

pela primeira vez ou de quem autorizou uma versão em detrimento de outras, tem direito a ser estudado em sua multiplicidade e somente assim, é no que acreditamos, poderá ser compreendido em sua globalidade significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, G. Battista. *Problemi di critica testuale*. Firenze, La nuova Italia, 1979.
- BELL, Aubrey f. G. et al. *Da poesia medieval portuguesa*. Lisboa, José Ribeiro, 1985.
- BLASCO, Pierre. *Les chansons de Pero Garcia Buralês*. Paris, Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- CUNHA, C. F. *O cancionero de Martin Codax*. Rio de Janeiro, s. ed., 1956.
- FERREIRA, Manuel Pedro. *O som de Martin Codax. Sobre a dimensão musical da lírica galego-portuguesa (séculos XII-XIV)*. Lisboa: Unisys-Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1986.
- LE GOFF, Jacques. *Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente*. Lisboa, Estampa, 1980.
- LIMA, Sonia Mana Van Dijk. Edição genética: para uma metodologia de trabalho, Gênese e memória. IV encontro internacional de pesquisadores do manuscrito e de edições. São Paulo, Annablume, 1994, p. 193-201.
- MAAS, Paul. *Crítica del texto*. Firenze, 3ª ed., 1984.
- NOBILING, Oskar. *As cantigas de Dom Joan Garcia de Guilbade: trovador do séc. XIII*. Edição crítica, com notas e introdução. Erlangen, K. B. Hof-und Univ.-Buchdruckerei von Jungle & Sohn, 1907.
- NUNES, J. J. *Cantigas d'amigo dos trovadores galego-portugueses*. Lisboa, Centro do livro brasileiro, 1972.
- PICCHIO, L. Stegano. *A lição do texto*. Filologia e literatura I. Idade Média. Lisboa-São Paulo, Ed. 70-Martins Fontes, 1979.
- PIDAL, R. Menéndez. *Poesía juglaresca y juglares: Aspectos de la historia literaria y cultural de España*. Buenos Aires-México, Espasa Calpe, Colección Austral, 2ª ed, 1945.
- RONCAGLIA, Aurelio. *Principi e applicazioni de critica testuale*. Roma, Bulzoni, 1974/1975.
- SPINA, Segismundo. *Introdução à edóctica*. São Paulo, Ars Poetica-EDUSP, 1984.
- VASCONCELOS, Carolina Michaelis de. *Cancioneiro da Ajuda*, vol. I: texto, com resumos em alemão, notas e eschemas metricos; vol. II: investigações bibliographicas, biographicas e historico-literarias, Halle, 1904.
- WILLEMART, Phillipe. *Universo da criação literária*. São Paulo, EDUSP, 1993.

(RE)LENDO A ESCRITA

EM QUE AS PESQUISAS COGNITIVAS SOBRE A LEITURA
PODEM AJUDAR NA COMPREENSÃO DA CRIAÇÃO LITERÁRIA?

CRISTINA CASA DEI PIETRARÓIA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

RESUMO

Este artigo trata da interação entre leitura e escritura sob a perspectiva cognitiva e procura, por meio da discussão de alguns de seus principais estudos, como os das representações e os do léxico mental, abordar importantes aspectos da criação literária.

RÉSUMÉ

Cet article a comme sujet l'interaction entre la lecture et l'écriture selon la perspective cognitive, dont les études sur les représentations et le lexique mental nous permettent de mieux comprendre certains aspects de la création littéraire.

ao trabalhar sobre a leitura, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, muitas vezes deparamos com procedimentos e estratégias que remetem à escrita e a seu fabuloso processo de criação. O que parece ser uma novidade para os especialistas do assunto pode, no entanto, surpreender quando se tem como ponto de partida o ensino/aprendizado da leitura na perspectiva cognitiva. Finalmente, em que os estudos desse campo podem

contribuir para a compreensão do fenômeno da criação literária? Essa pergunta, que nos serve de subtítulo, foi tema de um debate promovido pelo prof. dr. Philippe Willemart em 1995.¹ Fonte de ricas discussões, é a partir dele, portanto, que me permito explorar alguns aspectos do encontro entre leitura e escritura, não como meras coincidências, mas como interações necessárias e essenciais nos dois tipos de competência.

