

Originalmente publicado em: VIANA, F.L. & MARTINS, M.M. (2007). «Percurso de leitura e percursos de vida». In CERRILLO, P.; CANĂMARES, C. & ORTIZ, C. (Org). *Literatura Infantil: Nuevas lecturas y nuevos lectores. Actas del V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio* (pp. 439-444). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Percursos de leitura e percursos de vida

Fernanda Leopoldina Viana*

Maria Marta Martins**

RESUMO

No momento em que se assiste a uma profunda reformulação dos sistemas educativos europeus, muito do debate em torno do desenvolvimento de competências de leitura situa-se no questionamento que é feito sobre o papel que o ensino da literatura deverá desempenhar na promoção deste desenvolvimento. Esta comunicação pretende contribuir para este debate, explicitando as competências que o fenómeno literário promove e exige.

Para tal, propomo-nos fazer uma análise do papel do texto literário na promoção da competência leitora, sob dois eixos: a competência linguística e a competência textual.

Iniciaremos com uma revisão das aquisições linguísticas necessárias à aprendizagem da vertente escrita da língua, destacando-as em função do seu contributo para a aquisição da competência literária.

De seguida, centrar-nos-emos na competência textual, onde abordaremos aspectos cognitivos, linguísticos, textuais, culturais e sociais que contribuem para o desenho do leitor ideal que o texto literário reclama. Sublinhar-se-á a importância da enciclopédia pessoal, da memória textual, da intertextualidade e da metatextualidade, bem como de atitudes e comportamentos facilitadores da interacção entre o sujeito e o objecto literário.

Concluiremos esta comunicação demonstrando que a educação literária activa e selecciona os requisitos que regulam as reacções receptivas perante os estímulos textuais fundamentais à compreensão leitora de várias tipologias textuais e potencia uma integração pessoal e social qualitativamente mais rica.

Palavras-chave: competência linguística, competência textual, competência literária, enciclopédia pessoal, educação.

Área: Selecção de lecturas y maduración lectora

Os estudos que surgem nos anos sessenta e setenta (séc. XX), com os contributos da semiótica (estudos anglo-saxónicos) e da semiologia (francófonos), em que a aquisição da competência literária começa a ser entendida, sobretudo, como uma competência de comunicação que está longe de ser inata e, como competência adquirida, que compete à escola promover, só começam praticamente a ter reflexos em Portugal a partir dos anos oitenta (no nosso país depois do 25 Abril). Começa a surgir nos programas escolares uma visão instrumental da literatura, em que se procura aliar a interpretação das mensagens informativas veiculadas pela imprensa, o domínio dos meios de comunicação social, a descoberta das mensagens subliminares de publicidade ao acesso à compreensão de qualquer tipologia textual, inclusive do texto literário.

* Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho – Braga – Portugal; fviana@iec.uminho.pt; Professora Associada.

** Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – Porto – Portugal; marta.martins@esefrassinetti.pt; Professora Adjunta.

Deste modo, a competência literária começa a ser entendida como uma competência comunicativa que integra uma série de competências linguísticas, textuais, estratégicas e culturais, que permitirá ao indivíduo desenvolver-se de uma forma adequada e eficaz, capaz de responder com sucesso ao complexo mercado de intercâmbios comunicativos que são as sociedades contemporâneas. Começam, pois, a ser bem-vindos aos estudos literários, os contributos da Linguística, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia Cultural, da Comunicação Social, das Ciências da Educação, que, de uma forma plural, contribuem para a compreensão do processo de leitura. O *corpus* da literatura para crianças alarga-se e inclui suportes informatizados e cinético-dramáticos (linguagens visuais). Começam-se a diluir as fronteiras do literário e do não literário, ao admitirem-se outros suportes comunicativos e a interacção de outras linguagens no processo literário.

