

LEITURA E LITERATURA PARA A INFÂNCIA

José António Gomes (jam.gomes@netcabo.pt)

Instituto Politécnico do Porto (Portugal)

A relação dos portugueses com os livros continua a revelar-se problemática (um estudo referente ao ano de 2003 ¹ dá conta de que apenas 35,4% da população tem hábitos de leitura). E é na escola que uma boa parte das crianças e jovens contacta pela primeira vez com o livro e, em especial, com a literatura. Para muitos, porém, o fim da escolaridade básica ou secundária significa também a cessação do convívio com o texto literário. Diga-se, contudo, que nas duas últimas décadas, o país conheceu um importante aumento do número de bibliotecas públicas. E em muitos aspectos, estas suscitaram novas exigências nas populações e trouxeram alterações por vezes decisivas ao panorama cultural das localidades onde se encontram. Acresce que, na maioria dos concelhos onde estão implantadas, essas bibliotecas desenvolvem hoje um trabalho positivo de cooperação com as bibliotecas escolares, quando elas existem. E talvez se possa afirmar que o combate à iliteracia e pela valorização da leitura na escola tem conhecido maior êxito no espaço da biblioteca escolar do que propriamente na sala de aula. Implicando necessariamente a cooperação entre professores e professor-bibliotecário, o desenvolvimento nos alunos de habilidades de pesquisa, selecção e organização de informação, por exemplo, pode ser favorecido, e tem-no sido, pela existência das novas bibliotecas escolares.

Como adiante se verá, é contudo na sala de aula que parece situar-se boa parte dos constrangimentos que afectam a educação literária, tanto pelos objectos de leitura utilizados, como pelas próprias práticas

de leitura, significativamente reguladas, e veiculadas, pelos manuais escolares e outros instrumentos para-escolares.

Tendo em conta que é relativamente baixa a percentagem de crianças cuja educação para a leitura e para o gosto de ler tem início no ambiente familiar, os factores que condicionam a escolha dos textos literários lidos pelos jovens encontra-se maioritariamente centrado na escola. Desses factores destacam-se os seguintes:

1º A influência dos manuais escolares, dos textos integrais ou não que estes propõem, e da informação sobre escritores neles contida. (O estatuto pouco menos que intocável, o poder regulador, de que desfruta o manual escolar, a par da perspectiva redutora que subjaz a um número significativo das actividades de leitura propostas têm constituído obstáculos sérios à promoção da leitura literária. Mais do que nunca, tornam-se necessárias medidas no sentido de uma supervisão e avaliação científica e pedagógica desses manuais escolares.)

2º A existência, nos programas de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, de listas de obras de leitura recomendada – relativamente reduzidas é certo – as quais abrangem livros de literatura para a infância e juventude e se repartem por «clássicos» (Perrault, Irmãos Grimm, Andersen, Collodi, Aquilino Ribeiro...) e obras contemporâneas – aquilo que poderíamos designar como um cânone escolar.

3º A existência, em muitas escolas, de bibliotecas organizadas, equipadas e dirigidas por professores-bibliotecários – a chamada Rede de Bibliotecas Escolares, que no entanto está longe de cobrir a maioria dos estabelecimentos, em particular no 1º ciclo do Ensino Básico.

4º A realização frequente de pequenas feiras do livro em escolas dos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, a juntar a encontros com autores, promovidos pelas equipas docentes.

Este panorama evidencia, por um lado, uma certa dependência comercial da escola relativamente às editoras, sobretudo se pensarmos nos lotes de livros enviados para as pequenas feiras do livro já referidas. Nos últimos anos, acrescente-se, algumas editoras escolares começaram a «oferecer» uma obra de literatura para a infância a todos os alunos dos estabelecimentos que tivessem adoptado os seus manuais. Cabe perguntar onde se encontram, nessas editoras, os especialistas com voz activa e crítica na selecção de tais obras. Mais uma vez, diga-se que os manuais escolares, a par dos chamados guiões de leitura das obras recomendadas, embora concebidos como instrumentos para ajudar a ler, conduzem com frequência a uma espécie de definhamento do literário. Propondo «receitas» de leitura encaradas como únicas e universais, não concorrem em geral para o desenvolvimento do pensamento divergente e a abertura à pluralidade das leituras, para o confronto com a ambiguidade e a espessura próprias do discurso literário ², nem para a educação de leitores que ultrapassem o patamar do reconhecimento da informação contida nos textos, traduzindo-se a leitura na competência para responder a questionários sobre os textos lidos.

