

"AGORA NÃO POSSO. ESTOU A LER!"

Maria de Lourdes Dionísio de Sousa
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - A reflexão sobre a nossa prática enquanto leitores permite compreender tanto a evolução que se verifica, ao longo da vida, na reacção aos textos, como a necessidade de se gostar de ler para que esta evolução - desde uma reacção de satisfação quase primária até uma apreciação já no domínio da reflexão estética - possa existir. Em consequência, impõe-se como um dos objectivos prioritários da disciplina de Português, pelo menos nos níveis intermédios da escolaridade, promover o gosto pela leitura. A análise de algumas práticas pedagógicas apresenta-as sem características favoráveis à consecução deste objectivo. Deste modo, defende-se, por referência à crítica centrada na resposta do leitor (*reader response criticism*), uma orientação pedagógica que considere o envolvimento produtivo do leitor como condição indispensável ao desenvolvimento do gosto e da capacidade de ler.

E o livro era acabado ainda naquela tarde se houvesse um irmão para fazer o recado que a mãe pedia. O que interessava era não sair daquele mundo em que se estava envolvido por observação, é certo, mas sentindo alegrias e tristezas, experimentando medo, surpresa, entusiasmo tal como aqueles que se observavam (de longe, para eles não nos verem e assim não se desfazer o encanto).

Hoje somos professores de Português e fazemos ler aqueles mesmos (?) textos. Mas que relações existem entre essa nossa experiência e o que fazemos nas aulas e pedimos aos alunos que façam? Quantas vezes, quando preparamos as aulas paramos para perguntar: porque gostamos de ler? como líamos? o que e como lemos actualmente? e, subsumida em todas elas, para que lemos literatura?

Da necessidade de responder a estas perguntas.

(In)dependentemente das respostas que podemos encontrar na ciência que tenta definir o objecto literatura, as nossas respostas incluirão, certamente e de modo inextricável, a valorização da satisfação que chamaremos de 1º grau, isto é, o prazer imediato de tentar resolver os enigmas suscitados pelas estruturas textuais de superfície e a identificação com pessoas, situações e valores; num 2º grau, a

possibilidade que pela leitura nos é dada de explorar e definir o valor e sentido da experiência humana, bem como a de desenvolver a sensibilidade pessoal e a consciência social e moral; valorizarão por fim, o prazer da compreensão estética.

Apesar de o nosso posicionamento de hoje face aos textos se poder caracterizar pelo distanciamento e pela reflexão em todos estes graus, o que acaba por ressaltar na resposta a algumas daquelas questões é que a reacção inicial ao texto é de natureza emotiva e que a experiência pessoal enquanto fonte de prazer na leitura é privilegiada. Nas palavras de Morgan, jovem personagem de "*Breaktime*" de Aidan Chambers:

"Literature is a GAME played for FUN, in which the reader *pretends* that he is playing at life. But it is *not* life. It is a pretence. When you read a story you are pretending a lie."

Assim entendida, a leitura como jogo deve preceder a análise reflectida e parece ser até um pré-requisito para que esta tenha significado, uma vez que, sem prazer ninguém é leitor voluntário. Tal como ser-se perito no manejo do *skate* implica que se queira e goste de andar no patim, desenvolver o gosto e a capacidade de ler e de ler literatura pressupõe que inicialmente se leia quase desenfreadamente. A leitura nas idades abrangidas pela escolaridade, particularmente, a dos níveis iniciais e intermédios tem, assim, de andar fortemente associada ao lúdico pois só dessa forma pode (com)correr com os jogos próprios da idade.

Por consequência, e a aceitarmos como verdade o "sentimento" generalizado de que os jovens alunos não lêem nem gostam de ler, surge como um dos objectivos prioritários da disciplina de Português, promover uma leitura voluntária.

Fomentar o gosto pela leitura como passo primeiro para levar os alunos a participar na vida literária (1) tanto em intensão como em extensão, isto é, ler literatura e sobre literatura, não se coaduna com abordagens do texto (mesmo as embrulhadas em papel de prenda) viradas para a aquisição de uma parafrenália de metalinguagens, desorganizada e despida de significado. Ao querer que jovens que não lêem o passem a fazer, dando-lhes, como exemplo do que é a leitura, o mero levantamento de factos diegéticos, comentários estereotipados, leituras em voz alta sistematicamente corrigidas, exigindo-lhes a identificação de categorias textuais como verdades absolutas e omnipresentes, em suma, impondo-lhes leituras "normalizadas", levando-os a olhar para os textos como objectos para serem só dissecados nas suas componentes formais em vez de serem, também, e sobretudo, entendidos e vividos como expressões do humano a que se deve primeiramente reagir, estamos a pedir-lhes "que cheguem sem terem viajado" (Barnes, D. 1976).