A valorização das obras deixa de passar apenas pelo seu valor intrínseco, fundado na palavra e definições de qualidade sancionadas pela história literária. A envolvimento pessoal, a interacção entre o leitor e o texto, as linguagens facilitadoras da compreensão leitora, o contexto em que a obra é divulgada e lida, são, cada vez mais, factores a ter em conta. Aliás, o próprio conceito de «leitura da obra», face ao texto literário, é posto em causa e substituído pelo de «obra dada a conhecer», uma vez que a importância da animação da leitura é gradualmente sublinhada, ultrapassando mesmo o âmbito infantil e juvenil.

O leitor é progressivamente convidado a invadir os bastidores do acto criativo. Propõe-se que, em contexto escolar, sejam dados a conhecer os mecanismos de construção do texto, não só ao nível dos recursos técnico-expressivos utilizados, como anteriormente já se procedia em termos de análise literária, mas também ao nível das estratégias discursivas. Propõe-se, também, que se ensine o leitor a manipulá-las, interferindo no texto, recriando, partindo para a construção de novos textos.

Da «sacralização» do autor e de um ensino da literatura fortemente biografista, que glorificava o acto da criação literária, demonstrando estar este muito pouco acessível ao comum dos mortais, a quem apenas estaria reservado o papel de «público grato ao génio criativo de alguns», passa-se para a «democratização» do acto de criar. A Teoria da Literatura começa a integrar vozes que afirmam que a leitura individual já é uma forma de participar no acto de actualização da obra literária¹. A cooperação interpretativa do leitor face ao preenchimento dos *espaços em branco* que o texto propõe, no dizer de Umberto Eco, já faz do acto de recepção literária uma interacção criativa entre autor e leitor. Deste modo, os sentidos do texto abrem-se no confronto com a enciclopédia pessoal daqueles que o lêem. Os textos ganham, assim, novos significados neste confronto, e a procura do significado original, ou seja, aquele que pretendia ser transmitido aquando do contexto de produção da obra, perde, progressivamente, importância².

Esta ênfase colocada no papel activo do receptor obriga-nos, pois, a reflectir sobre a enciclopédia pessoal dos leitores infantis, as suas experiências pessoais e percursos de

¹ «O autor oferece (...) ao fruidor uma obra a acabar: não sabe exactamente de que maneira a obra poderá ser levada a termos, mas sabe que a obra levada a termos será, sempre e apesar de tudo, a sua obra, não outra, e que ao terminar o diálogo interpretativo ter-se-á concretizado uma forma que é a sua forma, ainda que organizada por outrem de um modo que não podia prever completamente» (in ECO, U. (1968). *Obra Aberta* (p. 62). S. Paulo: Perspectiva).

² Umberto Eco, na sua obra *Interpretação e Superinterpretação* (S. Paulo: Martins Fontes, 1993) chama-nos a atenção para o risco da *superinterpretação* e propõe uma relação articulada entre *intentioauthoris*, *intentiotextualis* e *intentiolectoris*.

vida, quando, num processo de avaliação da sua competência leitora, pretendemos avaliar a quantidade e qualidade dos significados que conseguem extrair de um texto literário.

É vulgar que professores e pais, perante um texto literário, e ao pensar na sua adequação às competências das crianças, se preocupem pelo menos a dois níveis: i) o das competências cognitivas e linguísticas que o texto exige na decifração e; ii) o da competência textual, para além da adequação contextual em que a obra é lida ou divulgada e que contribui, em muito, para a fruição estética que esta pode proporcionar ao leitor.

No que diz respeito à competência linguística, as preocupações dos educadores parecem incidir principalmente sobre o vocabulário, procurando substituir as palavras que não fazem parte do universo de referências das crianças, ou que são apanágio de um registo mais culto da língua.

Não negamos a importância do vocabulário, mas a sua importância advém do facto de ser ou não chave de descodificação. Se o vocabulário desconhecido da criança não constitui chave de descodificação, a criança, no geral, infere o sentido do texto. Em provas de compreensão leitora em que temos vindo a trabalhar, seleccionaram-se excertos de textos com palavras pouco usuais na língua portuguesa, em zonas de texto em que as acções desenvolvidas pelas personagens, ou as descrições de espaço em que estas se movimentavam, chegavam para inferir os seus sentidos. O que se verificou foi que a utilização desse vocabulário não impediu a compreensão dos textos. Assim sendo, as dificuldades acrescidas que o texto literário apresenta não têm origem apenas no vocabulário utilizado. Aliás, a introdução de vocabulário novo nestas zonas é uma estratégia hábil e eficaz do texto literário para o incremento do vocabulário, não cortando a corrente da leitura e da compreensão. Daí, também, a importância da Literatura na divulgação de vocábulos que as rotinas diárias não incluem.

