

ENCONTRO SOBRE LITERATURA INFANTO-JUVENIL  
“LER PARA CRESCER”

CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE POMBAL

30 de Maio / 3 de Junho de 1994

Resumo da comunicação:

**Eu escrevo, tu lês, ele analisa.**

**Ou os sujeitos da produção e análise de textos para / pelas crianças.**

por Cristina Nobre

Esta comunicação pretende abrir um espaço de reflexão duplamente direccionado.

Por um lado, tecem-se considerações sobre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem centrado na leitura de textos de literatura para a infância, isto é, o autor de textos infantis, o leitor desses textos e o professor da Escola. Pretende-se demonstrar que os sujeitos dessas práticas têm mudado muito ao longo destes últimos anos, e ao sabor das novas práticas lectivas que os acompanham, e que essa mudança é um factor positivo da evolução pedagógica.

Por outro lado, passam-se em revista algumas práticas de análise e de leitura do texto infantil, para tentar chegar à síntese final de que algumas podem permitir e legitimar a produção de textos pelas próprias crianças, numa afirmação clara de que “escrever é crescer”.

## **EU ESCREVO, TU LÊS, ELE ANALISA**

### **Ou os sujeitos da produção e análise de textos para/ pelas crianças**

Quando a Eduarda Andrade me contactou para colaborar neste Encontro sobre Literatura Infanto-Juvenil, sabendo do meu interesse por tudo quanto se relaciona com a Leitura e a Literatura para a Infância e para a Juventude, e me propôs um tema tão vasto como é a “Análise do texto infantil e a Produção do texto pela criança”, eu aceitei de imediato, sem saber do incómodo que sentiria quando ela me pedisse um título definitivo para a minha comunicação. Disse-lhe, na altura, que precisava de encontrar um título “mais poético”, e pareceu-me que a Eduarda compreendeu o que eu queria dizer.

Bom, o título surgiu — *Eu escrevo, tu lês, ele analisa* — com a eloquência que se pede ao discurso poético, e, porque não confessá-lo, ao discurso publicitário do pão dos nossos dias. Enfim, o subtítulo: *Ou os sujeitos da produção e análise de textos para/pelas crianças*, seria muito mais anódino, não fosse aquela barra entre o para e o pelas. Serve este introito para vos dizer que dei comigo a pensar no peso que um título pode ter nas nossas vidas, direi, nas nossas práticas pedagógicas, quando se trata de escolher um livro, um conto, um poema para trabalhar com os nossos alunos, quando se trata de começar a ler os textos livres que os miúdos escreveram, ou quando tenho, efectivamente, que escrever a tal comunicação prometida.

Ora, o peso deste título parece-me bastante significativo, logo desde o início. Ao dar ênfase a três sujeitos diferentes — eu, tu, ele — penso ter deixado bem explícita uma prática clássica da nossa escola, quase me atreveria a dizer, ancestral, segundo a qual há um autor que escreve, um aluno que lê, e um professor que analisa. Repare-se que este posicionamento dos sujeitos não é inocente — entre o eu e o tu pode haver uma relação de empatia: ou bem que o eu e o tu entram em diálogo de simpatia, e se tornam amigos, se me permitem a linearidade da imagem; ou mal que desconversam, e dessa antipatia nascerá um longo silêncio que nenhuma outra leitura irá preencher. O ele é um caso à parte — é uma 3ª pessoa; logo está, à partida, afastado da relação quase amorosa do eu-tu. O ele observa, testa, analisa, o trabalho do eu, e tenta modelar a leitura do tu. Ao professor cabia o papel de

fornecedor de modelos, de grelhas de análise que se encaixassem naquele e em todos os outros textos de dimensão semelhante.

E, a cada um dos elementos, obviamente, cabia o seu lugar num pedestal: o autor, porque sempre vinha em primeiro lugar — era ele que escrevia, o artista criador, o génio inacessível; sem ele não havia trabalho de análise a realizar, por isso também era mais cómodo se se encontrasse já morto; assim a sua voz seria única e exclusivamente a da sua obra, que não se devia confundir com a pessoa; o professor, que sempre vinha em segundo lugar — era ele que transmitia um conjunto de valores a salvaguardar; era ele que modelava, moldava, as leituras dos alunos; em terceiro e último lugar, os alunos — para quem a Escola seleccionava as leituras, já devidamente tratadas e rotuladas, e cuja importância se resumia à de utentes de um serviço público.

Estou, obviamente, a insinuar, que a Escola fazia com que a relação entre o eu e o tu fosse praticamente sempre uma relação de afastamento, de distanciamento, mediada por uma voz estranha a essa relação, a do professor, que raramente deixava de ser a terceira pedra de um jogo a dois. Julgo que já perceberam que esta pode ser uma leitura um pouco distorcida, como o são todas as leituras caricaturais...

