

Leitura, fruição e ensino: do espectador ao expectador

Beatriz dos Santos Feres (Prof^a Dr^a /UFF/GP LeiFEN)

Resumo: Inserido no simpósio “Intervenções literárias: estratégias de leitura”, este estudo trata das *estratégias leitoras* necessariamente acionadas por um mediador, ou por um leitor-final na operação da *leitura oralizada e pública* de um livro ilustrado para crianças. Parte-se da hipótese que a mediação em leitura deve acionar tanto a *antecipação* de sentidos, quanto sua *focalização*, a fim de auxiliar na orientação da construção dos sentidos do texto pelo leitor inexperiente. Com isso, permite-se relacionar a conformação textual aos contextos discursivo e situacional que delimitam os sentidos, provocando as inferências necessárias à interpretação e secundarizando sentidos que podem levar o leitor à extrapolação. É um movimento que objetiva a criação de expectativas e o consequente engajamento da subjetividade do leitor, exercitando sua capacidade interpretativa e crítica, sua autonomia e a proficiência em leitura. Para tal, serão utilizadas noções da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso (Charaudeau, 2008; 2010) e analisados os livros ilustrados *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e Ziraldo (1998) e *O menino mais bonito do mundo*, de Ziraldo (1994).

Palavras-chave: leitura; estratégias leitoras; livro ilustrado; antecipação; focalização

1 No princípio, o meio: a mediação

Ler é mais importante que estudar.
Ziraldo

Para além do papel de “decodificador autorizado” que o mediador assume em função da incapacidade apresentada pelo leitor não alfabetizado ou em fase inicial de letramento, aquele que lê o livro para outrem também se dispõe a “modelar” a história e, com o tom e a altura da voz, o ritmo, os gestos, as expressões fisionômicas, deve atuar em prol de dois movimentos básicos para a interpretação: a *antecipação* e a *focalização*. Assim, orienta-se a leitura, não só *criando expectativas* – confirmadas posteriormente ou não – a partir da relação entre os elementos apresentados pelo livro e o contexto sociocognitivo a que se referem, mas também hierarquizando as informações trazidas para essa relação e *salientando os dados essenciais* para a construção do sentido. Com a *antecipação*, numa atitude investigativa e relacional, será acionado o processo interpretativo, provocando o leitor iniciante para o reconhecimento de saberes e a prospecção de sentidos em função do reconhecimento dos signos; com a *focalização*, será garantida a compreensão do sentido global do texto, excluindo possíveis extrapolações prejudiciais, mas também agregando os *excessos* relacionados à imaginação, à emoção e à tomada de posição do leitor. Dessa maneira, a leitura mediada pode ensinar a extrair dos textos não só os sentidos intelectivos, mas, sobretudo, os sentidos *sentidos* no ato de ler, numa atitude ao mesmo tempo reveladora e orientadora.

Sobre o tema do simpósio no qual se insere este trabalho, “Intervenções literárias: estratégias de leitura”, torna-se necessário explicar que os subsídios teóricos que aqui serão explorados não se limitam a um espaço ou a um momento específico para a intervenção, com a finalidade de “catar o leitor”, mas a toda mediação que, por si só, já traz intrínseca o intuito de “tomar de assalto” o leitor “final”, aquele *espectador* que assiste à *performance* do mediador e que, somada ao próprio livro lido, preenche de sentidos o ato de ler, tornando-o,

gradativamente, um *expectador*, com autonomia e competência para ouvir, observar, relacionar saberes, sentir e se posicionar diante do tema problematizado pelo livro. A leitura mediada e pública deve acontecer em todo lugar, mesmo nos shoppings e outros espaços públicos; assim como a música, deve ocupar espaços diversos, bares, por exemplo, onde haja um investimento artístico (como ocorre em Niterói, em saraus e “corujões poéticos”). No entanto, aqui, sugere-se um espaço para a intervenção literária, sobretudo com o uso de livros ilustrados para crianças, em geral, bastante carente de momentos de sensibilização e de fruição: a *escola*. Embora se saiba que, cada vez mais, os educadores (refere-se, nesse caso, a todos os educadores, inclusive os professores de Matemática, Ciências etc.) estejam apostando na leitura com um objetivo *formador* de cidadãos completos, mais humanos e sensíveis, é ali, na escola, que os livros *ainda* entram (e, às vezes, *não* entram), na maior parte das vezes, para, “por mágica”, ou “por intuição”, chegar ao gosto dos alunos após a “prova do livro”, tarefa terrível que faz o alunado acreditar na incapacidade leitora, por ser praticamente impossível interpretar “como a professora quer”. Ou talvez se deva “tomar de assalto” outro espaço, esquecido pelos mesmos adultos que cobram da criança a leitura literária, sem que eles mesmos tenham a prática leitora: a sala dos professores...