...*Todo escritor é (...) um receptor que soube adotar uma escuta produtiva*, afirma Claudette Oriol-Boyer no texto "*L'art de l'autre, didactique du texte et communication*",² em que cita uma declaração de Louis-René des Forêts sobre seu processo de criação literária:

*J'ai toujours été frappé par le phénomène de dédoublement qui s'opérait en moi au cours de mon travail: je suis mon propre lecteur par lequel l'auteur en moi est sans cesse tenu en bride. C'est un phénomène qui doit être commun à beaucoup de gens qui écrivent: chacun de nous est en même temps les deux membres d'un couple. Tout écrivain, et même tout lecteur, chez qui le souci de l'art s'unit à une grande méfiance des moyens de l'art, passe par ce double mouvement: mouvement inspiré, mouvement critique. En ce sens, je dirai qu'écrire est l'acte de quelqu'un en moi qui parle en vue de quelqu'un qui en moi l'écoute.*³

1. Mesa-redonda com Cecília A. Salles (PUC-SP) e Nelson Ferrara (Física-USP), dia 22 de agosto de 1995, no âmbito do curso de pós-graduação *Manuscrito Literário e Psicanálise*, organizado pelo prof. dr. Philippe Willemart, FFLCH-USP.

2. *Langue Française*, nº 70, 1986:48.

3. 1985 - *Voies et détours de la fiction*, Fata Morgana, Paris: "Sempre me surpreendi com o fenômeno de desdobramento que se dava em mim durante meu trabalho: sou meu próprio leitor pelo qual o autor em mim é incessantemente controlado. É um fenômeno que deve ser comum a muitas pessoas que escrevem: cada um de nós é ao mesmo tempo os dois membros de um par. Todo escritor, e mesmo todo leitor, em quem a preocupação da arte une-se a uma grande desconfiança dos meios da arte, passa por esse duplo movimento: movimento inspirado, movimento crítico. Nesse sentido, eu diria que escrever é o ato de alguém em mim que fala para alguém em mim que escuta." (Tradução livre, feita pela autora do artigo).

É adotando essa concepção, segundo a qual todo escritor é também um leitor – de si mesmo e de outros –, e baseando-me nos atuais estudos de orientação cognitiva sobre a leitura que me permito oferecer aqui algumas respostas para a pergunta feita, procurando além disso mostrar o quanto a escrita e a leitura beneficiam-se mutuamente das exigências que cada uma impõe ao tratamento textual.

A PERSPECTIVA COGNITIVA NO ESTUDO DO FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM

O que os estudos cognitivos têm a dizer sobre a leitura e o funcionamento da linguagem em geral?

Para os cognitivistas, o interesse maior é o de construir e validar modelos do tratamento humano – compreensão, memorização e produção da informação verbal. Esse trabalho emprega conceitos vindos da informática, da lógica, da psicologia e da semântica cognitiva, e coloca como ponto central do funcionamento da linguagem a *representação*, ao considerar que a linguagem não reflete, mas sim representa realidades contruídas pelos enunciadores em situações e sob parâmetros diferentes.

Dentro desta concepção, o indivíduo humano é visto como um sistema de transformação das informações provenientes do mundo e da memória em representações mentais e/ou ações, e a ciência cognitiva procura descrevê-lo segundo as estruturas e as operações cognitivas que emprega para isso.

Dois tipos de estruturas cognitivas são geralmente considerados: as representações tipo e as representações ocorrentes. As primeiras descrevem o estado inicial da memória, ou seja, o estado da informação memorial anterior à sua ativação durante o tratamento do discurso. Englobando tanto conhecimentos lingüísticos (marcas sintáticas, traços semânticos etc.) quanto conhecimentos de mundo (noções gerais, crenças etc.), esse tipo de representação é geralmente descrito em termos de esquemas mentais. Estudados segundo perspectivas e denominações diferentes por diversos autores — *scripts* (Shank e Abelson), *frames* (Minsky), *cenários* (Sanford e Garrod) — eles podem ser vistos como "*redes*