É de notar, por outro lado, que algum controlo das leituras infantis e juvenis por parte da escola, a somar à própria existência de um cânone escolar configuram uma função mediadora que, *em teoria*, abre possibilidades – sublinho: possibilidades – de uma certa filtragem. Filtragem, por exemplo, em relação a uma paraliteratura ou uma literatura *light* que ganham expressão crescente na área do livro para crianças e jovens. Filtragem, ainda, no tocante às tendências mais

negativas do mercado editorial no contexto da globalização, responsáveis pelo aparecimento de obras, em que raramente são tematizadas questões relacionadas com a memória histórica, as identidades culturais minoritárias e as idiossincrasias nacionais. Filtragem, por último, das operações de *marketing* que sustentam uma tentativa de homogeneização do gosto e dos próprios modelos propostos, sobretudo nos domínios da narrativa e da ilustração. Convém, no entanto, não depositar excessiva confiança neste poder de filtragem por parte da escola – ela própria tantas vezes vulnerável, reconheça-se, às operações de *marketing* e ao gosto comum e, não raro, desconfiada das publicações minoritárias, da poesia e do texto dramático, para não falar do carácter experimental de certos estilos e obras.

Aliado à prática conversacional com a criança e ao hábito de lhe contar histórias diariamente desde os primeiros tempos de vida, o livro infantil de qualidade – em que convém nos detenhamos um pouco – é um dos melhores instrumentos disponíveis para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos. Tal acontece graças a esse gradual domínio da palavra que a leitura propicia – e também da palavra como (re)construtora de «mundos» – e àquele poder de interpelação da consciência do leitor que é apanágio da escrita de qualidade. E, ao dizermos cidadãos ‘mais livres e cultos, solidários e críticos’, falamos de mulheres e homens menos susceptíveis de se deixar manipular por outros homens e pelos aparelhos de propaganda e ideologização do(s) poder(es) do momento. Falamos de gente capaz de, identificando-se com a personagem de uma história, entender melhor as alegrias, dores e sonhos de um ser humano; gente capaz de saber enfrentar as duras realidades da existência, as frustrações e as feridas narcísicas, e de empreender um percurso de vida em sociedade baseado na capacidade de modelizar e reinventar o real através da linguagem. Falamos de mulheres e homens aptos a, recorrendo à palavra, interagir

de forma adequada com os seus semelhantes, na base da comunicação verbal, da argumentação e da negociação, tanto no exame lógico dos problemas, como na expressão da discordância, do protesto ou dos afectos. Saber ler, adquirir a pouco e pouco o gosto de ler e a consequente capacidade de melhor comunicar verbalmente constituem, deste ponto de vista, uma conquista fundamental no processo de educação para a cidadania.

A literatura em geral e a destinada à infância em particular desempenham neste quadro um papel de relevo e a investigação tem demonstrado o contributo – hoje indiscutível – da literatura dita infantil para o desenvolvimento das competências linguística, narrativa, literária e outras ³. E que se entende por literatura para a infância – ou literatura infantil, para utilizar a designação mais comum? Trata-se, porventura, de uma pergunta para a qual nenhuma resposta é inteiramente satisfatória. Objecto de debate no campo da teoria da literatura, deixaremos esta discussão de lado, optando por citar uma definição recente, também ela certamente discutível, mas que não deixa de apontar alguns traços fundamentais desta produção literária – os quais, noutro contexto, necessitariam de algum desenvolvimento à luz da própria história da literatura para a infância. A proposta é da catalã Gemma Lluch e cingir-nos-emos ao essencial da mesma.

Este tipo de textos configura «*uma comunicação literária ou paraliterária que se estabelece entre um autor adulto e um leitor infantil ou juvenil.*» (Lluch, 2003: 10). Acrescente-se a esta afirmação o que, já em 1975, escrevia o grande crítico e estudioso de Perrault, Marc Soriano (1975: 185; trad. nossa): trata-se de «*uma comunicação histórica (quer dizer, localizada no espaço e no tempo) entre um locutor ou escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, durante o período considerado, não dispõe, a não ser de forma parcial, da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais,*

afectivas e outras que caracterizam a idade adulta.»

