

LITERATURA INFANTIL Y ÉXITO SOCIAL DEL NIÑO O LA NIÑA ¿QUÉ RELACIONES?

Comunicación presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98 por:
Fernando José Fraga de Azevedo

Sabemos que o exercício concreto da linguagem permite aos falantes de uma língua o estabelecimento entre si de relações intersubjectivas, relações essas que, em larga medida, fundamentam a própria noção sociológica de comunidade. De facto, é a existência de uma língua comum-isto é, de uma língua compartilhada entre os vários falantes-que em grande medida lhes assegura a possibilidade de aproximação e de congregação no âmbito de determinados grupos ou comunidades, espaços caracterizados por neles se manifestar sempre uma certa coesão-histórica, geográfica, ideológica, cultural, etc-que não somente une os seus membros a um passado ou tradição, como, de igual modo, os projecta a um futuro¹.

Ora, atendendo à importância de que se reveste a língua na possibilidade de estabelecimento de produtivas relações intersubjectivas entre os membros de uma comunidade, a consecução do objectivo da plena integração destes na práxis social-procedimento pelo qual os falantes efectivamente se podem assumir como cidadãos, no sentido etimológico daqueles que activa e criticamente participam na condução dos destinos das suas *pólis*-passa, em larga medida, por um seu domínio da capacidade em mobilizarem a língua de forma estrutural e funcionalmente adequada relativamente aos múltiplos contextos de uso. Deste modo, o seu ensino-aprendizagem procurará facultar àqueles que a aprendem um determinado saber-fazer que, de forma funcional e produtiva, lhes permita interagirem com os seus semelhantes, facto que supõe indubitavelmente uma ampla consciencialização e conhecimento tão profundo quanto possível acerca dos variados usos e modos *como* a língua é passível de ser utilizada em situação².

Se, reiterando o título de uma conhecida obra de John L. AUSTIN (1962), a língua constitui uma entidade com a qual se podem fazer coisas-e, nesta óptica, pode ser assimilada a uma forma de acção, isto é, a uma forma de intervenção e de participação na práxis social³ -, o seu exercício concreto e contextualizado não é necessária e/ou exclusivamente redutível a um tipo de comunicação directa e estritamente utilitária. Com efeito, protagonizada por actores temporal e espacialmente condicionados por contextos diversos e por circunstâncias específicas de enunciação variadas, o seu exercício pode também estar marcado por necessidades outras que não coincidem exclusivamente com um agir imediato sobre o interlocutor: basta pensarmos, por exemplo, na possibilidade de, como realçou Fernanda Irene FONSECA (1984:274), pela língua, o indivíduo se poder libertar/evadir das situações do seu *ego, hic et nunc*, possibilidades estas igualmente importantes e legítimas na própria definição do sujeito enquanto tal.

¹A este propósito, cf. José G. Herculano de CARVALHO (1970:12-13).

²De facto, como realça Vítor M. de Aguiar e SILVA (1988:20), “[s]aber falar pressupõe necessariamente conhecer os mecanismos semióticos que configuram o sistema fonológico, o sistema léxico-gramatical e o sistema semântico de uma determinada língua, mas pressupõe também indispensavelmente conhecer os *factores pragmáticos* - situação de interlocução, os contextos sociais e culturais, os chamados universos do discurso, as envolventes ideológicas - que condicionam, orientam e sobredeterminam a produção textual.”

³Michel MEYER (1994) considera-a primordialmente como uma forma de resolução de problemas.