Serra¹ expressa sua preocupação quanto a um dado revelado pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, “principalmente no que se refere ao papel do professor, pois ele tem a função decisiva na formação leitora dos alunos”:

75% da população nunca frequentaram uma biblioteca. Nossas escolas não valorizam a biblioteca como espaço social de leitura e como espaço de troca. Não é surpresa, para mim, esse percentual. Por quê? Primeiro, raras são as escolas que podem dizer que possuem bibliotecas no sentido universal do termo, e, segundo, não se ensina na escola a cultura do uso coletivo de livros, e, em um país onde as famílias não têm oportunidades de contato com a cultura escrita, isso é muito grave. [...] A função social da biblioteca pública, e a necessidade de que essa ideia venha a fazer parte do projeto pedagógico das escolas, ainda precisa fincar raízes na área da educação. O governo precisa avançar nessa direção. (SERRA, 2012: 7)

A escola permanece como espaço privilegiado de inserção social e de disseminação de práticas, como a difusão da leitura literária. A “ascensão humanizadora” depende da entrada “triumfal” do livro na escola, não só com a criação e a dinamização das bibliotecas ou salas de leitura, seus espaços específicos, mas, sobretudo, com sua entrada em partes da escola onde efetivamente estejam vinculados não somente às viagens imaginárias, mas à relação entre o mundo da palavra e o mundo “real”. Só dessa maneira a leitura literária “fará sentido” para o aluno, para o cidadão. Na sala de aula – de todas as disciplinas –, na sala dos professores, nos

¹ Beth Serra é secretária-geral da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

espaços de recreação, nos momentos de festa, o livro deve ser “entronizado” como peça-chave da cultura e da subjetivação, da busca pelo sentido da vida, conduzido por um mediador que o apresente ao público e o faça conhecer sua força transformadora.

Para que a intervenção literária tenha bom resultado a partir da mediação, é preciso ter consciência dos *níveis de construção de sentido* imbricados no processo leitor e que vão motivar as *estratégias de leitura*. Seguindo esse pressuposto, este trabalho tem como objetivo tratar das *competências* necessárias à proficiência em leitura, como a *semiolinguageira*, a *discursiva* e a *situacional*, porém, com destaque à *competência frutiva*, que perpassa as habilidades de compreensão e de interpretação de textos e é exigida, sobretudo, na experiência estética/afetiva acionada pela leitura literária aqui problematizada. Pressuposta a possibilidade de se desenvolver a competência leitora pela *mediação*, elenca-se um conjunto de estratégias provocadoras de inferências, inclusive aquelas voltadas para a *patemização*, isto é, para o desencadeamento de sentimentos. Para tal, a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso será a base de nossas considerações (CHARAUDEAU, 2008; 2010) e os livros multimodais *O menino mais bonito do mundo* (ZIRALDO, 1994) e *Chapeuzinho Amarelo* (CHICO BUARQUE e ZIRALDO, 1998), o campo de demonstração das estratégias e de seu funcionamento. Com isso, pretende-se contribuir para a formação de *mediadores de leitura* aptos para a transformação de espectadores/repetidores da realidade em interpretadores críticos, autônomos para a criação de expectativas/antecipações e para o questionamento, fundamentado nos valores culturais percebidos na leitura.

2 No meio, o fim: as estratégias para ler com competência

“Ler bem”, ou “ler com competência” é tarefa que pressupõe, em primeiro lugar, um trabalho incessante na direção do sentido particular veiculado pelo texto, em um determinado momento, de acordo com uma intenção do produtor em função de um (suposto) receptor; em segundo, o conhecimento dos elementos e dos níveis constituintes da textualidade como forma de entender a construção desse sentido. Assim, a fim de se compreender a competência leitora, torna-se necessário investigar as etapas e os níveis de processamento da leitura.

A Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 2008) propõe, para a análise do fato linguageiro, uma perspectiva psicossociocomunicativa. Assim, aspectos formais, facilmente localizáveis na superfície do texto, são analisados em sua relação com aspectos da ordem do discurso e da situação que envolve a troca comunicativa. O texto passa a ser visto como o lugar de confluência de propósitos, saberes compartilhados e formas em função de um projeto interativo que é “colocado em cena” por sujeitos ajustados às

circunstâncias enunciativas. Saber construir o sentido do texto, seja na extremidade da produção, seja na da recepção, pressupõe, portanto, o acionamento de saberes que excedem o reconhecimento do signo e de sua estruturação. São saberes que possibilitam a criação de expectativas em relação ao texto e ao sujeito com quem se divide a construção do sentido.

A competência linguageira se subdivide em três tipos intensamente relacionados — situacional, discursivo e semiolinguístico — de acordo com os três níveis a que pertencem os recursos de linguagem usados para a construção do sentido. Remetendo-se à metáfora do *iceberg*, a pequena porcentagem visível “acima do nível do mar”, aquilo que está “na superfície”, corresponderia ao nível semiolinguístico. O *não dito*, as informações pressupostas, as ironias, a pluralidade de sentidos do texto literário, enfim, tudo o que está além do texto, além do que é concretamente percebido, estaria “abaixo do nível do mar”; pertenceria, então, aos níveis discursivo e situacional, nos quais se encontram os saberes culturais e interativos — ou estaria simplesmente na relação abstrata entre os três níveis.