Da necessidade de organizar a viagem.

A viagem para a participação activa na vida literária não é um salto entre um estado de capacidade de compreensão básica (eventualmente atingido no fim do 1º ciclo do ensino básico) e uma interpretação estética da obra, (*desideratum* já admissível para o fim dos doze anos de escolaridade). É um processo lento

intrinsecamente ligado à própria leitura.

Quando se tenta responder às questões levantadas no início, caracterizamos, certamente, a nossa primeira resposta aos textos como imatura, egocêntrica, ou seja, uma resposta toda feita emoções e de identificação com a história, de voos da imaginação quantas vezes transpostos para a realidade por imitação de personagens e recriação de ambientes. No entanto, podemos dar agora conta que essa reacção evoluiu naturalmente para uma resposta de nível mais elaborado.

A par desta evolução, verificamos, igualmente, a existência de desenvolvimento no interesse pela literatura manifestado por estados diferentes de satisfação. De um estado de "satisfação inconsciente" no qual o "leitor sabe do que gosta mas não sabe porquê", evolui-se para um de "apreciação auto-consciente" em que se dá, gradualmente, um afastamento do mero interesse na acção em direcção a um interesse no conflito psicológico, nos motivos e intenções das personagens, até atingir um estado de "deleite consciente" resultado da compreensão dos aspectos sociais, psicológicos, ideológicos, linguísticos, estruturais e estéticos dos textos, bem como da verificação e controlo exercido sobre as estratégias interpretativas a que se tem de recorrer para os interpretar (cf. Early, M., 1960: 161/7).

Esta evolução de quem aprende a ler (e, efectivamente, lê) encontra semelhanças (e causas?) numa outra evolução: a da nossa maneira de ver e interpretar o mundo.

Na verdade, ler é uma actividade que se assemelha ao modo como interpretamos a nossa existência. Segundo Britton (1970), à medida que experimentamos o mundo, construímos e gravamos dele uma representação. Deste registo acumulado das nossas experiências passadas, urdimos expectativas relativamente ao futuro, e, porque a cada momento o futuro é presente, essas expectativas são cada vez mais elaboradas e fundamentadas, e portanto, capazes de nos ajudar a melhor interpretar esse presente. É assim, também, que ao lermos, continuamente construímos representações ou interpretações com base nas quais especulamos e formulamos hipóteses sobre o que pode acontecer a seguir, mantendo ou rectificando as interpretações do que ficou para trás à luz do que lemos agora.

Deste modo, na resposta ao texto em que, como afirma Wolfgang Iser, "há uma contínua interacção entre expectativas modificadas e memória transformada" (1978: 111) (2), isto é, em que se verifica, constantemente, um processo dinâmico de auto-correcção, a qualidade da interacção, dessas representações e interpretações está dependente da nossa experiência de vida.

Por isso mesmo, a evolução resulta não tanto da realização de diferentes actividades mentais fundamentais ao acto de ler (basicamente as mesmas em todas as fases do desenvolvimento), mas da forma mais rudimentar ou mais elaborada e arguta que podem assumir em função da quantidade e qualidade da experiência do mundo e, nele, dos livros.

Pela importância que estas actividades mentais têm para a leitura, bem como pelas potencialidades que apresentam para a orientação da prática pedagógica, destacam-se: formar imagens mentais, isto é, transformar os enunciados em imagens que serão tanto mais "coloridas" quanto maior for a experiência do leitor e que, num nível elaborado, deixam de ser meras impressões dos sentidos para dar corpo,