Nesta óptica, ser capaz de utilizar a língua em situação - objectivo último de todas as preocupações com o seu ensino-aprendizagem, preocupações essas que genericamente podem ser enquadradas no âmbito dos diversos programas, actualmente em curso, de luta contra o flagelo da iliteracia porquanto se verificou que este é frequentemente factor de agravamento de importantes carências visíveis a múltiplos níveis, em particular, a nível sócio-económico-significa, acima de tudo, ter acerca da língua um conhecimento que permita aos seus utilizadores tornarem-se capazes de a manusearem de forma activa e criativa-isto é, que lhes permita dominarem-na de um modo não apenas adequado e exigente (sob os pontos de vista comunicativo e de correcção linguística), mas também sofisticado e diversificado (sob os pontos de vista da qualidade discursiva e textual assim como sob o ponto de vista dos objectivos com que esse saber-fazer é mobilizado)⁴ - uma vez que, como sublinhou o insigne estudioso Eugenio COSERIU (1977), a língua constitui uma entidade profundamente poliforme e multifacetada, intrinsecamente dotada de uma importante capacidade de ressemantização e de inovação. De facto, ainda que ela possa ser definida por meio de um conceito substantivo-identificação essa que frequentemente tem lugar quando se procura sujeitá-la a procedimentos de análise, de estudo e/ou de sistematização-, e nessa óptica, possa ser assimilada a um produto finito e estático, a língua revela-se modo verbal por excelência, isto é, actividade intrinsecamente passível de actos múltiplos de inovação, transformação e ressemantização. Com efeito, enquanto instrumento ao nosso dispôr para que possamos compreendermo-nos e compreender o mundo-muitas vezes pelas aventuras do possível e do imaginário-, a língua constitui uma entidade intrinsecamente dinâmica e criadora em todas as suas formas: nesta óptica, e atendendo a que a podemos usar de modo independente do controlo de estímulos, de modo irrestrito-produzindo e reconhecendo enunciados nunca antes ouvidos-e de modo apropriado/adequado ao contexto (SIM-SIM *et alii*, 1997:12-13), a língua, na feliz expressão de Eugenio COSERIU (1977:22), “(...) no es una «cosa hecha» o un producto estático, sino un «conjunto de modos de hacer» que, en todo momento, sólo en parte se presenta como ya realizado históricamente en productos lingüísticos”.

É, por conseguinte, neste contexto de uma intrínseca necessidade de domínio de uma capacidade de destreza/mestria no âmbito da língua-capacidade esta que, como temos vindo a sublinhar, passa por saber utilizá-la de uma forma eminentemente dinâmica e criativa, condição *sine qua non* para que a língua possa ser percebida e de facto experimentada na sua omnifuncionalidade-que procuraremos equacionar os contributos da literatura infantil na possibilidade de potenciar, desde uma idade ainda precoce, o êxito social do indivíduo. De facto, sendo a língua com frequência instrumento mediador dos mais diversos conteúdos curriculares, verifica-se que ela se revela intrinsecamente condicionadora do êxito não apenas escolar mas também social do indivíduo porquanto, vivendo e interagindo no âmbito de uma sociedade crescentemente industrializada e tecnológica-uma sociedade acentuadamente dominada pela chamada “galáxia de Gutemberg”-, o seu sucesso social se torna cada vez mais, e em larga medida, indissociável e devedor do seu sucesso escolar.

Neste sentido, se a literatura infantil-denominação que recobre, segundo a definição apresentada por Juan CERVERA (1984:15), todo um conjunto de manifestações e de actividades que têm como base a palavra mobilizada com finalidades artística e lúdica, manifestações e actividades essas que interessam à criança-foi durante muito tempo postergada e, por vezes, olhada com suspeição-já que percebida como género menor, limitado e/ou inexistente, justamente porque apelidada de *infantil*, por contraposição à literatura dita

⁴A este propósito, cf. Inês SIM-SIM *et alii* (1997:12-13).

adulta⁵-, é nossa opinião que ela tem um papel muito relevante a desempenhar na potencialização sintomática do sucesso escolar e social futuros da criança, papel este que é tanto mais importante quanto, como nos demonstrou a psicologia, a infância e os primeiros anos de vida da criança-precisamente aqueles que correspondem ao período da chamada educação básica-constituem momentos fulcrais na aquisição de conhecimentos estruturantes, condicionadores, em larga medida, das suas aprendizagens futuras⁶.