Regressemos à definição de Gemma Lluch:

«[É] também uma literatura que, além de propor um entretenimento artístico ao leitor, busca com frequência criar uma competência linguística, narrativa, literária ou ideológica. Poderíamos ainda propor definições mais pragmáticas e então diríamos que será tudo aquilo que se publica em colecções de literatura infantil e juvenil e que, portanto, o editor e o comprador decidem que o é. | | Não podemos esquecer outros investigadores que a consideram uma literatura de fronteira, quer dizer, um tipo de textos que se situa na fronteira literária ou na periferia do sistema, como se queira. Recorde-se, no entanto, que é o lugar mais exposto às interferências e às tendências evolutivas, justamente porque necessita de se adequar ao seu leitor.» (Lluch, 2003: 10; trad. nossa)

Tendo como destinatário preferencial, mas não exclusivo, a criança ou o jovem, os textos para a infância e a juventude, na sua diversidade, estão longe porém de se restringir ao campo da literatura. E qualquer biblioteca, seja ela escolar ou pública (e, por que não, familiar?), deverá ter em conta esta realidade, dando assim resposta à potencial disparidade de gostos e interesses de leitura que caracterizam o universo multifacetado dos seus utilizadores. Estes são crianças e jovens de diferentes idades e sexos, com distintas experiências linguísticas, cognitivas, sociais e culturais, e em fases diferenciadas do desenvolvimento das competências de leitura. Nesta óptica, e sem o propósito de sermos exaustivos, passaremos então em revista a diversidade da actual oferta editorial para o público infantil e juvenil.

No domínio da ficção, consideraremos, entre outros, os seguintes géneros (termo que utilizamos aqui num sentido amplo e não propriamente no sentido rigoroso com que o termo é hoje usado na

teoria da literatura):

(1) **A literatura tradicional de transmissão oral** entretanto recolhida e reescrita com maior ou menor fidelidade a determinadas fontes, ou objecto de adaptações modernas. Ao falarmos de literatura tradicional de transmissão oral, referimo-nos a contos populares, «rimas infantis», romances tradicionais, provérbios, etc., que originalmente chegavam ao conhecimento dos mais pequenos por via da oralidade. António Torrado, Alice Vieira e muitos outros antes deles se dedicam ou dedicaram à publicação, em livro, de textos resultantes de um trabalho de reescrita, adaptação ou recriação dessas composições inicialmente orais e que constituem um precioso património literário colectivo.

(2) Merecem referência especial os **contos tradicionais**, originários também da literatura popular oral, a que alguns escritores de assinalável talento narrativo, como Charles Perrault (França, finais do séc. XVII), Jacob e Wilhelm Grimm (Alemanha, séc. XIX) ou a portuguesa Ana de Castro Osório (na viragem do séc. XIX para o séc. XX), deram uma forma escrita literária.

(3) Em lugar à parte cabem os **contos de grandes autores** como Hans Christian Andersen (Dinamarca, séc. XIX) e Oscar Wilde (Irlanda/Inglaterra, sécs. XIX), por vezes qualificados também como tradicionais, mas que na verdade são produções originais, ainda que, aqui e acolá, possam ter sido influenciadas pelo maravilhoso popular, os seus temas, motivos e personagens.

(4) Um núcleo fundamental é o das **obras de ficção narrativa relativamente extensas**, hoje consideradas «clássicas» e canónicas, que tiveram a criança e/ou o grande público como destinatários preferenciais. Neste vasto, magnífico e diversificado conjunto de livros que o século XIX e os primeiros anos do século XX nos legaram – e que oscila entre a aventura,

o fantástico, o *nonsense* ou o humor – poderíamos incluir obras tão diferentes como *Alice no País das Maravilhas* (1865) de Lewis Carroll, *As Aventuras de Tom Sawyer* (1876) de Mark Twain, *As Aventuras de Pinóquio* (1883) de Collodi, diversas obras de Stevenson como *A Ilha do Tesouro* (1883), ou ainda o *Nils Holgersson* de Selma Lagerlöf e *Peter Pan* (peça: 1904; narrativa: 1911) de James M. Barrie, mas também o fabuloso *Romance da Raposa* (1924) de Aquilino Ribeiro, para não falar de outros «clássicos» portugueses.