sobretudo, a sentimentos, emoções e significação a elas associadas, possuindo, em consequência, nesta última forma, uma natureza mais afectiva e interpretativa do que óptica (cf. Iser, W., *op. cit.*:38); antecipar é, igualmente, entendido como processo de pensamento básico na medida em que se lê por constante especulação, formulação de hipóteses e extrapolação quer partindo da informação textual de superfície, quer de conhecimentos prévios (por exemplo, o conhecimento de um determinado autor pode influenciar, pelo menos, os primeiros momentos de leitura); a par de antecipar, assume papel relevante ler retroactivamente (3), ou seja, rever, aprofundar e até modificar o já lido à luz do que se está a ler. Num entendimento grosseiro deste processo, podemos identificá-lo nos movimentos de voltar atrás numa obra a fim de rereer o que, agora, precisa de ser presentificado; por fim, mas de valor que muitos consideram determinante para a leitura (cf. Corcoran, B. & Evans, E., 1987), evidencia-se avaliar, tanto por referência estética como por relação com valores pessoais, por exemplo, de carácter moral. A sua importância relaciona-se com o facto de não só uma leitura crítica postular sempre um qualquer juízo de valor como, sobretudo, essa avaliação passar a fazer parte da nossa memória de resposta. Nos níveis de ensino intermédios é natural que as avaliações realizadas não passem de uma resposta subjectiva sem preocupação de quaisquer outros critérios que não os do prazer imediato, como, por exemplo:

"este fim não é muito espectacular este fim não é muito bom pois não ela o homem desapareceu ela nunca mais o viu"(4).

Neste sentido, o desenvolvimento até uma resposta distanciada, objectiva, passa necessariamente pela avaliação, mas isto também significa que não pode esquecer-se a explicitação e a reflexão sistemática sobre os critérios que a ela levaram.

A análise das estratégias usadas pelos leitores tem permitido associar diferentes níveis de desenvolvimento e interesse na leitura a formas particulares de concretização daquelas actividades mentais.

Assim, no primeiro estado, o do "interesse irreflectido na acção", o interesse dos leitores pelas personagens (com quem se simpatiza ou antipatiza conforme são "bons" ou "maus") não passa de uma preocupação com o sucesso ou fracasso das suas acções; as imagens mentais (principalmente, visualização de lugares e pessoas) são rudimentares e a antecipação é, apenas, em função do imediato. Num segundo nível, o da "empatia", os leitores estão já mais interessados nas personagens enquanto abstrações do humano. Consequentemente, as suas imagens mentais são de natureza mais elaborada e mais ricas em termos das emoções sentidas, as expectativas ultrapassam a imediatez das acções para passarem a considerar implicações a longo prazo no evoluir psicológico das personagens. Até aos níveis mais sofisticados de resposta, onde o leitor passa de um estado de envolvimento para o de "espectador" (5) por um processo de descentração do "eu" para "fora do eu", as estratégias incluem a relação de perspectivas textuais mais complexas; o preenchimento dos espaços de indeterminação (*gaps/blanks*/"não-ditos") (6) cada vez maiores e a experimentação de uma maior variedade de resultados a longo prazo. A partir daqui, pela mobilização de quadros intertextuais, isto é, pelo estabelecimento de relações

com outros textos de natureza cultural e literária, reconhece-se o papel criativo do autor real, está-se consciente dos valores e funções do autor e leitor implícitos bem como das relações entre eles e a obra passa a ser vista como uma construção de um autor. Nestes últimos níveis, por referência a conhecimentos literários, os leitores deixam de estar interessados apenas em analisar o texto como uma construção para, sobretudo, considerar as implicações estéticas e ideológicas desse *constructo*, bem como em explorar, reflectida e reflexivamente, a sua identidade e processos de leitura (cf. Thomson, J., 1987), (7).

Das razões para se não viajar

Mesmo para atingir o primeiro nível, estar interessado pelo menos na acção, é necessário ter desenvolvido capacidades de percepção e compreensão básicas sem as quais a tarefa de ler é penosa, não trazendo, conseqüentemente, qualquer satisfação. Por isso, o trajecto do aluno que não lê é um círculo que se vai fechando até à perda quase completa da capacidade de decifrar palavras, isto é, como tem dificuldades de compreensão linguística não gosta de ler, lê cada vez menos, a actividade é-lhe cada vez mais difícil e menos apetecida e, assim, até não saber ler.

Nestas circunstâncias, apresenta-se como razão mais frequente para o abandono, a natureza "aborrecida" da leitura.

Este "aborrecimento" anda geralmente associado a causas mais profundas. Exceptuando aquelas que se situam no âmbito de patologias específicas podemos identificar, entre os alunos que acham que ler é monótono ou difícil, motivos radicados em dificuldades situadas ao nível da compreensão da informação micro e macro-textual, isto é, dificuldades em fazer sentido com as palavras; em fazer sentido com unidades frásticas e textuais; em estabelecer relações locais entre essas unidades pela compreensão de mecanismos de coesão lexical e gramatical - relações anafóricas, conectores frásticos implícitos ou explícitos; em compreender informação situacional implícita pelo recurso a quadros comuns; por fim, dificuldade em estabelecer relações entre partes de um texto e, por processos de eliminação e generalização, reconstruir a informação principal (8).