Percebida como actividade que tem lugar na e pela palavra, a literatura infantil-e pensamos, em particular, na sua modalidade poética-tem um papel deveras relevante a desempenhar no convite a apropriações dinâmicas e fruitivo-lúdicas da língua. De facto, apresentando uma linguagem altamente condensada e emotiva em que os seus usos são primordialmente lúdico-simbólicos⁷, a literatura infantil-em particular, aquela que é representada pelas chamadas “rimas infantis”-assegura aos seus usufrutuários a possibilidade de afectiva e dinamicamente estabelecerem uma con-vivência fruitiva com a língua, con-vivência essa que, jogando com usos utilitários e eventualmente bem comportados, se pode tornar o motor de uma actividade de apropriação dinâmica da língua. Efectivamente, mostrando que o exercício concreto da linguagem é intrinsecamente abertura e *energeia*, a literatura infantil faculta, desde muito cedo, à criança/utilizador-usufrutuário da língua a possibilidade de um acesso à palavra pelo entusiasmo, pelo jogo e pela fruição, condição *sine qua non* para que esse acesso e respectiva aprendizagem possam ser efectivos e produtivos.

Neste sentido, podemos afirmar, reiterando Georges JEAN (1995:38), que, por todo o apelo que faz ao jogo e à consecução de um princípio genuíno de prazer, a literatura infantil permite que, sem se forçar ou ser forçada, a criança aceda à língua, uma vez que esta lhe é apresentada não como objecto de estudo-um objecto exterior susceptível de acarretar esforço e trabalho-, mas primordialmente como actividade dinâmica e fruitiva, passível de ser manuseada na sua multimodalidade. Com efeito, por ela, a criança começa a descobrir que a língua é não só a iteração de algo já dito e/ou já cristalizado na memória do sistema ou dos seus utilizadores-a língua é norma e ordem-, mas que ela é também intrinsecamente abertura e potencialidade-isto é, jogo e fruição-cuja actualização e concretização-incluindo estes conceitos também a possibilidade de incessantes ressemantizações-dependem não só de uma estrutura e de signos potencialmente existentes, como também, e em larga medida, do contexto, das circunstâncias específicas do acto comunicativo e dos objectivos que presidem à mobilização desse acto. Nesta óptica, a criança começa a descobrir que o exercício concreto da linguagem, não pondo em causa a comunicação, possibilita usos múltiplos e multimodais, os quais não são estritamente redutíveis ao utilitário ou ao imediato e que, eventualmente, quando objecto, por exemplo, de transformações de natureza tropológica, eles podem ser expressos por meio daqueles.

Desta forma, introduzindo, desde cedo, a criança no âmbito de uma percepção eminentemente dinâmica e ressemantizadora da língua-no fundo, a percepção desta enquanto entidade intrinsecamente criadora em todas as suas formas - , a literatura infantil fornece-lhe estratégias para, em momentos posteriores, ela se tornar capaz de, com sucesso, seriedade e prazer, lidar com utilizações não estritamente redutíveis ao utilitário ou ao imediato da

⁵A este propósito, cf. Américo A. Lindeza DIOGO (1994).

⁶“A educação básica, mais do que um fim em si própria, é a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes sobre os quais os países podem construir, de modo sistemático, níveis e formas mais avançados de educação e de formação.” (UNICEF *et alii*, 1990:11).

⁷A este propósito, cf. Glória PONDÉ (1983:95-102).

linguagem, utilizações essas que, como sabemos a partir da nossa experiência quotidiana, são extremamente comuns e frequentes. De facto, no processo da interacção subjectiva nem tudo é dito de forma directa, imediata, explícita ou transparente: utilizar a língua, em função de jogos de interacção social, significa recorrer a um instrumento que, em larga medida, se rege por um princípio de racionalização e de optimização dos custos. Nesta óptica, é frequente, como realça Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (1986:5)⁸, que a indirectão constitua a regra de actuação linguística: confiamos que o nosso receptor-alocutário tem a capacidade para, a partir daquilo que dizemos, inferir um determinado estado de coisas; acreditamos que ele será capaz de reconstituir aquilo que os enunciados não dizem, mas que, a partir de uma análise cuidada do contexto em que os proferimos e tendo por base uma determinada "competência enciclopédica"⁹ que com ele compartilhamos, prometem, implicam, subentendem, entredizem, insinuem, etc: basta pensarmos, por exemplo, no caso dos discursos que possibilitam a activação de códigos de dissimulação como a ironia. Com efeito, os "jogos de actuação comunicativa" nos quais o falante, enquanto membro de uma comunidade, se movimenta caracterizam-se, com muita frequência, pela instauração de componentes implícitas de sentido, as quais se prendem a amplificações e a transformações daquilo que é dito, pelo que a capacidade para interagir produtiva e efectivamente com o seu interlocutor requer o conhecimento do uso comunicativo dos signos, isto é, implica o domínio de um determinado saber-fazer que demonstre ao falante *quando, como e de que forma* usar a língua, de modo a possibilitar-lhe a construção de enunciados *correctamente apropriados* aos contextos particulares de uso.

