade de leituras genuínas de natureza conotativa e simbólica.

A metáfora, elemento inovador e criativo, capaz de decisivamente assegurar uma singularização do acto perceptivo, 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: 56) de que a literatura infantil se socorre raramente são perspectivados na sua funcionalidade semiótica. Neste sentido, a criança não experimenta realmente a importância e o poder encantatório dos vocábulos, não é sensibilizada para a coloração afectiva e imagética das palavras, não reconhece os seus valores na expressão singular de emoções ou de ideias, não acede, enfim, a um conhecimento estilístico da língua.

Negado o seu acesso a um contacto frutivo com a linguagem metafórica, é recusada à criança a possibilidade de se ir familiarizando com os usos pragmáticos da língua. Impedida de experimentar a exploração criativa das múltiplas potencialidades do sistema modelizante primário, a criança não acede, de facto, a um conhecimento da língua na sua omnifuncionalidade semiótica, além de que a conquista de um pensamento divergente e criativo⁷ é também claramente posta em causa.

E o mais grave é que estas formas de interrogar o texto se alicerçam independentemente do próprio desenvolvimento e propensões naturais da criança. De facto, os questionários não parecem ter em conta que, desde que começa a falar, a criança é intuitivamente uma exploradora da linguagem que sente prazer em manusear e brincar com a materialidade das palavras.⁸

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 correcto representado pela linguagem dita corrente ou utilitária. A experiência estética da literatura é, por conseguinte, completamente negada.

Ora, um tal concepção do texto literário comporta necessariamente consequências gravosas. 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 e finura, os questionários de interpretação de modo algum despertam no leitor a fome da leitura, condição para uma promoção genuína da literacia.⁹

Por outro lado, a complexidade inter-semiótica dos vários códigos que estruturam o texto literário não é frequentemente objecto 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 objecto 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. Por vezes ocorre também que o texto visual e plástico que acompanha o texto verbal e que supostamente com ele deveria manter uma relação de solidariedade semiótica, contribuindo para uma expansão e um alargamento das leituras possíveis do texto, coloca em causa esse princípio da pluri-isotopia, condicionando, de forma negativamente redutora, o texto literário: as ilustrações plásticas não se apresentam como semioticamente relevantes, não são coerentemente integradas na globalidade do discurso, nem tão pouco contribuem funcionalmente para a expressividade do mesmo.

Finalmente, um outro aspecto que detectámos em praticamente todos os manuais foi a impossibilidade de os textos dos manuais originarem *outras* leituras. A quase completa ausência de fontes de autoria (edição, editora, data...) faz com que a possibilidade de estabelecimento de uma relação frutificante com os textos e os autores seja posta em questão. De facto, a não indicação completa dos vários 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, faz com que a aproximação texto-leitor e a própria motivação para o prazer da leitura se vejam, por força destes constrangimentos dos manuais escolares, fortemente derogadas. O leitor não é familiarizado com os autores, impedindo-se o reconhecimento destes noutros contextos.

Daqui decorre, como é óbvio, a real dificuldade de formação de um leitor autónomo, competente e crítico, capaz de adquirir e de desenvolver uma eficaz competência literária.

Nesta perspectiva, a maioria dos manuais escolares de língua portuguesa para o 1º ciclo não contribui, de facto, para a formação de verdadeiros leitores. A não adequada compreensão daquilo que é a língua e a sua omnifuncionalidade semiótica faz com que aquela seja, de um modo geral, maioritariamente percebida exclusivamente na sua dimensão utilitária e funcional, recusando-se os seus usos expressivos, simbólicos ou metafóricos¹⁰. Ainda que estes estejam presentes em textos literários de qualidade, a tais usos é-lhes ostensivamente negada pertinência pelo modo como os questionários são construídos. Este aspecto é tanto mais grave quanto sendo a língua literária um exemplar da língua no seu estado formal e proposicional mais apurado possível¹¹, a recusa da sua experiência 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 significa privá-la de um conhecimento da língua na sua omnifuncionalidade semiótica, condição para um adequado desenvolvimento da capacidade de literacia, factor determinante do seu sucesso escolar e social futuros.¹²

A solução passa, por conseguinte, ora por eliminar essas linhas de auxílio à leitura, apresentando os textos literários em estado puro, sem propostas de actividades redutoras (Ceia, 1999:52), ora por as reformular adequadamente, tendo por base um conhecimento profundo e reflectido acerca daquilo que é a língua e acerca daquilo que são os modelos hermenêuticos da literatura para a infância. Temos consciência de que esta é uma tarefa árdua, mas, atendendo ao importante papel que os manuais escolares desempenham na conformação das comunidades de leitores (Dionísio, 2000)¹³, é aí que

reside, a nosso ver, uma das mais importantes chaves para o sucesso escolar e social futuro das nossas gerações.