Para as dificuldades deste nível pode contribuir imediatamente um léxico pouco desenvolvido, o desconhecimento de estratégias para inferir os sentidos pelos contextos ou pela estrutura das palavras. Podem ainda ser consequência de uma excessiva preocupação com a decifração de palavra a palavra ou, por exemplo, do desconhecimento da possibilidade e necessidade de relação constante do texto com conhecimentos da língua e do mundo

Os textos "exigem", para a sua "legibilidade", a participação produtiva dos leitores pelo recurso não só aos conhecimentos linguísticos, mas também a um "repertório" (9), a uma "enciclopédia" constituída tanto por conhecimentos de natureza sócio-histórica como das convenções literárias. A inexistência desta movimentação constante entre informação textual e conhecimentos prévios coloca o leitor numa situação passiva. Esta atitude estática, tão contrária à natureza dos jovens, este esperar que o sentido seja todo dado pelas palavras impressas, de olhar

para o texto e não o "viver", sem "saídas do texto" manifestadas em antecipações e hipóteses que colocamos para a compreensão e o desenrolar dos acontecimentos, sem imagens mentais nem respostas afectivas, sem atitudes de avaliação, em síntese, sem, nas palavras de Judith Irwin (1986), "processos elaborativos", gera incompreensão e desconforto.

Esta situação que leva à rejeição da leitura pode potencialmente ser ultrapassada se o leitor souber controlar e reflectir sobre o próprio processo de fazer sentido e, neste sentido, souber questionar as suas estratégias de leitura, avaliar a sua eficácia e rectificá-las. Assim, se aos seus olhos surge, por exemplo, um episódio que lhe parece incoerente relativamente ao que tem estado a ler, suspenderá este juízo de valor até que surja o esclarecimento, corrigirá as hipóteses antes colocadas ou irá rereer as passagens onde, eventualmente, elaborou em erro.

Ao explicitarmos e compreendermos os nossos processos de pensamento, pelo reconhecimento de quando e porquê não se está a compreender, e sabendo onde ir procurar, ganhamos não só um maior controle sobre esses processos, como também uma maior consciência de como os textos nos orientam, influenciam e interessam. Deste modo, enquanto se lê, a adequação dos sinais às suas representações deixará de ser uma síntese passiva porque consciente.

A contribuir para o agravamento de todas as dificuldades enunciadas, bem como para a interiorização de uma atitude passiva como sendo a atitude "correcta" a adoptar face ao texto, podem concorrer algumas actividades realizadas em situação escolar. Por exemplo, práticas como a correcção sistemática do aluno que está a ler em voz alta deixa entender a leitura como correspondendo a uma decifração exacta de toda a informação grafada. No entanto, podemos verificar que, na maioria dos casos, às discrepâncias entre o escrito e o lido não corresponde uma discrepância de sentido. Isso apenas significa que o leitor está a ler com os olhos "mais à frente" ou que está a fazer entrar em jogo o sentido já processado (10).

Do mesmo modo, a desvalorização da experiência pessoal dos alunos ou a avaliação, como inadequadas, das suas naturais reacções e avaliações, em favor de análises que privilegiam o factual e formal (porque de resposta única) e até mesmo académicas, permite intuir uma concepção do texto como objecto "repressivo", isto é, que contém perfeitamente e totalmente configurados os sentidos a extrair, não prevenindo nem permitindo a cooperação interpretativa dos leitores (11).

Por outro lado, parece não haver espaço para a aprendizagem de um envolvimento e reflexão pessoal sobre os textos quando aos alunos é permitida apenas uma leitura (quantas vezes cheia de interferências, vejam-se os casos em que há ao mesmo tempo outros alunos a ler em voz alta) seguida de imediato pela resolução do questionário oral do professor, numa situação que se aproxima perigosamente das situações de avaliação pura.

A análise das situações de interpretação de texto na aula de Português tem contribuído para reforçar este entendimento (12).

De facto, a direcção e as características sintácticas da palavra do professor demonstram o privilégio que é dado à resposta certa em detrimento de um trabalho de elaboração sobre a resposta desadequada. São disto exemplo as perguntas para a totalidade da classe responder (havendo quase sempre um aluno que o faz); o

abandono quase sistemático dos alunos que, ao responderem com o silêncio ou com respostas "incorrectas" manifestam problemas de compreensão ou interpretação; a avaliação constante das respostas que se desviam das esperadas e a apresentação, por parte do professor, da resposta pretendida em vez de informação para a sua construção; igualmente, a formulação de perguntas com um maior poder para obter com mais segurança uma resposta (como as interrogativas globais, as interrogativas *tag* e as declarativas suspensas) e, deste modo, pouco estimuladoras do pensamento.