Ora, a literatura infantil pode, em grande medida pela vivência fruitiva e criativa que, a um nível precoce, propõe já da língua-uma vivência eminentemente ressemantizadora da mesma, na medida em que faculta aos seus utilizadores-usufrutuários usos outros, igualmente legítimos e importantes não só na definição do sujeito como tal como também na sua interrelação com os seus semelhantes-contribuir, de forma decisiva, para uma potencialização do sucesso escolar-e, por via deste, do sucesso social-do indivíduo. Efectivamente, por meio dela, a criança tem a oportunidade de, num momento ainda anterior à sua entrada para a escola, manusear a língua reconhecendo, embora de uma forma ainda não reflectida, a sua omnifuncionalidade, procedimento que, depois, ao longo da sua progressão na escolaridade, irá aprofundando e enriquecendo.

⁸(...) On ne parle pas toujours directement. Certains vont même jusqu'à dire qu'on ne parle *jamais* directement; qu'«Il fait chaud ici» ne signifie jamais qu'il fait chaud ici mais, c'est selon «Ouvre la fenêtre», «Ferme le radiateur», «Est-ce que je peux tomber la veste ?», «Il fait frais ailleurs», «Je n'ai rien de plus intéressant à dire», etc: bref, ce serait l'indirection qui serait «la règle».

⁹Na óptica de Umberto ECO (1983:81-90), a "competência enciclopédica", estruturando-se segundo o formato do rizoma - isto é, de acordo com o princípio peirciano da "semiose intérmina" - abarca um conjunto lato de domínios que compreendem: o conhecimento de um *dicionário básico*, processo pelo qual o falante pode localizar as propriedades semânticas elementares das expressões que procura interpretar; o conhecimento do mecanismo de funcionamento das *regras de co-referência*, que lhe permite, pelo menos ao nível da frase, tornar não-ambíguas determinadas expressões dísticas e anafóricas; o domínio de uma *competência intertextual* (Julia KRISTEVA, 1970), que lhe permite realizar "passeios inferenciais"; o conhecimento do mecanismo dos *processos de hipercodificação retórica e estilística* que, de acordo com um princípio de optimização de custos, possibilita ao falante reconhecer determinadas expressões como figuradas e/ou identificar normas de funcionamento estilístico; a *capacidade de realizar inferências baseadas em quadros de referência comuns* - inferências cujo o saber é culturalmente dependente de comunidades sócio-culturais específicas - e a *capacidade de realizar inferências baseadas em quadros de referência intertextuais* - inferências cuja competência é eminentemente pessoal, isto é, faz parte de um repertório seleccionado e restrito de conhecimentos, variável de indivíduo para indivíduo; e o conhecimento dos *processos de hipercodificação ideológica*, através dos quais a abordagem interpretativa é feita segundo as propensões ideológicas dos seus intérpretes, podendo tornar-se eventualmente geradoras de operações outras de "autenticação".