semânticas cujos elementos entretêm relações privilegiadas devido a seu grau de frequência e, talvez, pela natureza de suas ocorrências" (Fayol, 1992:74). Mais ou menos abstratos, os esquemas mentais estão organizados de forma hierárquica ou não e alguns de seus elementos são determinados por inferências (informações ausentes no esquema) de acordo com o que geralmente ocorre no contexto sócio-cultural dos indivíduos. Uma vez ativadas, as estruturas esquemáticas vão orientar — de maneira mesmo coerciva — a construção da representação em todos os níveis, por meio de três funções: como base de dados na compreensão; como filtro na seleção das informações que poderiam vir a preencher lacunas; e como "gerador de esperas". Os exemplos mais freqüentemente citados, como os esquemas mentais de Natal ou de aniversário, ilustram a heterogeneidade desse processo construtivo que se verifica não apenas entre grupos sociais diferentes, mas de indivíduo para indivíduo, visto que, por serem representações, as estruturas esquemáticas mentais estão diretamente ligadas à experiência e à história cultural de cada um, muitas vezes vividas igualmente, mas arquivadas em memória e resgatadas de modo diferente.

Quanto às representações ocorrentes, podemos considerá-las acontecimentos memoriais de duração limitada que podem ser integrados às representações tipo segundo a importância (geralmente subjetiva e inconsciente) que lhes é atribuída pelo indivíduo. Em leitura, por exemplo, elas equivalem aos resultados provisórios do tratamento textual que vão sendo controlados e integrados às representações tipo.

As operações cognitivas, finalmente, definem os processos de mudança dos estados da informação ocorridos entre a apresentação do discurso e a posterior utilização da representação construída a partir dele. Nesse processo de construção, grande importância têm as operações de identificação, diferenciação e categorização, estudadas sobretudo pelas teorias do protótipo, e as operações discursivas propriamente ditas: seleção (ou tematização), caracterização (ou qualificação), determinação (ou modalização) etc.

No caso da leitura/compreensão de textos, estudam-se as operações de identificação das unidades de superfície, a construção

em tempo real da significação local e global do texto, a memorização, a estocagem e a conservação em memória — caracterizada por modificações passivas ou semipassivas da informação (supressões, substituições, interferências) — e finalmente o resgate da informação semântica e a produção de um novo texto quando da restituição ou da formulação de respostas.

Vista como a construção de uma representação coerente, a compreensão de um texto é considerada um processo extremamente ativo em que estão em jogo tanto os elementos textuais quanto os conhecimentos do leitor (lingüísticos, enciclopédicos, discursivos etc.) e nem de longe pode ser associada a um tratamento linear e aditivo de uma seqüência de enunciados. Se num primeiro momento dos estudos sobre a leitura foi isso o que aconteceu, já que grande importância e primazia era dada aos elementos do texto, tratados pelo leitor de forma ascendente (da sílaba para a palavra, das palavras para a frase, das frases para o texto), num segundo momento privilegiou-se a intervenção das estruturas esquemáticas de alto nível, sendo o texto trabalhado pelo leitor a partir de uma representação de base ou de hipóteses globais por ele elaboradas. Hoje, impera nos meios científicos e pedagógicos a proposta de um tratamento misto, ou seja, considera-se que

(...) tudo se modifica provavelmente de modo simultâneo e interativo: os significantes (léxico...); os significados (bases de conhecimentos); os procedimentos; as capacidades de controle; etc. (Fayol (1992:93):grifo)

Tal postura rejeita os modelos essencialmente ascendentes ou descendentes e impõe outros menos lineares-hierarquizados e mais maleáveis, como os modelos conexionistas (Kintsch, 1988) ou de ativação-difusão (Le Ny, 1989). Neles todas as estruturas e etapas da compreensão textual encontram-se interconectadas e em constante movimento de ativação, difusão, inibição e integração, reforçando elementos já existentes, recorrendo a outros menos disponíveis, revendo escolhas feitas.