Mas se o meu título quisesse dizer só isto, ou sobretudo isto, então ele não faria sentido neste espaço. Estamos aqui reunidos num esforço que tem alguma coisa a ver com uma Reforma Educativa, com alguns subsídios europeus, mas também, e desejaria acentuar este pólo, com uma mudança de mentalidades. A Escola da vida está hoje mais perto de se tornar uma realidade. Explico-me: a vida entrou para a Escola por dentro dos próprios programas, que passaram a considerar fundamental a tomada de consideração sobre os sujeitos motores de todo o processo de ensino-aprendizagem, os alunos, e a considerá-los enquanto pessoas, isto é, portadores de uma afectividade e de uma experiência de vida geradora de sentido e canalizadora doutros sentidos. É óbvio que entre o posicionamento teórico que uma mudança de paradigma exige, e as práticas lectivas, vai um passo do “gato das botas de sete léguas”, mas o simples facto de sermos obrigados a confrontar-nos com práticas da oralidade, com contos tradicionais populares, com lengalengas, com trava-línguas, com provérbios, com “romances” populares, ou seja, com um registo ancestral da

cultura popular e oral, por um lado, e, por outro lado, de se incluírem autores de lit. infantil ports. contemp., como autores a ter em consideração na selecção de textos feita por alunos e professores, é, um desafio à nossa capacidade de acompanhar o nosso tempo, à maleabilidade de um sistema que continuamente se auto-reestrutura.

Parece-me, pois, que é por aqui que o meu título pode e deve ler-se. Não há hoje um único produtor/ autor de textos para crianças, nem um único leitor, nem um educador exclusivista a ditar regras de leitura. É o próprio programa, são as leis de uma pedagogia actualizada, é a postura de todo um final de século XX, que nos levaram, aos poucos, a perceber que as crianças têm uma sensibilidade especial para criar textos poéticos, que apreendem e reconstróem com uma facilidade impressionante o esqueleto de um conto, e que são ágeis dramaturgos a adaptar um texto narrativo para a mais original peça de teatro. Um pouco envergonhados, descobrimos que nós próprios, os educadores modelados num espartilho tradicional, também éramos afinal capazes de criar, e que, obedecendo ao mesmo impulso que procurámos motivar nas nossas crianças, também nós somos capazes de poemar, de narrar, de dramatizar. Nunca a descoberta da criatividade foi tão louvada como nos nossos dias, e provavelmente nunca foi tão mal compreendida como hoje.

Cheguei ao ponto em que outra interpretação do meu título seria possível — hoje em dia o título deveria ser, talvez, outro — nós escrevemos, nós lemos, nós analisamos! Em nome da tão ambígua criatividade, não temos dúvidas que todos podemos fazer tudo. Todos, alunos e professores, temos autoridade para criar um texto para crianças, todos devemos ler textos para crianças, e todos, pais das crianças a não excluir, devemos analisar lucidamente os textos para crianças. Bom, parece-me também esta uma posição um pouco extremista, e vou tentar justificar-me.

Em primeiro lugar, porque a distância entre a criação literária e a não literária — seja lá isso o que for, e pese embora o facto de os especialistas terem abandonado a pretensão de encontrarem as leis da literariedade, isto é, as características que tornariam um texto *tout court* num texto literário — não é para desconsiderar, é para aceitar em toda a sua riqueza. Se é verdade que as nosas crianças, e nós próprios, podemos e devemos criar os nossos próprios contos, os nossos próprios poemas, também é verdade que nunca seremos

capazes de ofuscar o lugar de autores como Sophia ou como António Torrado. Pretender o contrário, em nome da criatividade, seria perpetuar uma falácia tão enganadora como as que tentámos destruir.

O autor literário continua a ter um lugar destacado na Escola, mas agora é um autor vivo, um autor de carne e osso que, não raras vezes, se desloca à nossa Escola e fala com os nossos alunos, responde às suas curiosas questões sobre a escrita e a feitura de uma história, e ouve lerem-lhe, orgulhosos, as novíssimas e estreantes produções dos alunos, motivadas por belos textos, longamente trabalhados. O professor, lá no meio, limitou-se a tornar o encontro possível, mas o seu papel é apenas de intermediário valioso para que o jogo se desenrole, sabendo à partida que o jogo se tornará decisivo alguns anos mais tarde, quando ele já não estiver presente.