Mas a sua importância na potencialização do êxito futuro do indivíduo não se restringe a este domínio linguístico e funcional, mas abarca também a fertilização de um certo saber no domínio das estratégias de leitura e de interpretação textuais. De facto, residindo a capacidade de captação do sentido global do texto numa competência do leitor em ligar os estados de coisas recriados à organização conceptual que ele detém do mundo, a literatura infantil, pelo apelo a uma vivência do maravilhoso e da fantasia-processo pelo qual, como sublinhou Rui Marques VELOSO (1994:42), “[a]s palavras são dotadas de uma enorme energia imaginativa, capaz de gerar transformações cuja lógica interna nada tem a ver com a do real”-, tem um papel extremamente importante a desempenhar na fertilização e enriquecimento do seu conhecimento do mundo, em particular, dos quadros de referência intertextuais que compõem a sua “competência enciclopédica”. Com efeito, revelando-se a criança, em virtude da sua ainda curta experiência vital, frequentemente um leitor, em larga medida, ainda mais ou menos virginal-inexperiência esta que, até certo ponto, funciona como antídoto face à excessiva reiteração e redundância das mensagens literárias que lhe são dirigidas-, a literatura infantil pode, desde um momento etário ainda bastante precoce, ir enriquecendo e alargando o seu mundo de referência¹⁰, seja através de uma expansão e crescimento do seu (ainda reduzido) vocabulário passivo-discriminando matizações semânticas e conotativas das palavras-, seja através de uma fertilização das estruturas gramaticais que consubstanciam o seu uso da língua, instituindo “mapas” e “guias cartográficos” (cf. todo o apurar de conhecimentos morfossintáticos e o aprofundar de relações entre o co-texto e o contexto) que, futuramente, orientarão o sujeito nas suas utilizações múltiplas e multimodais da língua. E este alargamento/fertilização da sua “competência enciclopédica” é tanto mais importante quanto, como os estudos de âmbito semiótico e hermenêutico têm demonstrado, é a presença ou ausência dos quadros de referência intertextuais que, em larga medida, explica em muito a diversidade de comportamentos dos leitores face a um mesmo texto: enquanto que alguns são capazes de reconhecer a violação das normas e/ou de prever o desenlace da história, outros, dado que não possuem um conhecimento suficientemente adequado desses quadros de referência-isto é, não estão familiarizados com esses elementos-, estão mais expostos a gozar ou a sofrer com as surpresas e golpes de cena.

Nesta óptica, enquanto arquivo vivo da experiência cultural humana, a literatura infantil proporciona à criança 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-e pensamos, em particular, em toda essa convocação do maravilhoso e da fantasia, processos de transgressão e de questionamento dos modos de perceber o real dominantes¹¹-, 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 intersubjectivas.

Em jeito de conclusão, parece-nos importante realçar que constituindo a literatura infantil, como procurámos demonstrar, um importante factor de crescimento cognitivo e de desenvolvimento pessoal e social da criança (cf. as suas funções não só lúdica, mas também

¹⁰A este propósito, cf. a obra de Jacqueline HELD (1977).

¹¹Cf. o papel polemizador e transgressor da literatura enquanto entidade promotora de saberes questionadores do saber dominante e reprodutível. A este propósito, cf. Sonia Salomão KHÉDE (1983:9-18) e Jean-Jacques LECERCLE (1994).

formativa e libertadora), ela não pode (continuar a) ser percebida como um campo descuidado ou genericamente negligenciável na formação dos formadores. Com efeito, revelando-se capaz de aumentar, pela riqueza heterofónica e pluridiscursiva dos seus textos, de forma qualitativa o potencial comunicativo do indivíduo-ela constitui, como pertinentemente sublinhou o Professor Vítor M. de Aguiar e SILVA (1981:14), um “complexo e subtil *laboratório linguístico*”-, importa que todos os intervenientes na prática pedagógica, e em particular aqueles que mais directamente lidam com a criança-referimo-nos aos educadores de infância e aos professores do ensino básico-, tomem plena consciência das suas possibilidades e lhe atribuam o lugar que ela, de facto, merece. Efectivamente, assegurando à criança, desde uma idade ainda anterior à sua exposição a procedimentos de educação formal, um contacto eminentemente afectivo e frutivo com o património colectivo que é a língua-contacto esse pelo qual a língua é, de facto, experienciada na sua plasticidade intrínseca, isto é, na sua riqueza, flexibilidade e multimodalidade, mas também na sua beleza, sortilégio e urdidura¹²-, a literatura infantil propicia-lhe um saber-fazer que, em larga medida, potencia a sua destreza metalinguística e metatextual, tornando-a capaz de compreender a força pragmática que é a língua e o jogo que nela constantemente coexiste entre os princípios da ordem e coerção e os da aventura e criatividade.