Antes mesmo de iniciar a leitura propriamente dita, o leitor aciona estratégias ligadas ao nível situacional, que provocam seu posicionamento como sujeito-interpretante, externo ao mundo semiotizado, simbolizado, a que terá acesso assim que der início à mesclagem das diversas estratégias leitoras. Durante a leitura, é esse nível que permite ou limita os sentidos que o leitor constrói. A primeira das estratégias desse nível diz respeito aos papéis do contrato comunicativo (no caso, via *livro ilustrado para crianças*) entre o leitor, sujeito-interpretante que deverá empreender esforços para (re)construir o sentido através de todas as marcas e indícios presentes no texto, e o autor, sujeito-comunicante que imaginou um sujeito-destinatário ideal — com o qual o leitor pode ou não se identificar. É uma relação assimétrica (sobretudo se pensarmos que um dos prováveis leitores desse livro poderá ser uma criança, menos experiente na “leitura do mundo”, com pouca habilidade no estabelecimento de relações e acionamento de estratégias). Ao assumir seu papel, o leitor cria expectativas quanto ao gênero textual, aceitando as responsabilidades que um texto dessa natureza propõe: é um sujeito-interpretante sem direito a interferências, haja vista a natureza monologal do texto, produzido em outro momento/espço que não aquele da leitura. Além disso, precisa estar atento a todas as pistas que ampliam e limitam o cálculo do sentido, num movimento ora centrípeto, ora centrífugo; ora preso à superficialidade dos signos, ora extrapolando o texto em direção ao discurso e à própria situação, até que esteja totalmente finalizado.

A apresentação da capa de *O menino mais bonito do mundo* é um bom exemplo do vínculo criado entre autor/texto e leitor, pois, a partir dela, compreende-se a situação em que se “fecha o contrato comunicativo” via texto literário: ela representa o ritual de abordagem

(CHARAUDEAU, 1992: 638). Além disso, no estabelecimento desse vínculo, são criadas expectativas em relação ao texto que será lido. É uma capa colorida, com fundo azul celeste e branco, na qual o título, em amarelo, laranja e vermelho, é acompanhado pelo desenho de um grande olho (de íris amarela, como um sol) que representa, metonimicamente, o próprio leitor, enredado pelo foco narrativo, e que o “confunde” com o protagonista, o *menino mais bonito do mundo*. Assim como a capa, o título, original e simples, convida para o universo da fantasia. Esses são elementos que apontam, por um lado, para o papel assumido por Ziraldo, que se identifica como autor de um texto poético, verbo-visual, para crianças (de todas as idades), e pelo leitor, que é atraído por ela, por tudo que apresenta de colorido, fantástico, imaginário e se identifica como a outra ponta do “contrato de comunicação”.

No nível discursivo, o leitor precisa ser capaz de reconhecer as estratégias de encenação (CHARAUDEAU, 2001:15). No texto observado, o modo de organização narrativo apresenta-se prototipicamente, com personagens que agem, em determinado momento e lugar, até que se dissolva o conflito que justifica a narração. Esse modo pode ser facilmente identificado pela “fórmula clássica” de abertura, que sinaliza para o devido distanciamento no tempo e no espaço, e, concomitantemente, para o personagem que viverá as ações centrais da história, já caracterizado por uma breve descrição: “Era uma vez uma noite/que não acabava mais. /E era uma vez um menino que ainda dormia/quando a manhã/finalmente/nasceu” (ZIRALDO, 1994: 3).

Ainda a respeito do conhecimento prévio, Charaudeau (2001:15) destaca o entorno cognitivo partilhado, constituído por conhecimentos partilhados por um grupo social, seja por discernimento, seja por crenças. Todo processamento de caráter inferencial durante a leitura depende estreitamente desse tipo de conhecimento prévio compartilhado pelos parceiros do ato de comunicação via leitura. Em *O menino mais bonito do mundo*, a apresentação das imagens e sua forma de significar provocam inúmeras inferências, apoiadas em informações extratextuais. Ao comparar a imagem que é parte de fato narrativo inicial (que inaugura a sequência de ações) à imagem que constitui o começo do clímax da história, percebem-se os mesmos elementos icônicos: em primeiro plano, à direita, uma grande árvore cercada de flores vermelhas e azuis, de miolo amarelo; à esquerda, o mar arrebentando nas pedras próximas à árvores. Ao fundo, montanhas. No entanto, esses elementos se apresentam diversamente: na imagem que inaugura a narração, os traços são infantis, pintados com cores primárias; na outra imagem, traços firmes e bem delineados (de um artista plástico), com sombras e cores mais “figurativas”, tons pastéis, mais próximos à realidade. É o contraste plástico que exige e enfatiza a relação entre os ícones, agora carregados de indícios não só

relevantes para a progressão temporal da sequência narrativa, mas também significativos quanto à perspectiva do próprio homem/personagem, observador daquela paisagem, que não é representado iconicamente uma única vez, apenas referido, e que dialoga com os elementos da natureza ali representados (árvores, sol, céu). Ou do próprio leitor, que adota a mesma visão que o personagem, identificando-se, portanto, com seu ponto de vista (em relação ao que vê efetivamente, mas também ao que sente e pensa). Na aproximação das duas imagens, no contraste de suas formas e na relação entre essas imagens e o conhecimento a respeito de como pessoas de diferentes faixas etárias desenhavam, infere-se o amadurecimento do homem.