Esses novos modelos, que atribuem grande importância aos estágios intermediários da transformação da informação e que "deslinearizam" o processo de tratamento da linguagem, ao mes-

mo tempo em que passam a considerar todos os elementos de estímulo, foram o resultado e resultaram pesquisas cada vez mais pontuais sobre especificidades da leitura, desde o processo de identificação de uma palavra até a compreensão geral de um texto.

As experiências feitas sobre os movimentos oculares (fixações), a velocidade de leitura, os processos de decodificação e o papel do contexto na compreensão escrita mostram a importância tanto de um efetivo tratamento lexical e do conhecimento das regras de decodificação grafo-fonológica quanto da utilização de hipóteses e representações globais de alto nível. Além disso, chamam a atenção para os procedimentos de ativação do léxico mental, espécie de dicionário mental comportando todas as palavras conhecidas pelo indivíduo, às quais estão associadas as informações ortográficas, fonológicas, sintáticas e semânticas que lhe são próprias, e compreendendo várias entradas. A analogia com um dicionário vem do fato de que, para os adeptos dessa posição, reconhecer uma palavra é como procurar uma entrada num dicionário de língua: uma vez encontrada, sabe-se como pronunciar a palavra, a que classe lexical pertence e o que significa. Segundo os estudos feitos, um indivíduo adulto, normal, teria um léxico mental de mais ou menos 50 mil palavras; assim, ao ler uma delas ele estaria, primeiramente, ativando em seu léxico mental um conjunto de candidatos correspondentes ao estímulo visual (fase de identificação ou de acesso lexical), e, em seguida, ao escolher apenas um desses candidatos, operando uma fase de reconhecimento propriamente dito (atribuição do sentido). O processo global, conhecido como reconhecimento lexical, apresenta as seguintes características (Seguí, 1992):

– uma extrema rapidez e eficácia (um leitor hábil é capaz de tratar 5 palavras por segundo em média, podendo atingir um máximo de 15 palavras se recorrer a alguns procedimentos técnicos para isso);

– trata-se de um processo automático e, o que é mais importante, irrepreensível, ou seja, quando um leitor se confronta com uma seqüência de letras que constituem uma palavra, esta será tratada como palavra, como unidade lingüística caracterizada por uma forma e um sentido; e

– o leitor só está consciente do resultado do tratamento lexical e não de seu desenvolvimento ativo, característica que dificulta enormemente a pesquisa, sobretudo porque — e este é um dos pontos altos dos atuais estudos sobre o tratamento da linguagem:

1. a apresentação de uma palavra-estímulo ativa não somente sua própria representação lexical, mas ainda a de um conjunto de palavras correspondentes a seus vizinhos ortográficos (Seguí, 1992). Assim a palavra francesa *FOIN* tem como vizinhos ortográficos *COIN*, *SOIN*, *LOIN*, *FOIE*. Se uma dessas palavras vizinhas tiver uma freqüência de emprego maior que a “palavra-alvo”, haverá um aumento no tempo de leitura desta última, já que o termo de maior freqüência será mais rapidamente acessível ao sistema de resposta.

2. a identificação de uma palavra produz também a ativação involuntária, rápida e de fraca duração de seus vizinhos semânticos (Pynthe, 1981, Alegria, 1991 e muitos outros). O aparecimento de qualquer um dentre eles nos limites de tempo da ativação (50 ms) dará lugar a uma resposta de identificação mais rápida do que numa situação neutra. Assim, o reconhecimento da palavra “hospital” será mais rápido se ela aparecer depois da palavra “enfermeira” que após “museu”, por exemplo. É importante lembrar que esse tipo de ativação tem um caráter imediato, efêmero, involuntário e não seletivo, ou seja, a ativação se estende a todos os vizinhos semânticos da palavra a ser reconhecida e não comporta qualquer custo cognitivo.

Resumindo, podemos dizer que a leitura de uma palavra desperta a ativação automática de todos os sentidos que lhe são associados. Em seguida, e de maneira bem rápida, se o contexto e os índices morfo-sintáticos permitirem, um sentido único, aquele que concorda com o conjunto dos elementos, é selecionado. É interessante notar que os sujeitos rápidos mantêm diferentes interpretações de um item ambíguo, enquanto sujeitos lentos parecem proceder a uma escolha bem mais cedo, cometendo assim erros de compreensão e sendo obrigados a realizar várias regressões durante a leitura. Pynte (1988: 98) afirma que:

(...) os bons leitores são capazes de conceber simultaneamente um grande número de interpretações concorrentes, enquanto que os maus leitores utilizariam o contexto para emitir hipóteses mais focalizadas.