E quem diz intervir ao nível dos dispositivos discursivos que acompanham os textos, diz também redefinir os lugares e os papéis atribuídos ao texto, ao leitor e à leitura em contexto pedagógico, aceitando e promovendo, por exemplo, o direito à aventura individual sobre a linguagem¹⁴.

Como é óbvio, e a este aspecto já nos referimos noutros lugares (Azevedo, 2002a e Azevedo, 2002b), ao professor cabe, provavelmente em primeira instância, a maior responsabilidade: sendo o mediador, por excelência, da relação aluno-texto, ele tem necessariamente que 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 objecto explícito de ensino e de aprendizagem (Fonseca, 1994:120). Efectivamente, tendo em conta que os usos da língua decorrem não só dos textos que se seleccionam e se privilegiam, como também das exercitações que, em contexto pedagógico, se reconhecem como oportunas, é fundamental que o professor 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, aspectos não dissociáveis de uma didáctica da escrita e do texto.

Nesta perspectiva, é imperioso que o docente reconheça a importância dos textos da literatura infantil enquanto veículos de iniciação ao mundo da cultura literária e a outros tipos de valores culturais (Mendoza Fillola, 1999: 12) e que, como tal, pelas suas práticas, jamais se torne cúmplice de uma adulteração das exigências qualitativas desse discurso específico, em nome, por exemplo, de um reduzido conhecimento da natureza dos seus destinatários primordiais. Torna-se, por isso, fundamental anular a tendência que muitos professores do ensino básico manifestam em repetirem os exercícios de receituário publicados pelos manuais, buscando normalizar, como sublinhou Carlos Ceia (1999:27), *todas* as leituras possíveis do texto literário e impedindo os seus alunos de descobrirem uma escrita e uma leitura criativas. Urge, por conseguinte, apostar numa formação profissional que habilite os docentes para a problematização das situações pedagógicas, buscando as formas mais eficazes de criar, junto dos seus alunos, ambientes

estimuladores e enriquecedores susceptíveis de os motivarem para a aprendizagem da língua na sua omnifuncionalidade semiótica.

Referências bibliográficas:

- AGUIAR E SILVA, V. M. de (1983). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- AZEVEDO, F. J. F. de (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. J. F. de (2002a). *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*, Col. Poliedro, n.º 10. Braga: Centro de Estudos Humanísticos / Universidade do Minho.
- AZEVEDO, F. J. F. de (2002b). “A problemática do cânone no âmbito de uma didáctica do texto”. *Actas do I Encontro Nacional da SPDLL - Sociedade Portuguesa de Didácticas das Línguas e Literaturas*. Coimbra, 15 e 16 de Fevereiro de 2002 (no prelo).
- AZEVEDO, F. J. F. de (2002c). “Estudos literários para a infância e fomento da competência literária”. *Jornadas DCILM 2002*. Braga, 9 de Novembro de 2002 (no prelo).
- BARRATT-PUGH, C. & ROHL, M. (2000) *Literacy learning in the early years*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- CEIA, C. (1999) *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Colibri.
- CHOMSKY, C. (1972) “Stages in language development and reading exposure”. In *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- DIONÍSIO, M.^a de L. da T. (2000) *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- ECO, U. (1979) *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.
- FONSECA, F. I. (1994) “Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos”. In *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística*

aplicada ao ensino do português, Porto: Porto Editora.

- 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.
- GÓMEZ MARTÍN, F. E. (1993). *Didáctica de la poesía en la educación infantil y primaria. Guía práctica para la enseñanza de la lírica en los niños*. Argentina: Cincel.
- MENDOZA FILLOLA, A (1999). “Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria”, *In Literatura infantil y su didáctica*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- NEVES, M. C. (2001). "Alternativas ao uso do manual", *In O desafio de ler e escrever. Leitura e coesão social. Actas do II Encontro Internacional*, Lisboa: Civitas.
- PENNAC, D. (1997). *Como um romance*. Porto: Asa.
- RIFFATERRE, M. (1973). *Estilística estrutural*, São Paulo: Cultrix.
- SALGADO, L. (2001). "A literacia e a aprendizagem da leitura e da escrita", *In O desafio de ler e escrever. Leitura e coesão social. Actas do II Encontro Internacional*, Lisboa: Civitas.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- SLOAN, G. D. (1991). *The child as critic: teaching literature in elementary and middle schools*. New York: Teachers College Press.
- SOUSA, M^a de L. D. (1998). “Agora não posso. Estou a ler”. *In Rui Vieira de Castro & M^a de Lourdes Dionísio de Sousa, Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.
- TARR, A. & FLYNN, R. (2002). “The trouble isn’t making poems, the trouble’s finding somebody that will listen to them: negotiating a place for poetry in children’s Literature Studies”. *In Children’s Literature Association Quarterly*, 27, 1-2.