Outro recurso do nível discursivo de construção do sentido é a *intertextualidade*, fenômeno que depende das experiências de “leitura” anteriores. Muitas inferências são suscitadas a partir desse recurso, seja pela semelhança na forma ou pelo conteúdo referido. Em *O menino mais bonito do mundo*, a intertextualidade estrutura todo o texto, já que é apresentada a *condição humana* numa releitura da criação do mundo e, sobretudo, do homem, como consta na Bíblia (1992). O texto se inicia com a passagem das trevas à luz, da noite ao dia (como no texto bíblico: “Deus viu que a luz era boa, e separou a luz das trevas. Deus chamou à luz DIA e às trevas NOITE” – Gn 1, 4 - 5), no exato momento do nascimento do “menino”, a partir do sopro que recebe nas narinas (“O Senhor Deus formou, pois, o homem do barro da terra, e inspirou-lhe nas narinas um sopro de vida e o homem se tornou um ser vivente.” – Gn 2, 7). A passagem das trevas à luz, como na criação do mundo, passa a significar o “acordar” do menino, sua “passagem” para o mundo no qual vivemos, para a vida. Além do texto, as cores de fundo das páginas reforçam a ideia de escuridão (fundo preto) e de luz (fundo amarelo forte). Há uma referência ao texto bíblico que fala da criação da mulher.

Quando a noite chegou/ ele nem se lembrou de ouvir a voz da lua/ e das estrelas./ E foi dormir em silêncio. / Mais uma manhã nasceu./ E ele acordou/ sentindo mais uma coisa/ que ainda não tinha sentido antes: / uma dor (muito de leve)/ um pouco debaixo do peito/ bem debaixo da costela/ (uma dor assim como aquele/ que a gente sente/ quando corre muito e se cansa). / Ele nem teve tempo/ de prestar atenção/ na dor que sentia/ pois antes mesmo/ de se espreguiçar/ abriu seus olhos/ e descobriu/ ali, na sua frente, / a visão mais bonita/ de toda a sua vida:/ mais bonita do que o Sol/ mais bonita do que o mar/ do que a árvore/ as montanhas e as flores/ do que todas as coisas/ ao seu redor./ Ele não disse nada. / Ficou ali: só olhando. / E foi, então,/ que ouviu o som/ mais bonito do mundo. / O som de uma voz/ que dizia para ele/ a frase/ que ele sempre escutou/ e sempre entendeu./ E a voz lhe dizia, / como numa canção: / — Como você é bonito, Adão!” (ZIRALDO, 1994: 28, 29 e 31)

Com isso, é provocada uma inferência suscitada pela imagem que, também intertextualmente, retoma a Vênus, símbolo de beleza e da feminilidade para a cultura ocidental. Nesse processo intertextual acionado pelo autor, os textos originais evocados

sofreram alterações que lhes acrescentaram um sentido ao mesmo tempo novo e mais amplo, profundo. O fato bíblico de a mulher, Eva, ter sido criada a partir de uma costela de Adão é retomada quando a personagem sente uma dor “um pouco debaixo do peito/ bem debaixo da costela” e, depois, a imagem completa aquilo que o leitor toma conhecimento a partir da descrição feita sob o ponto de vista do personagem: “a visão mais bonita/ de toda a sua vida:/ mais bonita do que o Sol/ mais bonita do que o mar/ do que a árvore/ as montanhas e as flores/ do que todas as coisas/ ao seu redor.” Instaura-se, destarte, a perspectiva do autor, provocando novas inferências a respeito do homem e da mulher, de sua relação interpessoal, da própria condição humana: o homem, sozinho desde o início, recebe, da natureza, o constante elogio, reiterado ao longo do livro: como você é bonito! E isso o enchia de felicidade. Mais tarde, porém, esse estado de plenitude cede espaço para um certo vazio, como se vê tanto na pouca luminosidade que vai envolvendo a paisagem, quanto pelo fato de ser outono, estação intermediária entre a forte luz do verão e a escuridão do inverno. Todos esses elementos sinalizam para o entristecimento do homem. As informações a respeito de seu estado emocional justificam a satisfação do encontro com a mulher. O ponto de vista adotado na narrativa transcende o sentido original do texto bíblico, com o qual a narrativa dialoga, sendo acrescentado um valor afetivo aos acontecimentos.

Como se vê, no nível discursivo, estão abrigadas as informações ou as orientações de sentido pertencentes a um plano extratextual, invocado por meio dos elementos textuais, mas localizado além deles; disponível, mas, estando apenas latente, depende do acionamento operado pelo sujeito-interpretante – e, claro, pelo mediador, que deve antecipar algumas informações para o público –; possível de ser alcançado, mas ansioso pelo esforço interpretativo do leitor. É um plano que diz respeito ao “mundo real”, à experiência dos sujeitos envolvidos na troca, e do qual depende a construção de sentido — especialmente quando se trata de um texto poético, de linguagem desautomatizada, como são os de Ziraldo.

O nível semiolinguístico de construção se localiza na superfície textual, materializando, no plano da expressão, os signos com que o homem exprime suas ideias, sentimentos, ou com os quais impõe sua vontade, seu ponto de vista. Esse nível encontra-se apoiado na organização submetida pelo nível discursivo que, por sua vez, fora orientado pelo plano situacional. É a parte material, concreta que, explícita ou implicitamente, deixa transparecer o discurso (na medida em que se limita nos e aos seus direcionamentos) e, além disso, é moldada pelas exigências situacionais. Esse é o nível visto pelo leitor em primeiro plano, mas ele logo percebe a obediência aos outros níveis, através das relações intratextuais e inferenciais, remetendo o cálculo do sentido para além do texto. Nele, o sujeito-interpretante-

leitor opera no espaço da tematização. Para isso, identifica os seres do mundo (“menino”), qualifica-os (nas caracterizações como “que ainda dormia”), representa os fatos e ações (como em “abriu os olhos, devagarinho”), e, além disso, faz operações lógicas (“Um sopro tocou o seu rosto”...“e ele acordou”). É também a partir do nível semiolinguístico que o leitor, no espaço da relação, faz as operações necessárias para significar a finalidade do ato de comunicação e a identidade dos protagonistas por meio de índices semiológicos (cenários, *frames*, *scripts*) e de sua “identidade discursiva”. A maneira de significar (por semelhança, contiguidade, ou convenção — ou uma mescla desses processos) contribui efetivamente para a orientação do sentido.