É ainda possível observar que nestes questionários predomina uma orientação de leitura toda dependente do texto o que, algumas vezes, leva a apresentar ao aluno, como resposta a problemas interpretativos genuínos, os momentos textuais que estavam precisamente na sua origem, ou, então, como no exemplo que a seguir se apresenta, remeter para o texto para justificar uma afirmação do aluno sobre os seus conhecimentos do mundo:

Prof.: [...] qual a importância do realizador na criação de uma figura de um actor?

Al.: ele explica dá apoio

Prof.: sim mas repara como ele reage reparam como ele reage [lê o texto]

Numa outra perspectiva, e se tivermos em consideração as características do questionário, a leitura para deleite e desenvolvimento pessoal não tem condições para ser realizada. Em primeiro lugar, porque impõe aos alunos os significados de outrem. Esta impositividade de sentidos, para além de inerente a qualquer pergunta, resulta também da interpretação prévia feita pelo professor a partir da qual foram seleccionados os aspectos textuais julgados mais pertinentes.

Significa isto dizer que o tipo de informação e de actividade de leitura que são solicitadas, e que assinalam em que áreas textuais e de conhecimento o aluno deve procurar informação, decorrerão de perspectivas pessoais de interpretação, associadas a perspectivas que o professor quer implementar. Deste modo, o sentido textual que for reconstruído resulta, em primeiro lugar, das prioridades que o professor estipula (porque leitor primeiro) para este momento. Assim, quando em situação de aula, as solicitações incidem sobre, por exemplo, relações implícitas no texto em detrimento de informação factual/literal, fica evidenciado que é "aquilo e não outras coisas" que os alunos devem procurar em textos semelhantes.

Por outro lado, os questionários orais para toda a turma podem também constituir-se em factor de perturbação da compreensão. Isto porque, na comunicação pedagógica que se realiza na aula, estão em confronto sujeitos diferenciados, em maior ou menor grau, pela diversidade de experiências sociais, conversacionais, de leitura, em que estiveram envolvidos. E, apesar de os alunos estarem, geralmente, uniformizados pelo nível etário e pelo papel que desempenham naquela situação, há toda a probabilidade de uma turma ser constituída por alunos possuidores de competências diferentes que se revelarão na maior ou menor facilidade em operar sobre a informação textual e da forma que o professor entende dever ser feito.

Deste modo, ao interpretar um texto, o aluno vê-se obrigado não apenas a confrontar-se com o texto mas, em simultâneo, a fazer intervir nesse confronto as

perspectivas de outros leitores (professor e colegas). Em consequência, e porque a interpretação é constituída nesta interacção aluno-texto mediada por outros sujeitos, o leitor/aluno tem de se orientar nos significados não só à sua medida, mas também à medida dos sujeitos mediadores, o que pode tornar o acto de leitura ainda mais complexo e, eventualmente, mais confuso.

Neste quadro, os alunos, para além de terem de "jogar" com uma multitude de significados, vêem-se confinados a uma situação não de verdadeira leitura, de questionadores activos dos textos, mas apenas de "respondentes", o mesmo é dizer que as suas intervenções são sempre dependentes das do professor (ou dos colegas) e, portanto, limitadas quanto ao âmbito do que podem dizer sobre os textos. Atente-se, por exemplo, na escassez de actos comunicativos autónomos por parte dos alunos nas aulas de interpretação.

Perante tais situações, os alunos, ao invés de se verem envolvidos em situações de leitura que se lhes adequem e que, ao mesmo tempo, lhes propiciem as estratégias para uma leitura individual extra-escolar, correm o risco de aprender movimentos de leitura pouco gratificantes a par de sentimentos de incompetência e insegurança.

De como é possível viajar

Para a desarmonia identificada entre os nossos comportamentos, de ontem (e de hoje!), como leitores e aqueles que promovemos na sala de aula concorrem preconceitos fundamentados quer em práticas escolares institucionalizadas pela tradição quer em correntes de análise literária cuja transferência para a prática pedagógica é discutível, sobretudo se tivermos em vista os objectivos definidos para escolaridade básica e o estado da situação actual, designadamente, quanto aos hábitos de leitura.