(5) Mencionem-se também as chamadas «**obras anexadas**» à literatura para a infância, não escritas para este público mas inúmeras vezes adaptadas (muitas vezes sem critério), como as fábulas de La Fontaine (finais do séc. XVII), o *Robinson Crusöe* (1719) de Daniel Deföe e *As Viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift ou *Os Três Mosqueteiros* (1844) de Alexandre Dumas (pai) e alguns romances de Charles Dickens, como *Oliver Twist* (1837-39). Certa ficção científica ou de aventuras de assinalável receptividade popular – como algumas obras de Jules Verne ou de H. G. Wells – poderia inserir-se também neste conjunto. E conviria, a propósito, citar ainda as muitas e variadas adaptações de «clássicos» da literatura universal, de que é exemplo o bem sucedido *Ulisses* (1972) de Maria Alberta Menéres.

(6) De registar também as **narrativas juvenis** populares, mais ou menos extensas, designadamente as de **mistério e indagação**, protagonizadas por grupos de crianças e jovens, como as séries inglesas «Os Cinco» e o «Clube dos Sete» de Enid Blyton, ou as suas epígonas nacionais, de maior ou menor valia literária, como as colecções «Uma aventura...» de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (editada a partir de começos da década de 80), «Triângulo Jota» de Álvaro Magalhães (esta a orientar-se cada vez mais para o *estranho* e o *fantástico*) e outras ainda de

autores como João Aguiar, Alexandre Honrado e a dupla Maria Teresa Maia González e Maria do Rosário Pedreira. Estas narrativas para pré-adolescentes e adolescentes podem assumir outros modelos, explorando por exemplo o clássico dispositivo da «**viagem no tempo**» e cruzando-se com a novela histórica (como acontece nos livros da colecção «Viagens no tempo» de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada) ou fazendo até incursões na **ficção científica** – raras entre nós na área da literatura juvenil.

(7) Reserve-se uma nota para as chamadas **novelas «cor-de-rosa»**, mais dirigidas a raparigas, e as narrativas de ambiência escolar ou outra, em que as/os jovens protagonistas, e os próprios modelos narrativos, se mantêm de livro para livro.

(8) Refiram-se também os romances ditos de fantasia – por vezes de várias centenas de páginas –, que exploram a voga dos «mundos paralelos» (de matriz tolkieniana ou outra) e de uma *high fantasy* por vezes já banalizada, ainda que arquitectada em certos casos com talento. A série *Harry Potter* de J. K. Rowling é um dos exemplos mais conseguidos desta tendência.

(9) Se, nos pontos (6), (7) e (8), se aludiu a obras que na sua maioria se situam no âmbito da paraliteratura, registem-se agora as **novelas e romances juvenis de maiores ambições literárias**, como são, em Portugal, os de Alice Vieira – o seu primeiro romance, *Rosa, Minha Irmã Rosa*, data de 1979 – e Ana Saldanha (ambas entre o «realismo psicológico» e o «realismo social»), o livro *A Ilha do Chifre de Ouro* (1998) de Álvaro Magalhães (no domínio do fantástico), os melhores romances de António Mota (entre outros, *Pardinhas* e *Pedro Alecrim*, ambos de 1988) ou ainda uma ou outra obra assinada por Alberto Oliveira Pinto (*As Filhas do Olho de Vidro*, 1996, na área do romance histórico) e Carlos Correia (*Alex, o Amigo Francês*, 1989), por exemplo. Para apenas falarmos de autores que se

encontram traduzidos para português, a alemã Ursula Wölfel, os norte-americanos Scott O'Dell, Brock Cole, Virginia Hamilton e Katherine Paterson, a austríaca Christine Nöstlinger, o israelita Uri Orlev ou o galego Agustín Fernandez Paz são exemplos nobres deste tipo de ficção. Nela é possível encontrar diferentes géneros e tendências, em geral numa escrita de qualidade: o romance de viagens e aventuras, o romance histórico, policial ou de terror, o «realismo» familiar ou o «realismo» social.