Finalmente, ganham destaque nas pesquisas cognitivas as estratégias metacognitivas empregadas sobretudo por leitores experientes. Estas estratégias visam à gestão e ao controle da situação de leitura e estão presentes em todos os níveis: lexical, sintático, semântico, gramatical, discursivo. São elas, por exemplo, que controlam os vários procedimentos de reconhecimento lexical citados acima, não deixando que o leitor “perca” o controle de sua compreensão e finalize a construção de uma representação coerente do texto lido.

LEITURAS CONFLITANTES E PRODUTIVAS

Ao trabalhar com estudantes universitários brasileiros aprendendo o francês, pude realmente constatar a grande heterogeneidade e variedade das estratégias e procedimentos empregados durante a leitura de um texto. Numa série de pesquisas, com protocolos e textos variados, feitas junto a alunos principiantes de língua francesa e de francês instrumental (Pietraróia, 1996), ficou evidente que todos os elementos textuais funcionam como pistas múltiplas para a elaboração de hipóteses e representações cada vez mais aperfeiçoadas do sentido do texto, sendo este último obtido por meio de um lento e denso processo construtivo. Muitas vezes, os resultados intermediários desse processo são surpreendentes, principalmente por fazerem interagir elementos aparentemente díspares, mas que se encontram de alguma forma associados nas várias redes semântico-cognitivas do leitor. Um bom exemplo é a leitura do título de um texto jornalístico cujo sentido foi construído de modo inédito por alguns leitores. Tratava-se de um artigo sobre falsas ofertas de emprego na França e intitulado: “*Un rapport gouvernemental dénonce l'augmentation des fausses offres d'emploi.*” Um dos leitores, depois de algumas hesitações, traduziu *rapport* por *anúncio*, opondo-se aos demais que opta-

ram pela falsa transparência existente entre *rapport* e *reportagem*. Depois de examinar todo o procedimento adotado pelo leitor em questão, vimos que havia acontecido uma ativação simultânea de vizinhos ortográficos de um outro elemento da frase, o termo *dénonce*. A partir dele, o leitor ativou *denúncia* e chegou a *anúncio*, que de certo modo se encaixa no sentido global do enunciado. Esse tipo de ativação múltipla de vários sentidos que acabam por se adequar e se complementar foi observado em vários momentos da pesquisa, autorizando-nos, portanto, tal explicação.

Outro elemento de destaque das pesquisas foi a verificação da constante busca de coerência feita pelo leitor que acaba por percorrer caminhos pouco lineares ou comuns para isso, mas que de certa forma fazem com que ele construa um sentido plausível para aquele trecho ou texto que está lendo. Assim, ao deparar com um termo desconhecido — *escroquerie* — um dos leitores pesquisados levantou a hipótese de *algo sujo*, chegando finalmente à *sujeira* (certamente a partir de *saloperie* que já conhecia). Um outro leitor, ao encontrar o termo *embaucher*, construiu o sentido de *embarcar*, a partir das semelhanças gráficas entre os dois, e chegou ao termo correto, *empregar*. Como se pode observar, muitas vezes um elemento julgado errôneo ou insignificante para a compreensão pode ser a *senha* para que o processo de construção do sentido inicie-se.