Mas a explicitação de universos em que algumas palavras evocam imagens mentais que ajudam a construir ambientes – como, por exemplo, pagode chinês, gôndolas, riacho, etc. – obriga a que estas imagens sejam dadas a conhecer e não possam ser substituídas por outras que destroem todo o sentimento de entrada num universo novo que a literatura promove junto do leitor (ex: «um passeio de gôndola, por um canal de Veneza», sendo substituído por «um passeio de barco no rio», perdeu todo o poder evocativo de um universo mágico...).

E se tudo isto é verdade, quando apenas incidimos sobre vocábulos lidos denotativamente, ainda se complexifica quando a literatura utiliza recursos como a metáfora, em que as comparações implícitas só acontecem quando se identificam os termos em comparação.

Também em provas de compreensão do oral, a expressão «lindos olhos de esmeralda» de uma das personagens foi interpretada de várias formas por crianças de 5 anos, por desconhecimento de um dos termos da comparação: i) «A menina tinha os olhos iguais aos da minha avó Esmeralda» (que, no caso concreto, não eram verdes, mas castanhos; ii) «A menina tinha uns olhos postiços».

Convém ainda referir a conotação social e cultural que as palavras têm e que só uma enciclopédia pessoal que integre conhecimentos adquiridos, sobretudo por via académica, descodifica. Por exemplo, no conto «A Gata Borralheira» («Cenicienta», em

castelhano), de Perrault, publicado no final do século XVII, o príncipe oferece à Gata Borralheira, durante o baile, laranjas e limões, oferta exótica que ela depois partilha com as irmãs. Ora, o leitor infantil actual não lerá certamente o texto de acordo com as intencionalidades do autor. Perrault, ao fazer o príncipe oferecer citrinos à sua amada, estava a valorizar tanto quem oferecia como quem recebia: o príncipe por dar algo que era raro e valioso, e a Gata Borralheira por ser digna do prestígio de tão valiosa oferta. À luz da cultura actual, tal oferta caracterizaria o príncipe como um pateta, e desvalorizaria o seu amor pela Gata Borralheira.

Deste modo aconselharíamos a que, numa adaptação ao leitor actual, no acto de divulgação do texto, se substituíssem os citrinos por algo «de comer» igualmente prestigiante, para que a caracterização de personagens e acções não ficasse distorcida. Isto, obviamente, se a idade das crianças não permitisse passar a informação de carácter histórico sobre o texto.

Portanto, o aumento da riqueza vocabular é paralelo à expansão do conhecimento do mundo que cada leitor tem. As imagens mentais que as palavras evocam e que ampliam a *enciclopédia pessoal* de cada leitor advêm, não só da sua experiência directa de vida, como da sua experiência mediatizada, adquirida através de relatos de vida de outros, com que contactou através da televisão, do cinema, do teatro, ou da literatura.

Para além da riqueza vocabular, há estratégias discursivas e recursos estilísticos de que a literatura se serve para imprimir ritmo à narrativa, ou introduzir uma certa redundância de natureza fonética que, mais do que o léxico utilizado, complexificam o modo de dizer as coisas. A complexidade morfo-sintáctica e as alterações da linearidade discursiva são os factores que mais interferem na compreensão do texto literário. Por exemplo, frases complexas, com vários sintagmas proposicionais, ou alteração da posição do sujeito, são recorrentes no texto literário. As frases simples raramente impulsionam o ritmo de um texto, e raramente provocam fruição estética, a menos que evoquem, simbolicamente, universos já de si com uma componente poética.