(10) De grande importância na literatura contemporânea são os **contos** para crianças, sempre **ilustrados**, também eles oscilando entre o «realismo» de uma Ilse Losa e a mais livre fantasia de outros autores. Em Portugal, e cingindo-nos à segunda metade do século XX, encontramos muitos e por vezes importantes cultores desta modalidade literária: Adolfo Simões Müller, Sophia de Mello Breyner Andresen, Ricardo Alberty, Matilde Rosa Araújo, Maria Alberta Menéres, Luísa Dacosta, Maria Rosa Colaço, António Torrado, Luísa Ducla Soares, José Jorge Letria, Carlos Correia, Álvaro Magalhães, António Mota e muitos outros. Coleções como a «Asa juvenil», a «Plátano de Abril», a «Pássaro livre» (Livros Horizonte), a «Picapau» (Verbo), a «Autores portugueses» (Porto Editora) e outras adquiriram merecida notoriedade com a publicação deste tipo de obras no pós-25 de Abril.

(11) Na ilustração destes contos e também no **álbum** de tipo narrativo (*picture story book*), dirigido sobretudo às primeiras idades, se revelaram ilustradores portugueses de grande mérito como Manuela Bacelar, Danuta Wojciechowska, André Letria e Gémeo Luís, para apenas citar quatro exemplos. Trata-se de uma área que conta com os seus «clássicos», como os livros da inglesa Beatrix Potter (*Peter Rabbit*, 1901, etc.). De passagem, e um pouco ao acaso, registem-se ainda os nomes de Bruno Munari, Maurice Sendak, Leo Lionni, Max Velthuijs ou Anthony

Browne. No nosso país, e em parceria com diversos ilustradores, autores como Luísa Ducla Soares e João Paulo Cotrim vêm dando certo impulso ao desenvolvimento do álbum que, até há bem pouco tempo, tinha fraca expressão na nossa literatura para crianças.

(12) É de salientar ainda a **literatura dramática** destinada à representação teatral, em que, nas últimas décadas, se têm salientado, entre outros, Ilse Losa, Luísa Dacosta, António Torrado, Manuel António Pina, José Jorge Letria, José Vaz e Álvaro Magalhães.

(13) Sublinhe-se a qualidade da **poesia** portuguesa **para crianças**, na qual em Portugal merecem destaque Antero de Quental, Afonso Lopes Vieira, Fernando Pessoa e, na segunda metade do século XX, nomes como os de Sidónio Muralha, Leonel Neves, Mário Castrim, Eugénio de Andrade, Matilde Rosa Araújo, António José Forte, Maria Alberta Menéres, Maria Rosa Colaço, Luísa Ducla Soares, Violeta Figueiredo, Álvaro Magalhães, Francisco Duarte Mangas, Jorge Sousa Braga e Vergílio Alberto Vieira, entre outros.

(14) Por último, mencione-se a **banda desenhada**, de que hoje encontramos exemplos para todas as idades.

Convém, no entanto, salientar que, fora do âmbito da ficção, outras obras assumem grande importância na formação de leitores e, por isso, devem fazer parte de qualquer biblioteca familiar ou escolar, a saber:

(1) Os **livros** de plástico, pano ou cartão **para bebés**, além dos *pop-up books* e outras obras onde se esbatem fronteiras entre o livro e o brinquedo.

(2) Os **livros informativos** para as mais diversas faixas etárias (sobre a vida quotidiana, os laços familiares, a casa e a escola, o campo e a cidade, a geografia e a história, as viagens

espaciais, a tecnologia, os alimentos, a vida animal, etc.).

(3) As **enciclopédias, atlas, dicionários** e outras obras de referência, hoje existentes para todas as idades.

(4) Os **livros de actividades**, de carácter mais ou menos didáctico.