Em todos esses procedimentos, ficou também evidente a necessidade de controle entre as expectativas do leitor e aquilo que o texto realmente traz para a construção de seu significado. Assim, a frase final de um determinado parágrafo do texto referido acima — “*declarou o ministério*” — foi lida de modo hesitante pela maioria dos alunos como “*declarou o ministro*”, leitura seguida de uma correção, mas demonstrando claramente a tendência que se tem em atribuir ao verbo “*declarar*” um agente de pessoa. Por sinal, os alunos que mais facilmente fizeram essa correção foram aqueles que, mesmo dispondo de um baixo nível lingüístico em francês, costumam realizar leituras bastante produtivas por justamente disporem de bons procedimentos metacognitivos de controle, verificando constantemente a coerência de sua compreensão. Daí o interesse em uma prática de leitura cada vez mais elaborada e

profunda, que atualize e desenvolva sucessivamente as diferentes competências metalingüísticas, aumente campos lexicais, aproxime sonoridades, fundamente novas e cada vez mais ricas associações de sentido. Quanto maior domínio tiver sobre todas essas habilidades, visivelmente requisitadas em leitura, melhores resultados o leitor irá obter na compreensão da escrita.

**“UMA ESTRANHA COMBINAÇÃO
ENTRE ACASO E INTENCIONALIDADE”**

O que pretendi focalizar nesta longa exposição sobre a leitura e a compreensão escrita é a simultaneidade e a importância de todos os tipos de procedimentos e estratégias usados, desde o mais simples, como é geralmente considerado o reconhecimento de uma palavra, até o mais complexo e global, como a integração de todos os dados obtidos.

Uma imagem pode ilustrar o que acredito acontecer durante a leitura, tanto em língua estrangeira quanto em língua materna: leitores proficientes, que já têm hábitos de leitura e que “buscam” portanto incessantemente (e mesmo inconscientemente) o sentido num texto agem diante dele como se estivessem diante do painel de controle de um complexo sistema de comportas. Guiados por seus conhecimentos de linguagem,⁴ esses leitores comandam (ativam) a abertura de uma ou mais comportas que, por sua vez, vão acionar novos mecanismos de controle; novas comportas são abertas e inundadas enquanto outras esvaziam-se, deixando porém marcas desse processo na ativação de outros elementos. Num fluxo constante, simultâneo e geralmente desigual e heterogêneo, todo o sistema vai sendo aos poucos acionado, estabilizando-se ao atingir o limite colocado pelo “operador” dos mecanismos, que embora os controle, está diretamente implicado em seu funcionamento.

4. Em vez de separação geralmente proposta para especificar os tipos de conhecimentos (enciclopédicos, culturais, lingüísticos), optamos por uma denominação que os engloba e insiste sobre sua estreita relação. Essa denominação, que pode ser trabalhada a partir da concepção enunciativa da linguagem (que propõe o adjetivo *langagières* para alguns substantivos (como operações, por exemplo), é a de “conhecimentos de linguagem.”

Da mesma forma, o sentido é construído no texto por meio de ativações, de difusões e desativações de elementos nem sempre homogêneos, de mesma relevância, consecutivos ou hierárquicos, mas sempre segundo as “ancoragens” que neles faz o leitor, resultantes de sua habilidade em leitura, de seu aprendizado, de seus conhecimentos.

Como já foi dito, a leitura — e todas as demais atividades de linguagem — implica dois processos básicos: a construção do sentido e a representação. Ambos têm suas raízes na própria evolução da linguagem no indivíduo, dizendo respeito à história de suas interações, às experiências vividas, percebidas e concebidas com a linguagem, que as modela, generaliza, especifica e tipifica, criando campos nocionais e sentidos ao mesmo tempo fixos e extremamente flexíveis: fixos/fixados pelos empregos mais tradicionais e recorrentes; flexíveis pois em cada emprego unem-se a novos parâmetros da situação de enunciação em que aparecem, que podem reforçar o sentido fixado anteriormente ou construir novos sentidos, cuja pertinência para o enunciador será demonstrada por meio de sua manutenção em memória e sua ligação com elementos de outros domínios nocionais.

Ora, se tudo o que acaba de ser descrito pode ser comprovado com leitores não especialistas, diante de textos cujo idioma dominam pouco, o que diríamos de um escritor, habituado a leituras constantes, diversificadas e exigentes?