¹ Antonio Mendoza Fillola (1999) enfatiza a função da literatura infantil e juvenil na formação da chamada competência literária. Se o objectivo formativo último desta é o de ensinar o aluno a aprender a interpretar, os textos literários, prevendo sempre um “leitor-modelo” e apresentando-se como construções de sentido máximas através de uma elevada codificação do seu material formal, cumprem, de forma exemplar, este objectivo.

² Este projecto intitula-se "Literacia crítica: o papel do texto na educação básica" e tem como um dos seus objectivos fornecer ao docente em formação um conjunto de saberes capazes de se materializarem em estratégias de actuação significativas sob o ponto de vista da promoção junto dos discentes de uma competência discursiva e textual.

³ A focalização da nossa atenção nos manuais do 1º ciclo do ensino básico explica-se não só pela nossa ligação à formação de professores para esse nível de ensino, como também pelo facto de considerarmos o 1º ciclo como a base de todo o processo escolar, a célula germinatória onde deverão ser adquiridos os conhecimentos base estruturantes que o aluno desenvolverá e aprofundará ao longo de toda a sua actuação escolar posterior.

⁴ Num painel subjacente ao tema "Livros de leitura ou livros de bolso", Manuela Castro Neves (2001) apresenta alguns destes exemplos.

⁵ De igual modo, dispositivos discursivos do tipo "ler serve para a gente poder fazer os trabalhos de casa" ou "escrever serve para podermos fazer cópias" não permitem ao aluno compreender e tomar consciência da verdadeira utilidade destas práticas. A este propósito, cf. Lucília Salgado (2001).

⁶ Quando falamos em comportamentos interpretativos de tipo gastronómico, referimo-nos a um leitor capaz de aderir ao texto e de manifestar face a ele uma voracidade de leitura. Esta terminologia retoma a distinção apresentada por Umberto Eco (1979) entre "leitor-modelo" gastronómico e "leitor-modelo" crítico.

⁷ Efectivamente, impedida de exercitar uma actividade cognitiva mais complexa, que supõe um intenso trabalho cooperativo de preenchimento de "espaços em branco" (Eco, 1979), a criança não alarga a sua "competência enciclopédica" nem exercita um pensamento autónomo e divergente. A este propósito, cf. Luis Sánchez Corral (1995: 33).

⁸ Veja-se, a este propósito, a obra de Fernando E. Gómez Martín (1993).

⁹ "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).

¹⁰ Reflectindo acerca do papel que a poesia encontra em contextos formais de educação, Anita Tarr e Richard Flynn (2002) enfatizam também este aspecto. Segundo eles, vivem-se actualmente, nos Estados Unidos, tempos de anti-poesia, uma vez que aquilo que se valoriza parece ser o discurso referencial e informativo, negando-se pertinência a outros usos da língua.

¹¹ Reflectindo acerca da natureza da língua literária, Vítor M. de Aguiar e Silva (1983:144-173) considera-a como um "agente conformador por excelência da respectiva língua natural".

¹² A este propósito, cf. Azevedo (2002c) "Estudos literários para a infância e fomento da competência literária".

¹³ Seleccionando determinados textos e autores, valorizando certos temas e dando relevo a certos géneros, o manual apresenta-se como um dispositivo regulador do conhecimento e, por via dessas selecções, mas também pelos questionários e actividades propostas, afigura-se latamente condicionador do tipo de práticas que considera pertinentes que as gerações mais jovens adquiram e exercitem. Efectivamente, definindo e demonstrando o que deve ser dito no espaço pedagógico e o modo como tal acção deve ser realizada, bem como também, com muita frequência, as formas de comprovar e de avaliar as aquisições efectuadas, o manual escolar configura-se como uma autêntica instância de conformação de comunidades de leitores.

¹⁴ A este propósito, veja-se o ensaio de M.^a de Lourdes Dionísio de Sousa (1998), intitulado "Agora não posso. Estou a ler" ou a obra de Daniel Pennac (1997).