O discurso literário difere do discurso informativo porque, mais do que na mensagem, incide na forma como a veicula. O discurso utilizado no quotidiano não é um discurso elaborado, ritmado... Aliás, no discurso corrente, geralmente fugimos da utilização de rimas, de aliterações, de repetições. Ao contrário, o texto literário serve-se destes recursos como pontos de apoio para uma redundância poética geradora de prazer estético. O discurso corrente, para passar mensagens, fornece os dados, quer-se explícito. Pelo contrário, o texto literário constrói-se de implícitos, de ambiguidades, o que promove o jogo lúdico interactivo com o leitor, em que este é convidado a participar na sua descodificação.

É evidente que o uso de implícitos não é característico apenas do texto literário e os textos com maior índice de expressividade também os têm, como, por exemplo, as anedotas. Daí a dificuldade de estas serem descodificadas pelas crianças e por muitos dos adultos. Assim, a não linearidade discursiva e o preenchimento dos implícitos que o texto literário exige e promove, constituem uma das suas principais dificuldades. Vejamos o seguinte exemplo:

Os frutos

*Pêssegos, pêras, laranjas,
morangos, cerejas, figos,
maçãs, melão, melancia,
ó música dos meus sentidos,
pura delícia da língua;
Deixai-me agora falar
do fruto que me fascina
pela cor, pelo sabor,
pelo aroma das sílabas:
tangerina, tangerina.*

Eugénio de Andrade (1986). «Os Frutos». In *Aquela Nuvem e Outras*. Porto: Edições ASA.

Nesta poesia cria-se uma atmosfera imagística, a partir da nomeação de várias frutas. As imagens mentais, evocadas pelos lexemas, provocam no leitor a recordação da fruição sensorial de as comer. Visão e gosto aliam-se num processo cinestésico para o qual concorre também a própria articulação das palavras: «morangos», «maçã», «melão», «melancia», cuja aliteração em M permite saboreá-las na boca, como se de um processo de degustação se tratasse. Deste modo, quando se fala de tangerina, já se perceberá, «sentindo», que o fascínio desta fruta advirá tanto da cor, como do sabor, como do *aroma das sílabas*. A repetição final do lexema «tangerina» sublinha a convocação imagética e evidencia o ressoar que a imagem evocada, aliada à articulação sonora da palavra, fará nos nossos sentidos, transmitindo um sentimento de plenitude e de satisfação sensorial. A ambiguidade da expressão «pura delícia da língua» poderá então ser lida na dupla acepção de órgão do gosto, e da língua em que se organiza o discurso que dá voz a este mundo sensorial. Fruição sensorial e fruição estética fundem-se na experiência receptiva do leitor e não poderão ser dissociadas da experiência de vida que foi convocada para esta leitura.

Em suma, o percurso de vida de cada criança está associado a percursos de leitura e os percursos de leitura associados a percursos de vida. O percurso de vida de cada criança, o número e tipo de experiências (directas ou mediatizadas) vividas permitir-lhe-ão uma maior ou menor riqueza de vocabulário, uma maior ou menor complexidade morfo-sintáctica, uma maior ou menor adequação do discurso face ao contexto comunicativo em que este se insere e uma maior ou menor apetência para a leitura. Como afirma Eliana Yunes (2002), *a experiência já levou o leitor longe o suficiente para que a leitura já não seja solitária. Lê com as suas memórias, com as associações a textos anteriores, com o acervo de vivências, com o repertório de narrativas que «escutou com os seus olhos» na infância* (p. 38).

No que concerne à competência textual, ela advém, em grande parte, da memória textual de que o leitor é portador, ou seja, mais uma vez se apela à experiência de vida, aos textos vividos ou vivenciados mediatizadamente. As estratégias metacognitivas de que o leitor se serve na descodificação do texto incluem os objectivos e as expectativas de leitura que são desenhados pela experiência do vivido. O jogo de antecipações, através da descodificação de indícios, levantamento de hipóteses, que a leitura confirma ou não, são estratégias que o texto literário promove e de que toda a estimulação intelectual beneficia.