Todo esse reconhecimento de referências, assim como o acionamento de valores sociais, ocorre a partir do nível semiolinguístico; a partir do que surge na superfície, mais aparente, e das associações entre os elementos, chega-se às inferências, às deduções de que as cores não são meros “panos de fundo”; de que as palavras ali usadas não são simplesmente “legendas” para as imagens, mas a limitação do sentido necessária para o desenvolvimento da narrativa. Enfim, são partes de um mesmo sistema significativo, de um mesmo texto coeso e coerente. Em *O menino mais bonito do mundo*, a sequência de imagens que inicialmente apresentam um traço reconhecidamente infantil, mas, aos poucos, vão “amadurecendo”, tornando-se mais firmes e definidas, como as dos adultos, reitera a ideia de progressão temporal, sobretudo por causa da verbalização da passagem do tempo (“outras noites e outras estrelas vieram. / O tempo passou e cada manhã ensinou/ para ele que era bom ver as coisas, todas / as vezes, / como se fosse a primeira vez”). Além disso, o menino/homem, personagem principal, em nenhum momento da narrativa aparece figurativizado (a não ser pelo olho que aparece na capa, numa relação metonímica): a perspectiva do leitor, que pode ver a natureza — e a vê, primeiro, através de traços infantis e, depois, adultos — é a provável perspectiva do homem/personagem, que divide com ele a tomada de posição e ajuda a assumi-la.

Como se constata aqui, o livro infantil ilustrado apresenta semioses multifacetadas, tanto por serem constituídas por elementos verbais e visuais, que obrigam os leitores a diferentes percursos interpretativos, como por terem um endereçamento difuso, pois têm como público não só o leitor fluente/mediador, mas também o leitor iniciante e infantil, quase sempre submetido à mediação daquele. Em geral, o leitor-criança mostra-se mais “desprovido” de conhecimento prévio, já que “em certo sentido, as crianças pertencem a uma ‘cultura oral’, o que significa que elas podem apresentar diferentes modos de pensar e lidar com diferentes gêneros textuais” (HUNT, 2010: 92). Em outras palavras, o leitor-criança está menos suscetível ao reconhecimento de saberes instituídos, mas, por outro lado, muito

vulnerável à apreensão de *efeitos de sentido* – desde que planejados em textualizações mais abertas ao investimento da sensibilidade. Esse leitor-criança costuma fazer uma leitura mediada por um adulto, capaz de ajudar a preencher lacunas interpretativas e de oferecer o conhecimento prévio ainda não dominado. O livros ilustrados para crianças apresentam complexidade semiolinguageira que se vale de uma conformação rica e lúdica, vinculada à proposta contemporânea de Literatura Infantil, de caráter reflexivo, que não se identifica como pedagogizante, mas como essencialmente literário – o que também significa “socializante”. O mundo semiotizado no livro ilustrado infantil recorta e conforma a realidade numa mescla aceitável – ou recomendável – com a fantasia. É uma mescla que permite acessar fatos e emoções (às vezes bastante perturbadoras) com o distanciamento seguro e confortável realizado pela ficção. É um texto programado para uma experiência, ali tematizada, na reação às *visadas de efeito* “programadas” no texto.

Quanto às visadas *patêmicas* (direcionadas ao “fazer-sentir”) inseridas no livro ilustrado infantil, é preciso considerar não só os recursos discursivos que se valem de representações socialmente disseminadas, impregnadas de valores, mas também o modo de acesso ao sentido, sobretudo quando se vale da iconicidade em semioses múltiplas e poéticas. A *patemização*, como *processo desencadeador de emoções*, é observável a partir de representações que trazem em si valores coletivamente partilhados e que engajam o sujeito em um comportamento reacional previsível, de acordo com as normas sociais (CHARAUDEAU, 2010). De acordo com esse ponto de vista, a emoção é desencadeada pela presença de signos patêmicos, responsáveis por despertar, no interlocutor, estados emocionais “colaterais”, que excedem o sentido intelectual, em função das relações estabelecidas com o contexto situacional em que esses signos se inserem. A eficácia do uso dessas representações com intuito emotivo se submete ao ajustamento entre o sujeito destinatário, programado na textualização, e o sujeito interpretante, aquele que efetivamente toma o texto para construir-lhe o(s) sentido(s). Essas representações apresentam forte capacidade para reações emotivas, mas, como as reações são apenas previsíveis, supostas, visadas, nem podem ser garantidas, nem podem impedir a compreensão do texto, mais dependente da explicitude e da objetividade. No entanto, tanto os sentidos implícitos, também inferidos na relação texto/contexto, quanto os efeitos de sentido, sutilmente diversos dos implícitos principalmente quando relacionados aos valores, às qualificações e ao afeto, se planejados discursivamente, participam da intencionalidade, do propósito e da finalidade do texto, tornando-se imprescindíveis para a troca comunicativa de que participam.