Em segundo lugar, a divulgação que a Literatura para a Infância e Juventude tem tido nos últimos anos entre nós, é a responsável por um aumento da circulação e da leitura desse “género” específico que é a literatura infantil. A partir do momento que as crianças se tornaram uma força consumista, passaram a ser uma clientela a ter em atenção, e a máquina da literatura imediatamente aproveitou essa abertura. Ou seja, às vezes dos grandes males também podem nascer alguns bens. Se nem sempre quantidade é sinónimo de qualidade, não podemos deixar de constatar que hoje a Literatura Infantil tem uma dimensão insuspeitada há uns quantos anos atrás, o que é francamente positivo. Quero dizer que sei que estou a ser optimista, mas não cega, quando digo que é cada vez mais fácil que todos nós possamos ler — todos, os professores, os pais, e as crianças. Porque é no século da imagem que a componente da ilustração da literatura infantil ganha um relevo especial, e penetra na nossa memória visual. Lemos mais livros para crianças, agora, do que há vinte anos atrás, não apenas porque há mais livros, mas porque eles são cada vez mais atraentes, e têm alguma coisa a ver com a estética deste nosso fim de século.

Em terceiro lugar, porque hoje todos nos sentimos no direito de analisar. Os autores falam sobre a sua obra, insinuando alguns sentidos a retirar claramente, as crianças não têm já medo de fazer as suas interpretações, porque sabem que não há nada que possa impedir o sentido de nascer e de frutificar, os educadores tomaram consciência que as suas

propostas não são definitivas, até porque as modas de análise mudam quase tão rapidamente quanto as do vestuário.

Com tudo isto, alguma coisa ficou do antigamente: temos um eu que escreve, mas esse eu está hoje muito mais próximo de nós e somos nós, em última análise, que o escolhemos; temos um tu que lê, mas que já não está tão sozinho nessa actividade, que deixou de ser um espaço por excelência da classificação dos seus saberes, para se tornar um espaço privilegiado de liberdade e imaginação onde a inscrição de sentidos personalizados é sempre possível; temos um ele que analisa a escrita, a leitura e também a sua própria prática lectiva, ou seja, que tem cada vez mais capacidade para reflectir sobre a sua maneira de fazer escola e de fazer uma escola acompanhado pelos seus alunos, com os livros que ambos escolheram. Continuamos a ter três sujeitos distintos, mas com capacidade de, em qualquer altura do processo, trocarmos os seus lugares, desempenharem papéis diferentes e criarem novos sentidos através dessa troca.

Podia acabar aqui, ou seja, fechar o círculo que abri com o meu título, mas prefiro discorrer convosco em espiral. Se isto é como eu digo, então que práticas de análise ou de leitura do texto infantil, num âmbito mais geral, se põem hoje em prática e que permitem ou que legitimam a chegada à produção de textos pelas crianças?

Se percorrermos os Programas do 1º ciclo do Ensino Básico, encontramos imediatamente entre os “Objectivos Gerais” da área de Língua Portuguesa uma focalização directa para o nosso tema. Aí se fala em:

- “4. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral.
  5. Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita.
  6. Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.
  7. Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.
- [...]
10. Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de

informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua)”.

Ora, como é bem de ver, estes objectivos gerais estão directamente relacionados com actividades como: recolher produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares); participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, cantares); comparar versões diferentes dos mesmos contos; construir rimas, cantilenas; contar histórias; participar, em grupo, na elaboração de histórias e de relatos; contar histórias inventadas; completar histórias (imaginar o desenlace ou desenlaces de histórias, imaginar cenários, lugar, tempo, personagens, acções); construir histórias a partir de ilustrações; recriar histórias (transformar personagens — animais em pessoas e vice-versa — em objectos fantásticos); imaginar uma história (a partir da capa de um livro, a partir do título de uma história, a partir da descrição das personagens) e compará-la com o texto original; identificar intervenientes (em contos orais); dramatizar cenas do quotidiano, situações vividas ou imaginadas, textos próprios ou de outros; transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonoras...) e vice-versa; ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria; ler, na versão integral, histórias, livros, poemas, de extensão e complexidade progressivamente alargadas, adequadas à sua idade e ao seu nível de competência de leitura; e muitas, muitas outras actividades.

Isto é a prova concludente de que cada escola se pode tornar um centro de recolha, produção, e, porque não, em vez de edição direi exposição de textos, com potencialidades literárias. Parte-se da comunidade oral, fixando pela escrita essas produções e as que fizeram nascer as dos alunos, para se chegar de novo ao público, numa relação sempre aberta, em que a relação de espelho inicial permite, afinal, uma nova criação. Este tem sido, no fundo, o trajecto de crescimento da própria Literatura para a Infância, e por isso estamos hoje na fase de divulgação de tantos novos valores.