Em conclusão, a literatura exige conhecimento do mundo para o enriquecer e alargar. Assim, o leitor literário constrói-se não só através do incentivo à leitura, mas também no alargamento das suas experiências de vida. Para prepararmos a criança para o encontro com a literatura, para a sedução com as palavras, para a exploração de emoções e sentimentos, há que propiciar uma diversidade de acesso a tipologias textuais, em vários suportes e formatos. O leitor que amarará o texto literário também se constrói a ver televisão, a assistir a filmes e a peças de teatro, a ler jornais e revistas, a ouvir música, a conversar com familiares e amigos. O leitor literário é um curioso do mundo e dos outros e, por isso, todo o incentivo à curiosidade das crianças será bem-vindo. No entanto, todas as experiências têm de ultrapassar o veículo apenas do oral, que leva ao atrofiamento de outras formas de comunicação. A literatura permite, através das palavras, evocar sensações e emoções. O poder destas evocações e a riqueza das imagens mentais associadas estão, porém, dependentes da riqueza das sensações e emoções vividas. A escrita literária, ao ficcionalizar, alimenta-se da vida, da atenção dada às subtilidades que esta comporta. A curiosidade em relação ao que não é canónico, a necessidade de sonho e de transgressão impulsionam o acto criativo e enriquecem o ser humano. Os textos literários relatam a vida no seu pulsar mais intenso e, para o reconhecer, há que propiciar às crianças o encontro com sensações e emoções. Por exemplo, imagens do tipo «chuva no rosto», ou «areia entre os dedos», de que o texto poético se serve, serão fruídas com maior compreensibilidade leitora se já se passou por essas experiências ou se estas já foram mostradas pelo cinema ou pela publicidade.

Este exemplo chama-nos a atenção para a importância do papel dos mediadores, ou seja, dos educadores, pais ou professores. Não chega ler para as crianças ou promover a leitura, é necessário ajudar as crianças a desmontar as situações novas do texto, a explorar o texto para além do dito, a confrontar o conhecimento veiculado pelo texto com o seu próprio conhecimento, por forma a colocar novas hipóteses. Como nos diz Morais (1994) a leitura permite: a) abrir janelas sobre conhecimentos que a conversa do dia-a-dia não consegue comunicar; b) estabelecer associações claras entre a experiência dos outros e a sua; c) elaborar melhor os cenários e esquemas mentais. Ora, a leitura literária, para além do já referido, amplia a mundividência, porque aprofunda conhecimentos, sentimentos e emoções e facilita o encontro com o Outro, com a sua semelhança e a sua diferença, promovendo a tolerância e a cidadania. Como afirma Eliana Yunes (2002), *enquanto o leitor que alcançou a condição comunicante de uma escritura não reconhecer no interlocutor um outro eu, isto é, não solidarizar-se com o seu direito de dizer, pensar e querer, mesmo diversos dos seus, as práticas de leitura não servirão para mais que notas e ilustrações, sem efeito transformador da tendência à inércia no social dominante. Ler*

é solidarizar-se pela reflexão, pelo diálogo com o outro, a quem altera e que o altera (p. 32). É preciso que o leitor alargue as «comunidades interpretativas» em que se integra (Fish, 1994), que o apoiem nestas leituras de si próprio e do mundo, na elaboração dos sentidos e nas práticas discursivas que o intercâmbio entre falantes promove. É preciso que estas comunidades sejam múltiplas e diversificadas, para que não se corra o risco de se pertencer a um único grupo produtor de significação. Para isso, há que mobilizar a Escola, a Família, as Bibliotecas Públicas e Escolares, a sociedade em geral neste maravilhoso compromisso de EDUCAR.

Referências bibliográficas

- ▶ ECO, U. (1968). *Obra Aberta*. S. Paulo: Perspectiva.
- ▶ ECO, U. (1993). *Interpretação e Superinterpretação*. S. Paulo: Martins Fontes.
- ▶ FISH, S.E. (1994). *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*. Harvard: University Press.
- ▶ MORAIS, J. (1994). *L'Art de Lire. Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris: Editions Odile Jacob.
- ▶ YUNES, E. (2002). *Pensar a Leitura: Complexidade*. S. Paulo: Edições Loyola.