Outro aspecto pertinente quanto à obtenção de efeitos de sentido relacionados às emoções – e, nesse caso, pode-se afirmar, ao *sentimento* (como ato de sentir, sejam emoções, sensações, ou qualidades) – localiza-se no rol dos dados internos, discursivos, pois diz respeito ao *como* dizer, aos comportamentos languageiros esperados em função das restrições operadas pela situação comunicativa. Enquanto a inserção textual de representações fundamenta-se num processo referencial mais convencional, outro tipo de processo, a *iconicidade*, também provoca inferências vinculadas às emoções e à percepção de qualidades por causa das associações *por similaridade* provocadas pela conformação textual, no nível superficial, discursivo ou situacional de construção do sentido. Se é preciso utilizar uma competência de linguagem que abarca saberes languageiros, discursivos e situacionais a fim de se estabelecer o sentido intelectual, para a apreensão das qualidades relativas a estados emocionais tematizados, também será exigida uma *competência fruitiva* (FERES, 2011), que diz respeito à construção de um sentido, sobretudo, *afetivo*. É uma competência ligada à habilidade para relacionar elementos por meio da similaridade e suscitar uma *qualidade* – sensação, emoção, sentimento – às vezes indizível, não “representável”, mas com certeza *sentida*, “apresentável” por meio da enunciação.

Na leitura de livros ilustrados infantis, os processos de patemização são altamente produtivos, sobretudo porque sua constituição verbo-visual acessa saberes de modos variados e porque esses saberes, além de estarem mais ligados às crenças do que ao conhecimento formal e enciclopédico, pertencem mais frequentemente ao universo temático que o conto abrange, reforçando-o e, concomitantemente, evocando alguns valores relacionados a esse universo sub-repticiamente. É propósito do livro ilustrado infantil tratar os temas pertinentes ao universo da criança de uma maneira que a afete, a conquiste, a seduza, e a via de acesso à criança é, acima de tudo, o sentimento. A mediação deve ter o objetivo de potencializar os recursos patêmicos, focalizando-os.

Chico e Ziraldo, em *Chapeuzinho Amarelo* (1998), mesclam um propósito *patêmico* – relacionado ao *medo* –, ao efeito *humorístico*, mais saliente. O traço firme, colorido e alegre das imagens se alia a representações impregnadas de sentidos e valores. A escolha pela denominação *Chapeuzinho Amarelo* para a personagem-título obriga o leitor a aproximação com *Chapeuzinho Vermelho*, presente no imaginário popular. A narrativa sobreposta se vale das qualidades da personagem evocada: uma menina, exposta ao perigo/medo, usuária de um “chapéu” – que, vermelho, poderia estar atrelado a muitos significados relativos à moral pedagogizante do conto tradicional, mas agora, amarelo, subverte valores, seja na relação inicial com o amarelo do medo, seja, ao final, ao amarelo da alegria, da brincadeira.

Chapeuzinho Amarelo tem o Lobo como a representação maior de seus temores. Um lobo trazido de longe, de outras histórias, de uma cultura distante, mas sempre presente. As referências ao imaginário dos contos infantis são utilizadas na descrição verbal do lobo. O ritmo do trecho já impõe dinamismo e sofreguidão próprios da reação ao sentimento do medo. O paralelismo das orações “de tanto pensar no LOBO”, “de tanto sonhar com o LOBO”, e “de tanto esperar o LOBO” – mais um recurso icônico, baseado da semelhança estrutural e métrica – revela a preocupação obsessiva da menina em relação ao lobo, o sentido-qualidade apresentado na forma mesma dessa construção e corroborado pela intensificação operada pelo advérbio duplamente positivo e pela sílaba tônica alongada pela nasalidade. Ao encontrar o lobo, Chapeuzinho constata que ele “era assim: carão de LOBO, olhão de LOBO, jeitão de LOBO e principalmente um bocão...”: uma paródia, outra vez, da história de Chapeuzinho Vermelho, especificamente a fala mais conhecida, quando a menina, diante do lobo disfarçado de avó, é questionado: por que esses olhos tão grandes, essas orelhas tão grandes e essa boca enorme? O aumentativo, no texto de Buarque e Ziraldo, ganha a modalidade sintética (“bocão”), com um sufixo aumentativo que também guarda valores para além do tamanho, como marca depreciativa, ou, pelo menos, jocosa, em contraste com a modalidade analítica da versão tradicional (“boca enorme”), e que parece enfatizar não só a dimensão avantajada do lobo, como a diferença entre o gigantesco pavor que o lobo provoca e a inferioridade sentida pela “vítima”. Mas é a descrição do “bocão”, cuja imensidão é corroborada pela modalidade analítica do aumentativo e pela menção às possíveis consequências de uma eventual “bocada”, que expressa a intensidade do medo sentido pela menina, ao mesmo tempo em que, com humor, atenua seus efeitos: “...um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa”. Como é conhecido, numa das versões de Chapeuzinho Vermelho, a avó foi devorada pelo lobo, mas, em outra, ela foi retirada de sua barriga por um caçador, viva. Sete panelas de arroz e um chapéu como sobremesa, no entanto, é algo totalmente inusitado e cômico, embora eficaz para medir a “possível fome” do lobo.