Ao estudarmos os manuscritos literários, percebemos muitas vezes a hesitação do autor na escolha entre termos bastante semelhantes, ou sua busca, pela sonoridade e pelo ritmo, de termos mais adequados para o texto que está escrevendo, além, é claro, de todos os efeitos surpreendentes que consegue obter graças a associações inéditas e ao mesmo tempo plausíveis. Parte desses procedimentos não poderia ser explicada pela ativação simultânea no léxico mental do escritor de vários campos nocionais? Dada sua proficiência e sua sensibilidade lingüística, o escritor, ao escrever ou pensar em uma palavra, vislumbraria muitas outras, relacionadas à primeira de modo semântico, ortográfico, fonológico ou por elos estabelecidos em outras leituras, em outras escrituras.

Assim, numa rede de sentidos múltiplos, concorrentes ou homogêneos, mas sempre imbricados, a produção escrita ocorreria sob o grande controle metacognitivo do escritor — dirigindo, orientando e construindo sua escrita, mas também estando sujeito às surpresas dessa construção, como nos deixa claro Chico Buarque de Hollanda, numa entrevista dada à *Folha de S. Paulo*. Referindo-se a seu último romance, *Benjamin*, o compositor/escritor comenta seu processo criativo:

*A linguagem conduz a história. Parece uma construção poética. Parece uma palavra que você escolhe e de repente encontra uma rima lá adiante. Você não havia previsto, a primeira palavra aparece solta, mas a segunda já parece um jogo de armar. Uma estranha combinação entre acaso e intencionalidade. Sendo que não havia de início essa intencionalidade.*⁵

Tendo também sensibilidade para, em certos momentos, deixar-se levar pela linguagem sem a inibição de um controle muito rígido, o escritor adentra uma rede de criação de sentidos, da qual os leitores serão os grandes beneficiados.

Cabe ressaltar o grande valor do texto literário nesse processo, que vem justamente do profundo conhecimento que tem seu autor das convenções e das representações de sua língua e de sua cultura, bem como dos princípios e estratégias de leitura e do funcionamento da linguagem em geral.

Além desse conhecimento do próprio escritor, observa-se também um comportamento “especializado” manifestado pelo leitor que se propõe a ler um texto literário, em prosa ou em poesia. Meutsh (1989) e Meutsh et Schmidt (1985), citados por Legros (1991), fizeram experiências com textos literários e explicativos e verificaram que as pessoas que leram o texto literário geralmente superam as dificuldades de compreensão, produzindo representações mais elaboradas ou alterando os esquemas mentais ativados no início da leitura.

5. Trecho da entrevista “Vou te contar o que está acontecendo”, dada por Chico Buarque ao jornal *Folha de S. Paulo*, 02/12/1995.

Em pesquisa já relatada aqui (Pietraróia, 1996), os textos literários abordados foram considerados inicialmente mais difíceis pelos leitores de língua estrangeira, mas foram os que melhor leitura promoveram, como se, não conseguindo ativar de antemão nenhum esquema definido, os leitores se dispusessem a efetivamente construir o sentido do texto, servindo-se de sobremaneira de seus elementos formais.

Material de primeira qualidade para a compreensão do funcionamento textual, o texto literário quebra moldes, impõe surpresas, obriga o leitor a reestruturar sua leitura, mantendo-o em constante tensão e obrigando-o a fazer análises cada vez mais profundas dos elementos lingüísticos, culturais e retóricos que encontra. As metáforas são um bom exemplo dessa constante necessidade de reestruturação da leitura, justamente por romperem a linearidade do texto, impondo assim uma nova dimensão de tratamento. Além disso sabe-se que no texto literário, relações de semelhança são estabelecidas entre todos os elementos da escrita: lexicais, sintáticos, rítmicos, gráficos, simbólicos. Ao comentar o tratamento do texto poético, Dahlet (1995:72,73) mostra que o discurso poético distancia o signo da coisa para melhor captar as combinações do signo. Para ele, a incorporação do significante e a ativação de suas semelhanças na rede do poema determinam geralmente no leitor, em graus variados, um modo de leitura específica: uma leitura ramificada, talvez mesmo «buissonnière», que sonda os agrupamentos de sentido através da propagação de unidades fônicas ou gráficas no texto.