Em primeiro lugar, o receio de se enveredar e estagnar perigosamente numa atitude subjectiva que enfatize comportamentos de leitura de tipo intuitivo. O receio, sendo legítimo, não pode dar lugar a práticas que, em nome do rigor e da objectividade, acabam por subverter o papel da leitura e tendem a aprofundar o fosso existente entre o modo como os alunos lêem e como gostaríamos que lessem; até porque, como já foi visto, desta resposta inicial toda feita de emoções e sentidos, se evoluirá para a resposta distanciada e reflectida se se continuar a ler e a gostar de ler. A este propósito, diz D. W. Harding (1977: 390):

"Este "sou eu" pode efectivamente revelar uma percepção parcial da obra, mas o professor não chegará a lado nenhum se não começar com este "eu".

Com base nas respostas que encontrarmos para as perguntas inicialmente formuladas e tendo por referência tanto a informação oriunda de áreas de investigação como a crítica literária, particularmente, no domínio da estética da recepção, a crítica centrada na "resposta do leitor" (*reader response criticism*), como os estudos sobre leitura e processamento de informação, é possível desenhar propostas de orientação com capacidade para, virtualmente, provocar o interesse e o desenvolvimento da capacidade de ler.

De entre essas propostas destacam-se algumas que, no entanto, não devem ser entendidas como actividades exclusivas a realizar na aula, nem sequer definitivas na sua elaboração. A unificá-las encontra-se um radical comum: a consideração do envolvimento produtivo do leitor como condição necessária para a construção dos sentidos textuais e, em consequência, para o prazer na leitura.

Assim:

- privilegiar a leitura mais frequente de obras completas seleccionadas entre aquelas que, por se afastarem do mundo de referência imediato dos alunos, propiciem pelo imaginário uma abertura (também aprendizagem), a outras vivências, a outros "mundos", a outras formas de usar a língua;
- encorajar os alunos a continuamente realizarem, como diz Eco, "passeios inferenciais" (1983[1979]: 126), isto é, a estabelecerem relações entre o mundo do texto e o da sua experiência pessoal, na qual se inclui naturalmente, a sua experiência de outras leituras (que não têm de ser apenas de textos escritos);
- permitir-lhes a constante construção e reconstrução de imagens mentais, analisando as pistas textuais que lhas provocaram ou poderão enriquecer;
- solicitar uma frequente formulação de hipóteses a curto e a longo prazo, em intensão e extensão, ("que indivíduos estão em jogo, que estados de mundo, que cursos de acontecimentos? [...] que abstracções representam esses indivíduos [...]?" (Eco, U., *op.cit.*: 197);
- incentivar a argumentação em favor daquelas hipóteses;
- encorajar os alunos a identificar as pistas textuais que possam ajudar a prever de forma inteligente possíveis desenvolvimentos, bem como a identificar as estratégias interpretativas pelas quais o texto nos está a orientar;
- fomentar o hábito de uma "leitura retroactiva" pelo confronto, sempre que oportuno, entre as porções de texto que no momento se discutem e as já lidas;
- valorizar o posicionamento face a personagens e situações, à linguagem e às ideias veiculadas, do mesmo modo que a formulação de juízos de valor com base em critérios pessoais e estéticos adequados ao seu nível e por referência a textos sobre literatura;
- promover a reflexão sobre a informação implícita no texto pela actualização dos "não-ditos" de que o texto está entretecido avaliando, igualmente, o espaço de iniciativa interpretativa que é dado aos leitores;
- proporcionar um distanciamento cada vez maior pelo recurso, por exemplo, a uma escrita dependente do texto, isto é, uma escrita (ou reescrita) que não pode quebrar os laços de coerência com o que foi lido pelo que o aluno terá de colocar-se no papel do autor e, embora de forma imaginativa, escrever apoiado e condicionado pelo texto;
- encorajar a explicitação e reflexão sobre os processos de leitura que se revelaram produtivos a fim de proporcionar uma melhor compreensão dos "recursos" usados pelo leitor competente.

A partir destas linhas de orientação podemos compreender uma outra razão para os preconceitos subjacentes à opção por certas práticas em detrimento das que

privilegiam o diálogo dos alunos com os textos. Agora, trata-se do receio de que ao transferir-se para os alunos a responsabilidade da recriação dos significados textuais, o papel do professor se esvazie de sentido. De facto, o discurso da aula será, daquele modo, muito mais dependente dos alunos do que do professor. No entanto, as orientações atrás esboçadas não prevêm (nem possibilitam) uma atitude passiva, de *laissez-faire*, por parte dos professores, pelo contrário.