A diversidade da oferta é enorme, como se vê, mas importa ter consciência de que, por défice de qualidade, não merece atenção mais do que cerca de um terço do número total de títulos para crianças e jovens que anualmente se editam no país. A actualização dos fundos documentais das bibliotecas infantis e juvenis (escolares ou públicas) deve assim ter em conta as necessidades detectadas pelas equipas educativas ou de bibliotecários, sem abrir mão da exigência no que toca à qualidade dos textos e das ilustrações – questões indissociáveis de uma gestão, também ela criteriosa, dos recursos disponíveis, quase sempre escassos. O que implica um acompanhamento da produção editorial por parte de bibliotecários e educadores em geral e uma atenção à crítica, em especial a que vem a lume em publicações especializadas (como a revista *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude* e o *Boletim do CRILIJ – Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e a Juventude*) ou nas páginas de alguns jornais, como o suplemento *Mil Folhas* do jornal *Público*. Note-se, porém, que estamos a referir uma crítica essencialmente divulgativa e acessível no seu discurso. Uma das sérias lacunas do nosso panorama editorial é, neste momento, a inexistência de uma revista onde seja possível ler resultados de investigação e estudos mais elaborados e canonizadores, respeitando as exigentes regras do trabalho científico.

É também neste quadro que se afigura como crucial uma formação literária *contínua* do professorado, que lhe permita o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a produção literária e ofereça

garantias de uma avaliação criteriosa da qualidade estética das obras cuja leitura é proposta na sala de aula. Nesta mesma linha, quase não vale a pena sublinhar a importância dos guias bibliográficos (cuja elaboração o Ministério da Educação não promove) e dos congressos e encontros de reflexão.

Todos conhecemos, contudo, o reverso desta espécie de controlo das leituras por parte da escola, que porventura se insinua em parte do que temos vindo a referir: alunos para os quais certas obras literárias perdem todo o interesse pelo facto de se converterem em matéria escolar – isto quando se não transformam em autênticos pesadelos, em particular sempre que a leitura surge associada a exercícios escolares e à avaliação. Por outra parte, importa questionar a perpetuação, nos programas de Língua, de listas de obras que não são renovadas, nem actualizadas periodicamente.

Que possibilidades tem pois a escola de oferecer uma visão menos sacrificial da leitura? Convém não sermos ingénuos nem encararmos de forma idílica esta questão. Na educação do leitor literário, a escola continua a desempenhar um papel insubstituível (e que requer *esforço* de professores e alunos), em especial quando nela existe um ambiente favorável à leitura e à literatura e quando não escasseiam recursos: ou seja, livros, uma biblioteca agradável e bem organizada, e uma equipa docente dinâmica e com um crédito de horas suficiente para garantir o funcionamento eficaz da biblioteca. Isto a par de uma visão da biblioteca escolar como espaço de diálogo entre aprendizagens formais e não formais, um espaço, também, onde seja possível construir comunidades de leitores, grupos de discussão em torno de livros. Para alunos e professores, estes deveriam ser lugares efectivos, informais, de encontro com a leitura. Mas a escola só se afirma como espaço de progresso e liberdade, quando existem professores capazes de não cingir a leitura a uma prática do reconhecimento da informação

contida nos textos. Professores capazes de conceder mais tempo e maior sistematicidade à leitura autónoma em sala de aula, associada a momentos de discussão e partilha. Professores capazes de promover o diálogo da literatura com outras linguagens (o cinema, a música, as artes plásticas...), porventura mais motivadoras para os alunos e mais susceptíveis de iluminar os contextos históricos e sociais de onde emergem os «mundos» construídos pelo texto literário. Professores que saibam também combater, de forma séria e profissional, a tendência uniformizadora e formatadora das linhas de leitura propostas em guiões e manuais escolares.

Notas

¹ V. Filipe d'Avillez (2005), «Hábitos de leitura em Portugal – Mais vontade, menos tempo», *Os Meus Livros*, 28, Junho, pp. 42-46.

² Leia-se o que, a propósito da espessura do texto literário, escreve o escritor guatemalteco Augusto Monterroso (2005: 37), em *Literatura y Vida*: «Pues bien, todo esto viene a que, una vez en las páginas de los (...) libros, muchos o pocos, esse complejo mundo de encuentros y desencuentros [en la vida] se convierte a veces en una sola línea, o en una simple alusión que de todo ello han extraído su carga emotiva, de melancolia o de encantamiento.»