A iconicidade está presente em todo o texto, fazendo com que a superfície textual traga, em sua forma, o sentido, assim exposto, concretizado. A diminuição do medo é expressa pela subtração paulatina dos sintagmas preposicionados (“o medo do medo do medo de um dia encontrar o LOBO”) que, desdobrados em penças, deixavam ecoar a forte emoção sentida pela menina. O medo da possibilidade do encontro – agora já consumado – vai sendo substituído apenas pelo medo do LOBO e, aos poucos, o medo se vai e a menina fica só com o lobo, ou com a experiência do encontro com aquela “fonte” de medo, ou da “realidade”. A

grafia em maiúsculas de LOBO passa, nesse momento, a uma grafia que o “minuscúliza”, tornando sua existência algo quase insignificante para ela. Nessa representação, palavra e imagem agem quase simetricamente, adotando um mesmo percurso interpretativo, embora partindo de semioses diferentes. A brincadeira com a palavra *lobo*, que, incessantemente repetida, acaba por ser pronunciada como se suas sílabas tivessem tido sua ordem invertida, provoca, aos poucos, a pronúncia de outra palavra: bo-lo. No conto, essa transformação tem um importante papel, pois, *lobo*, representação carregada de valores relacionados ao medo extremo, passa a outra representação, relacionada à alegria, festa, a algo totalmente inócuo. Essa transição é ilustrada com o “desmanche” da imagem da cara de um lobo, que vai perdendo, na sequência, o semblante assustador e, aos poucos, no intervalo de sua silhueta, vai aparecendo a imagem de um bolo de aniversário, enfeitado e cheio de velas. Mais adiante, em outra página, a torta de aniversário, colorida e enfeitada, apresenta uma fisionomia com o jeito de lobo, mas com orelhas pequenas e um sorriso contrafeito. Depois de dissipado o medo que a menina sentia, os outros “monstros” que povoavam sua imaginação têm seus nomes invertidos também e, com isso, ela passa a ter o controle dessa emoção que antes a paralisava.

3 No fim, os princípios: bases para a transformação

Como se pôde perceber, as forças centrífuga e centrípeta que atuam no texto, como afirma Charaudeau (1992), fazem com que, através do nível semiolinguístico, o leitor mergulhe nos níveis mais profundos, que dizem respeito ao discurso e à situação. Por outro lado, se o enfoque da análise é o próprio discurso ou a situação comunicativa, sua presença ou importância só será revelada por meio das marcas textuais, dos indícios encontrados na superfície do texto. Do transparente ao opaco, do plano do texto ao plano do discurso, do universo microtextual ao macrotextual, de dentro para fora do texto, ou de fora para dentro, o sentido do texto só é calculado — e com competência — se os diversos fatores que regem a textualidade, de acordo com os níveis de construção, são constantemente acionados e relacionados, ora ampliando, ora limitando o escopo do sentido a ser engendrado.

A reflexão proposta pelo presente trabalho teve como objetivo principal problematizar o processo leitor. Entendendo seu processamento, surge a oportunidade não só de se conhecerem as estratégias necessárias para a leitura profícua, bem finalizada. Vista como uma atividade de linguagem baseada em pressupostos interacionais e comunicativos, é possível compreender que há maneiras para se desenvolver a competência leitora dos indivíduos, focalizando elementos negligenciados durante a leitura, ou motivando a relação entre elementos dos vários níveis de construção de sentido.

Em outras palavras, é possível ensinar a ler *com competência*, sobretudo por meio da leitura literária *mediada*, sobretudo quando se pretende não apenas desenvolver intelectivamente o leitor em formação, mas também sensivelmente, tornando-o mais sagaz na percepção dos elementos constitutivos do sentido, na relação entre signos, ideias, circunstâncias. Este é um trabalho que propõe um maior aprofundamento das bases teóricas que suportam a leitura a fim de se realizar uma mudança na formação dos leitores. É importante salientar, entretanto, que uma formação integral do leitor não se circunscreve à infância, ou aos jovens: a maturação do leitor não está simplesmente vinculada à faixa etária, pois, ainda que o tempo seja responsável pelo armazenamento de seu conhecimento de mundo e pelo alcance de certos estados psicológicos, nem um nem outro é acrescentado automaticamente por imposição cronológica; necessita-se de engajamento do sujeito-leitor, de oportunidades de experiência, de refinamento da sensibilidade, de “educação literária”. O desenvolvimento de competências leitoras não depende simplesmente de tempo, mas de abertura à sensação, à percepção do mundo que nos cerca, à significação, à conformação textual, à apreensão dos sentidos.

O livro ilustrado para crianças, como o próprio nome sugere, é um gênero cujo público-alvo é preferencialmente (mas não exclusivamente) a criança, tida como um leitor em início de formação como ser social, que, aos poucos, passa a compreender os rituais de seu grupo, suas crenças e seus valores. Para isso, em geral, esse público conta com a colaboração do adulto, mediador de leitura, que costuma não só orientar a interpretação do texto, como também servir de modelo para a posterior leitura autônoma da criança, seja esmerando-se no padrão prosódico e rítmico da oralização da parte verbal do texto, seja intervindo no preenchimento de alguma lacuna informacional ou inferencial que ele percebe ter sido deixada vazia pela criança. Ela costuma se fixar em cada detalhe do texto, sem hierarquizar elementos ou significados; já o adulto, habituado com a estrutura textual, costuma se concentrar no eixo evolutivo da trama, e/ou do tema. Os movimentos de *antecipação* e de *focalização*, que apenas o leitor mais experiente domina e que é fundamental para a criação de expectativas durante a leitura, são, em geral, orientados pelo adulto e, dessa maneira, ensina-se um padrão interpretativo culturalmente atestado. Pode-se observar que, em vez de sugerir o público leitor em função de rótulos ou de sua apresentação, o próprio livro prescreve o nível de leitura, mais previsível, “pré-digerido”, com pouca dedução ou qualquer demanda de contribuição por parte do leitor, ou menos previsível, exigindo mais interação e dedução, mais investimento do leitor para as inferências exigidas pelo texto – como todo livro pode fazer, mesmo aquele não classificado como “infantil”.