Na implementação de uma abordagem do texto centrada na resposta do leitor, o que não é, de maneira nenhuma, tarefa fácil de levar a cabo, o professor vê-se (re)investido das suas reais funções e, como afirmam Patrick Dias e Michael Hayhoe (1988:9), de "um papel mais motivador e responsável do que nas aulas centradas no [seu] discurso".

Sem dúvida que a situação de mero ouvinte não se ajusta a um posicionamento que se caracterize pelo esforço, indispensável, de ter de colocar "verdadeiras" questões (aquelas de que não se conhece a resposta, mas da qual depende a continuação da interação com vista à compreensão e interpretação do texto); não é, igualmente, de um professor que deixa "dizer tudo", o solicitar operações cognitivas sempre mais complexas. Não é ainda passiva a atitude de extrema atenção que se tem de ter para ouvir os alunos, para compreender os caminhos interpretativos que estão a seguir a fim de desafiá-los (tendo em vista uma leitura mais eficiente e compensadora) a enveredarem por movimentos cada vez mais produtivos e de maior grau de sofisticação.

Deste professor *apenas* se espera que, para além de um profundo conhecimento e gosto pelos textos a estudar, conheça, também profundamente, o nível de leitura dos alunos; que assuma, por sua vez, o papel de "respondente/informante" de forma a contribuir para o alargamento de conhecimentos específicos sobre a língua e sobre a literatura; espera-se, sobretudo, que encare de forma positiva as respostas "erradas", uma vez que, ao explicitarem uma dificuldade, são os momentos ideais para a aprendizagem.

De outra forma "reduziremos o poder da literatura e afastamo-nos dela" (Slatoff, 1970 in J. Thomson, 1987:119) e cada vez se ouvirá menos "Agora não posso. Estou a ler!"

Notas

- (1) Preferimos "participar na vida literária" como enunciado para um objectivo geral de curso em vez de "desenvolver a competência literária" por duas ordens de razões. Por um lado, porque consideramos que a formulação em termos de perfil a atingir pelo aluno é mais explícita quanto ao que efectivamente se pretende com a acção educativa; por outro lado, para ficarem arredadas as implicações inatistas que o termo "competência" consigo acarreta.
- (2) A possibilidade da memória se transformar decorre do seu entendimento não como,

- segundo Sequeira, M. F. (1988), "um armazém passivo de itens provisórios que esperavam ser chamados quando fosse necessário", mas como "um sistema dinâmico capaz de decidir o que vai ser guardado e como deve ser guardado" (p.75).
- (3) Encontra-se razão de ser nesta actividade de leitura porque, como afirma Silva, V. A. (1982), "A linearidade do texto manifesta, mas também oculta, estruturas semânticas e formais, conexões intertextuais, metatextuais e extratextuais, cujas interpretações e explicação requerem em geral leituras múltiplas, incidindo sobre fragmentos ou sobre a globalidade do texto" (pp. 318-319).
 - (4) Esta intervenção de um aluno do 8º ano de escolaridade sobre o conto "O Homem" de Sophia de Mello Breyner, tal como a troca verbal entre professor e aluno que ocorre a seguir são transcrições de Sousa, M. L. (1989, Vol.II).
 - (5) Sobre o conceito de "espectador" (*spectator*) veja-se Harding, D. W. (1972) onde se define este papel como o do leitor que observa, compara e avalia as representações dos mundos textuais de modo a poder modificar ou redefinir a sua própria representação. Por isso, qualquer leitura pode ser sempre vista como uma situação de aprendizagem.
 - (6) Sobre estes termos que reenviam para um mesmo conceito, vejam-se, entre outros, Eco, U. (*op. cit.*:54-5) e Iser, W. (*op. cit.*:169). Este último autor vê estes espaços em branco como "estímulos para a participação activa do leitor, convites para se tornar colaborador ou co-autor na criação dos sentidos textuais".
 - (7) Thomson, J. (1987) defende a necessidade e apresenta um modelo de desenvolvimento de resposta à literatura em que se articulam estados de interesse e estratégias de leitura, na medida em que tal modelo ao possibilitar um conhecimento rigoroso dos níveis em que se encontram os alunos, permite criar programas de ensino da literatura mais adequados tanto a alunos individuais, como a grupos e turmas.
 - (8) No âmbito da identificação de problemas de leitura, Peter Edwards (1987[1978]) identifica seis tipos para os quais apresenta: causas possíveis, sinais que os manifestam e exemplos de actividades de remediação sugeridas pela investigação neste domínio.
 - (9) Sobre o desenvolvimento do conceito de "repertório" veja-se Iser, W. (*op. cit.*).
 - (10) Uma análise rigorosa destas discrepâncias entre informação grafada e efectivamente lida é-nos dada por Kenneth Goodman no seu trabalho de 1965, "Miscues analysis - applications to reading instruction".
 - (11) Reconhece-se, no entanto, que há textos em que esta orientação e controle se verificam. São segundo Eco, "os textos fechados". Ver, também a este propósito, Silva, V. A. (*op. cit.*:319).
 - (12) Vejam-se, por exemplo, as conclusões apresentadas em Sousa, M. L. (1989: Vol I) das quais algumas das que agora se referem constituem uma síntese.