³ A este propósito, ver, por exemplo, Cervera (1992: 21-8 e 339-42). Ouçamos ainda Yunes e Pondé (1988: 47-9): «(...) a literatura infantil pode (...) contribuir para alterar e valorizar o processo educativo, além de promover a comunicação através da arte.

Como? – eis a questão. Enquanto o ensino alimenta uma proposta fragmentada, desarticulada e distante da realidade do aluno – prepara para o amanhã – a literatura pode oferecer elementos para a compreensão do real hoje. Através das narrativas, as relações são observadas de fora pelo leitor e comparadas à sua própria experiência; como uma forma de acesso ao real, o simbólico ordena e nomeia experiências, através da linguagem que organiza o mundo.

Vê-se que o uso da fantasia como véu de protecção e alienação já não pode subsistir. Do mesmo modo que o realismo, a fantasia é uma maneira de traduzir a realidade, uma forma de

conteúdo e não o conteúdo ele mesmo. O discurso literário abre perspectivas para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, traduzindo então suas emoções, seus sentimentos, suas condições existenciais em linguagem simbólica que efectue a catarse e promova um ensaio geral da vida: isso já ocorre com o brinquedo em que a própria criança pode tornar-se narradora, o "autor" do texto.

Procurando expressar o espaço vazio de suas vivências e tentando obter recursos que lhe permitam a decodificação do mundo, o leitor infantil pode alcançar, na leitura, compensação para a marginalização que vive na realidade empírica. É desse modo que, "vivendo o texto", ele pode passar da condição de mero destinatário do discurso adulto a sujeito de sua própria história, realizando assim a meta que paradoxalmente a educação se propõe e inviabiliza.

A escola, ao afastar a criança do brinquedo para introduzi-la na seriedade do mundo (lições e deveres), despreza a linguagem do jogo e do prazer com que até então ela procurou figurar o mundo. E justamente aí se encontra o princípio da linguagem poética, nos jogos dos sons, dos sentidos, das imagens. Retomando-a, a escola pode reencontrar o caminho da invenção, da criatividade que propicie a assunção do que procura, isto é, o aparecimento do aluno como sujeito do seu processo de formação, capaz de se expressar, de dominar a linguagem e, através dela, o conhecimento do mundo.

É pela mesma trilha que a literatura, sendo expressão, pode complementar a comunicação do leitor com o mundo. Seu texto, antes de enigma a ser decifrado, é um detonador de significações; não sendo um universo fechado, convida o leitor a penetrá-lo e dar-lhe sequência com sua leitura. Sendo diálogo que se estabelece entre duas subjectividades, entre duas expressões (a da obra e a do leitor), a literatura retira a comunicação do espaço da recepção pura e simples, da atitude passiva de leitor, de quem assimila um comunicado. Toda mensagem e informação exigem a interacção do receptor.

A literatura, mais que qualquer texto, exige a participação do leitor, exige que ele se comova com a leitura, ao mesmo tempo que o remete a outras obras, histórias, a outros autores. Nessa rede de significações que se estende, a arte passa de mera comunicação previsível para o plano das expressões diversas. A perspectiva unívoca do processo de comunicação é resgatada de sua versão uniformizadora, conformadora, pelo reconhecimento de que ela se dá entre dois sujeitos falantes em que o "tu" se transforma permanentemente em "eu": "a linguagem só é possível porque cada locutor é sujeito", ensinava a linguística de Benveniste. A voz que responde repõe, isto é, não pode ser apenas a voz que reproduz e devolve, em eco, o mesmo.»

Referências bibliográficas

CERVERA, Juan (1992). *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto / Ediciones Mensajero.

D'AVILLEZ, Filipe (2005). «Hábitos de leitura em Portugal – Mais vontade, menos tempo», *Os Meus Livros*, 28, Junho, pp. 42-46.

LLUCH, Gemma (2003). *Análisis de Narrativas Infantiles Y Juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

MONTERROSO, Augusto (2005). *Literatura y Vida*. Madrid: Suma de Letras.

SORIANO, Marc (1975). *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Paris: Flammarion.

YUNES, Eliana; PONDE, Glória (1988). *Leitura e Leituras da Literatura Infantil*. São Paulo: FTD.