Para tentar erguer um projecto deste tipo o educador (porque este projecto não pode começar senão pela educação pré-escolar, sob pena de falhar enquanto plano educativo global de descobrir os sentidos de uma cultura nos textos orais ou escritos que uma comunidade produziu e continua a produzir) e o professor só precisam de si próprios, da sua

turma, do apoio da comunidade local e de uma vontade de ferro para nunca desanimarem com todos os “dragões” que vão, com toda a certeza (a novela da inovação é bem mais velha do que parece!...), encontrar pelo caminho.

Sei de educadores que levam com regularidade uma avó ou um avô disponível (“na reforma”) à escola, para que a voz do contador de histórias se faça escutar, ao lado da televisão e do vídeo; sei de professores que guardam, todos os dias, 15 minutos para a leitura de uma obra integral, mesmo quando esta tarefa parece interminável; sei de professores que editam o conto da turma, ou escolhem as datas festivas para exporem as “obras-primas” das suas oficinas; sei de colegas que levam um escritor de literatura infantil à sua escola, e fazem todo um trabalho de investigação sobre o autor e a sua obra, acompanhado de manifestações literárias dos alunos; sei de colegas que descobriram alguns escritores especiais no meio de toda esta criação.

Sei, portanto, que na nossa prática de trabalho, toda a análise textual a que recorremos, tem já como horizonte próximo a criação de textos pelos nossos alunos e a capacidade crítica e o distanciamento possível que permite reconhecer as vantagens e o valor relativo desse tipo de trabalho. A criação tornou-se um dos meios educativos por excelência, sem pretender, contudo, tornar-se a única fonte de trabalho. Estamos face a um processo que não deve confundir-se com um produto. Nós — o professor e os alunos — somos os agentes desse processo; o produto é seleccionado, escolhido e imposto pela sociedade literária, que se cose com leis diferentes das do meio escolar, e que provavelmente só poderemos contestar depois de termos sido formados por ela.

Quando, no Programa de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico, se diz que:

“A Escola deve ajudar o aluno a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afectiva e intelectual com as obras, a fim de que possa traçar, progressivamente, o seu próprio percurso, enquanto leitor, e construir a sua autonomia face ao conhecimento”

a Escola assume nitidamente o papel de formar para a autonomia e para a reflexão, como se a leitura alguma vez pudesse ter conduzido a outro lado que não à

liberdade de expressão e comunicação. Se ler é crescer, então quanto mais profunda for a relação com o livro, tanto maior será a plenitude do crescimento.

E, para que o meu discurso possa ser algo mais do que um discurso com título, gostaria de ler, convosco, um belíssimo poema de Eugénio de Andrade, do seu livro *Aquela Nuvem e Outras* (ed. Asa, Lx., 1986) e dizer-vos o que eu, e repito, eu, tentaria fazer com ele e, através dele, com os alunos que o acolhessem.

Em primeiro lugar gostaria de o ler com a força que o discurso poético requer, mas poderia escolher uma música para acompanhar essa leitura, e pedir aos alunos que o lessem, e, tarefa essencialíssima quando se trata de poesia, que decorassem o poema. Decorar, sem mais, porque nada há de tão importante para a palavra poética como o valor da musicalidade da nossa língua oral.

Em segundo lugar, partiria à descoberta dos sentidos deste poema: Como se apresenta este texto? O que lembra a alternância entre o refrão e as quadras? Que estrutura rimática podemos encontrar? Quem fala? Diz-nos o quê? Como o diz? E aí avançaria para as duas componentes contrastivas do poema: a negação e a afirmação, as frases negativas e as frases afirmativas, sempre através da forma do desejo — o verbo “querer”.

Transitaria depois para a exploração ideológica, sem medo do nome, pois toda a escrita e toda a leitura é uma exposição de ideias e de sentimentos, ou então pouco será. Rodaria à volta de valores como o desejo e a liberdade individuais; as imposições sociais e políticas face a um percurso individual; a própria formação da personalidade.

Por último, não para esgotar o poema, mas para o fazer viver, isto é, para o recriar, pediria que se tentasse recriar o refrão, por exemplo, ou acrescentar novas quadras dentro da mesma lógica de funcionamento, numa nova poesia colectiva; ou que se tentasse subverter a estrutura negativa criando um novo poema da plena afirmação de cada um de nós.

Este é um percurso exemplar, que parte de um dos maiores poetas da nossa literatura, para provar que todas as actividades de análise e produção textual andam afinal de mãos dadas, até chegar ao potencial criativo que há em cada um de nós, e que só pela apropriação dos sentidos do mundo pode “sentir-se dono de si, / ao resto dizer que não”.