REFERÊNCIAS

- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. London: Penguin.
- Britton, J. (1970). *Language and learning*. Allen Lane: Penguin.
- Corcoran, B. & Evans, E. (1987). *Readers, texts, teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dias, P. & Hayhoe, M. (1988). *Developing response to poetry*. Milton Keynes: Open University

Press.

- Early, M. (1960). Stages in the growth of literary appreciation. *The English Journal*, vol. XLIX, March, 161-167.
- Eco, U. (1983[1979]). *Leitura do texto literário. Lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Edwards, P. (1987[1978]). *Reading problems. Identification and treatment*. London: Heinemann.
- Goodman, K. (1965). *Miscues analysis - applications to reading instruction*. ERIC: Clearing House on reading and communication skills.
- Harding, D. W. (1972). The role of the onlooker. In Asher Cashden (ed.), *Language in education: a source book*. London: Routledge e Kegan Paul and The Open University Press.
- Harding, D. W. (1977). Response to literature. In M. Meek, A. Warlow & G. Barton (eds.), *The cool web: The pattern of children's reading*. London: The Bodley Head.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Meek, M., Warlow, A. & Barton, G. (eds.), (1977). *The cool web: The pattern of children's reading*. London: The Bodley Head.
- Sequeira, M. F. (1988). Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 73-79.
- Silva, V. A. (1982). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Liv. Almedina
- Slatoff, W. J. (1970). *With respect to readers. Dimensions of literary response*. Ithaca: Cornell University Press.
- Sousa, M. L. (1989). *A interpretação de textos na aula de Português. Aspectos pedagógico-comunicativos e interactivos*. Vol. I e II. Dissertação de mestrado em ensino da língua portuguesa. Braga: Universidade do Minho.
- Thomson, J. (1987). *Understanding teenagers' reading*. Melbourne: Methuen Australia.

"MAINTENANT JE NE PEUX PAS. JE SUIS EN TRAIN DE LIRE!"

Résumé - La réflexion sur notre pratique en tant que lecteurs permet de comprendre l'évolution qui se vérifie, au long de la vie, au niveau de la réaction face aux textes ainsi que le besoin d'aimer lire pour que cette évolution - d'une réaction de satisfaction presque primaire jusqu'à une appréciation déjà située dans le domaine de la réflexion esthétique - puisse exister. Por conséquent, on défend comme l'un des objectifs prioritaires de la discipline de portugais, du moins dans les niveaux intermédiaires de la scolarité, promouvoir le goût de la lecture. L'analyse de quelques pratiques pédagogiques les présente sans caractéristiques favorables pour atteindre cet objectif. De cette façon, on défend, en référence à la critique centrée sur la réponse du lecteur (*reader response criticism*), une orientation pédagogique qui considère le compromis productif du lecteur comme condition indispensable pour le développement du goût et de la capacité de lire.

NOW I CAN'T. I'M READING!

Abstract - A profound consideration of our own experience as private readers allows us a better understanding of how our response to texts develops, as well as how important it is to enjoy reading for this development to occur- from a simple emotional reaction to a state of satisfaction given by an aesthetic reflexion. Consequently, we may defend the promotion of pleasure in reading as one of the leading objectives of the Portuguese *curriculum*, at least in the intermediate levels of learning. The analysis of some classroom practices reveals that they do not create the conditions to reach this objective sucessfully. With reference to Reader Response Criticism, a pedagogical guidance is presented which considers the productive involvement of the reader as a necessary condition for the growth of pleasure and competence in reading.