Neste sentido, como procurámos sublinhar e demonstrar ao longo desta comunicação, a literatura infantil tem, de facto, um papel extremamente relevante a desempenhar na potencialização de um adequado desenvolvimento da capacidade de literacia do indivíduo-factor do seu sucesso escolar e social futuros-, uma vez que, como acuradamente sublinhou o Professor Vítor M. de Aguiar e SILVA (1981:15), “[a]prender a conhecer a língua materna, os seus mecanismos sintácticos, semânticos e pragamáticos, equivale a modelizar de modo mais consciente e livre o mundo, os *realia*, porque toda a servidão espiritual, intelectual e moral, sobretudo a que se ignora a si mesma, é indissociável de uma manipulação, de um terrorismo da linguagem.”

BIBLIOGRAFIA:

- AUSTIN, J. L. (1962) *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- CARVALHO, José G. Herculano de (1970) *Teoria da linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*. Tomo I. Coimbra: Atlântida Editora.
- CERVERA, Juan (1984) *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel.
- COSERIU, Eugenio (1977) *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- DIOGO, Américo A. Lindeza (1994) *Literatura infantil. História, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.
- ECO, Umberto (1983) *Leitura do texto literário. Lector in fabula. A cooperação interpretativa nos textos literários*. Lisboa: Presença.

¹²Adoptamos aqui a concepção de língua literária como “agente conformador por excelência da respectiva língua natural”, concepção segundo a qual é no uso literário que se encontra, de forma mais exemplar e significativa, a concretização de todas as potencialidades do sistema da comunicação linguística. A este propósito, cf. Vítor M. de Aguiar e SILVA (1983:144-173).

- FONSECA, Fernanda Irene (1984) “Debate”. In *Actas do 1º encontro de linguístas portuguesas*. Lisboa: Faculdade de Letras.
- HELD, Jacqueline (1977) *L’imaginaire au pouvoir*. Paris: Editions Ouvrières.
- JEAN, Georges (1995) *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KHÉDE, Sonia Salomão (1983) “As polémicas sobre o gênero”, in S. S. KHÉDE (Org.) *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Vozes.
- KRISTEVA, Julia (1980) *Le texte du roman*. The Hague: Mouton.
- LECERCLE, Jean-Jacques (1994) *Philosophy of nonsense. The intuitions of victorian nonsense literature*. London & New York: Routledge.
- MEYER, Michel (1994) *Linguagem e literatura. Ensaio sobre o sentido*. Lisboa: Usus Editora.
- PONDÉ, Glória Mª F. (1983) “Poesia para crianças: a mágica da eterna infância”, in S. S. KHÉDE (Org.) *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, Vítor M. de Aguiar e (1981) “Nótula sobre o conceito de literatura infantil”, in Domingos Guimarães de SÁ. *A literatura infantil em Portugal. Acheias para a sua história (catálogo bibliográfico e discográfico)*. Braga: Editorial Franciscana. (1983) *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina. (1988) “Língua materna e sucesso educativo”, in *Diacrítica. Revista do Centro de Estudos Portugueses* (Universidade do Minho), 3-4.
- SIM-SIM, Inês & DUARTE, Inês; FERRAZ, Mª José (Elab.) (1997) *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- UNICEF, UNESCO, PNUD, BANCO MUNDIAL (1990) *Declaração mundial sobre a educação para todos. Quadro de acção para responder às necessidades de educação básica*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- VELOSO, Rui Marques (1994) *A obra de Aquilino Ribeiro para crianças. Imaginário e escrita*. Porto: Porto Editora.

AMEI

<http://www.waece.com>
info@waece.com