Também Van Peer (1990, citado por Legros, 1991) insiste na importância dos procedimentos poéticos como as rimas e a métrica que, além de facilitarem a memorização, têm um efeito no tratamento semântico, afetando a própria construção da significação. Ou seja, o texto literário, poético ou em prosa, parece exigir um tratamento mais detalhado do significante, sobretudo quanto aos dispositivos de “desfamiliarização” que funcionam como instâncias específicas de construção do sentido.

Tais características fazem-nos ao mesmo tempo retomar a idéia já apresentada de que o próprio autor encontra-se diante de seu texto como um leitor preso em uma teia de significados e de

significantes que se combinam, se estranham, divergem e complementam-se num processo quase ininterrupto de produção de sentidos. É fundamental, porém, dissociar este processo da idéia de facilidade ou espontaneidade da criação literária: mais uma vez, como nos mostram os manuscritos, toda obra literária é fruto de um intenso trabalho do escritor de ver e rever seu escrito muitas vezes até a exaustão, como afirma João Cabral de Melo Neto ao falar do «clique» final de um poema,

O clique, já disse, é como um estojo fechando. Neste momento eu digo: então basta. Isto não tem nada de intuitivo. Vem talvez da exaustão. Eu percebo que o poema está acabado, que já mexi nele de todas as formas possíveis, não há mais como trabalhá-lo.,

ou ao comentar a dificuldade imposta pela criação literária:

Eu parto de uma imagem, de um assunto, às vezes até de um ritmo. E aí fico trabalhando em cima. Assim, tenho poemas que demoram anos para serem escritos. É o caso de «Tecendo a manhã» (...) Foram quatro anos. E tudo começou com a idéia de que o canto de um galo anuncia a aurora, mas que esse canto, para se dar de fato o anúncio, precisou se cruzar com outros cantos, formando assim o que me pareceu um tecido.⁶

É todo este trabalho, ou a «estranha combinação de acaso e intencionalidade» como diz Chico Buarque que merece ser ainda muito estudado e analisado, sob perspectivas diversas e abordando práticas diversificadas, mas considerando sempre a dupla identidade de todo autor: a de ser um escritor-leitor em constante vigília.

6. Trechos da entrevista «Considerações do poeta em vigília», concedida por João Cabral de Melo Neto em 1995 para *Cadernos de Literatura Brasileira*, Instituto Moreira Salles, 1996, nº 1, p. 27-8.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRIA (1991) «Mécanismes spécifiques de la lecture: l'identification des mots écrits», *Les Entretiens Nathan*, Paris, Nathan.
- DABENE, M. (1987) *L'empan oeil-voix*, ELLUG, Grenoble.
- DAHLET, P. (1995) «Le fin mot et la contingence du fil: Brise marine, Mallarmé», *Parcours*, São Paulo, Annablume.
- FAYOL, M. (1992) *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.
- JUST, M.A., CARPENTER, P.A. (1980) «A theory of reading: from eye fixations to comprehension», *Psychological Review*, nº 87.
- KINTSCH, E., KINTSCH, W. (1991) La compréhension de textes et l'apprentissage à partir de textes: la théorie peut-elle aider l'enseignement?, in *Les Entretiens Nathan*, Paris, Nathan.
- LE NY, J.-F. (1989) *Science cognitive et compréhension du langage*, Paris, PUF.
- LEGROS, D. (1991) «Le traitement du texte poétique», *Psychologie française*, Tomo 36-2, Paris, Dunod.
- LEVY-SCHOEN, A., O'REGAN, K. (1978) «Les mouvements des yeux au cours de la lecture», *L'Année Psychologique*.
- PERFETTI, C. (1982) «Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture», *Bulletin de Psychologie*, Tomo XXXV, nº 356.
- PERFETTI, C. (1989) «Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture», in PERFETTI, C., RIEBEN, L. (dir.) – *L'apprenti lecteur*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestle.
- PIETRARÓIA, C.C. (1996, no prelo) *Percursos de leitura*, São Paulo, Ed. Annablume.
- PYNTHE, C. (1981) *Lire, identifier, comprendre*, Lille, PUL.
- SEGUI, J. (1992) «Les composantes cognitives de la lecture», in LECOCQ (ed.) – *La lecture: processus, apprentissage, troubles*, Lille, PUL.