Muitos livros ilustrados são claramente destinados a crianças pequenas e adultos sofisticados, comunicando-se em diversos níveis com ambos os públicos. [...]. Os adultos estão completamente embebidos nas convenções dos livros e são experientes em decodificar o texto de forma tradicional, seguindo o esperado desenrolar temporal de acontecimentos e leitura da esquerda para a direita. Mas os intrincados iconotextos de Thompson, com ilustrações abrangendo uma multiplicidade de minicenas e eventos pictóricos tangenciais, são perfeitamente adequados ao olhar menos exercitado, porém perspicaz, da criança. Dessa forma, o autor nivela o campo de jogo para seu público variado exigindo habilidades menos tuteladas de percepção e decodificação de imagens. (NICOLAJEVA; SCOTT, 2011: p. 39)

Apesar de esse duplo endereçamento latente (para crianças e para adultos), ou mesmo por causa dele, o livro ilustrado e os outros gêneros componentes da dita “literatura infantil”, tendem a ser tomados, atualmente, simplesmente como livros, como produtos culturais que têm como público alvo também as crianças. Sua categorização, como já se afirmou aqui, incide, sobretudo, em aspectos organizacionais, e não em uma estética e uma complexidade estrutural subvalorizada.

Grande parte das estratégias de leitura necessárias a uma interpretação proficiente e que extrapole as “amarras apassivadoras do texto” depende do modo de olhar que se ensina/aprende na inter-relação com o grupo social. Inseridos em um grupo que olha *através* dos textos, o leitor em formação estará exposto à tomada de consciência dessas estratégias e à constante e necessária relação com os saberes que vêm do mundo, da vida, da experiência direta com a realidade. Para o desenvolvimento da capacidade leitora, é preciso saber fazer relações em todos os sentidos e direções.

Por seu lado, as pesquisas consagradas a uma psicolinguística da compreensão distinguem, na leitura, “o ato léxico” do “ato escriturístico”. Mostram que a criança escolarizada aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem. Noutras palavras, somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige. (CERTEAU, 2012: 240)

Muitas implicações nascem dessa reflexão, que coloca em evidência a “autonomia” leitora dos indivíduos e que também questiona a “criatividade do leitor” para uma construção de sentidos menos “controlados” por uma elite social que submete o “consumo cultural” a seu olhar excludente. Embora aqui não se ouse chegar a conclusões acerca dessa reflexão específica, o caráter ideológico dos textos e a necessária “astúcia interpretativa” do leitor são passíveis de problematização. Tratando-se de leitura proficiente, inclui-se nas estratégias de interpretação a habilidade para questionar, oriunda de um cálculo de sentido fundamentado na experiência socializante, mas também na desconfiança de suas certezas, na criação de

hipóteses de sentidos relacionadas à leitura mesma da sociedade que contextualiza esses sentidos e de suas “artimanhas de submissão”. A essa leitura pode-se chamar de *crítica*.

Em outras palavras: a “realidade” que contextualiza os textos e, em função disso, ensina-lhes seu sentido, é a mesma que deve ser avaliada, questionada em relação ao *modo de olhar* que exige do leitor. É tarefa da sociedade dotar seus indivíduos de saberes a respeito de seus comportamentos, crenças e valores, a fim de, por um lado, integrá-los a ela, mas, por outro, de torná-los capazes de transformar suas práticas a partir da compreensão que têm dos modelos conformadores disseminados pelos textos – muitos dos quais paralisadores e fossilizantes. É tarefa da escola, como espaço privilegiado para a educação, aprender a suscitar a reflexão e a sensibilidade. Desse modo, retoma-se Freire, e é possível passar da *leitura da palavra (e das imagens)* à *leitura do mundo* e vice-versa.

Referências

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada Ave-Maria*. Trad. Centro Bíblico Católico. 86.ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1959, (impressão 1992). 1632p.

BUARQUE, Chico; ZIRALDO Alves Pinto. *Chapeuzinho Amarelo*. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 18.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia (orgs.). *As emoções no discurso*, volume II. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 23-56.

_____. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. In: *Revista interamericana de estudios del discurso – ALED*, Venezuela: Editorial Latina, volume I, número 1, p. 7-22, agosto de 2001.

_____. *Grammaire du sens et de l’expression*. Paris: Hachette, 1992.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

NICOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

SERRA, B. Apoio às bibliotecas. In: *O Globo*, Rio de Janeiro, 22/abr/2012. 1º Caderno, Opinião, p. 7.

ZIRALDO A. P. *O menino mais bonito do mundo*. Ilustr. por Sami Mattar e Apoena H. G. Medina. 15.ed., São Paulo: Melhoramentos, 1994.