

Das inferências à interpretação recursiva na leitura do texto literário em L2¹

Ângela Filipe Lopes
angela.tita@gmail.com

Maria da Graça L. Castro Pinto
mgraca@letras.up.pt
Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

RESUMO.

No campo da leitura em L2, o texto literário surge como um patamar difícil de vencer, mesmo nos níveis de proficiência mais altos, por não depender apenas de um certo nível de desempenho linguístico. O texto questiona, nesse sentido, a influência que o processamento de cariz inferencial (Kintsch 1998; Koda 2004) tem na compreensão profunda (Bernhardt 1991: 2011) e na distância que este género textual exige do leitor (Armstrong 2013; Olson 1994). Apontam-se vantagens da leitura literária no processo de aprendizagem de uma L2, não esquecendo que esses benefícios abrangem mais do que a competência linguística, na medida em que imprimem uma marca na flexibilidade mental do leitor que se vê levado a fugir de rotinas cognitivas e contribuem para a reserva cognitiva futura (Armstrong 2013; Paradis 2004; Pinto 2010; 2013).

PALAVRAS-CHAVE.

Literatura em L2; leitura em L2; processamento inferencial na leitura; flexibilidade cognitiva.

ABSTRACT.

When it comes to L2 reading, literary texts are often seen as barriers which are difficult to overcome even in higher proficiency levels, since they do not rely solely on a certain level of language performance. This text questions the influence that inferential processing (Kintsch 1998; Koda 2004) has on deep comprehension (Bernhardt 1991: 2011) and on the distance that this genre demands from its reader (Armstrong 2013; Olson 1994). Advantages of literary reading are pointed out in what concerns a L2 learning process, insofar as they leave a mark on the reader's mental flexibility, as s/he is forced to escape cognitive routines, and led into feeding a future cognitive reservoir (Armstrong 2013; Paradis 2004; Pinto 2010; 2013).

¹ Este trabalho é financiado pelo Centro de Linguística da Universidade do Porto, ao abrigo do Programa de Financiamento FCT-UIDB/00022/2020 (Fundação para a Ciência e a Tecnologia)..

KEYWORDS.

L2 Literature; L2 reading; inferential processing in reading; cognitive flexibility.

Introdução

Ler textos literários em qualquer língua implica sempre mais do que conhecer palavras e compreender frases soltas. Há, neste tipo de texto, uma dimensão menos tangível que coloca entraves à sua compreensão plena, sobretudo numa língua segunda (L2). Não obstante, pese a dificuldade do processo, não se põe em causa a importância de contactar com este registo pelo grau de profundidade e de estímulo à reflexão que a literatura acende na mente do leitor que reage a esse convite. A questão inerente à compreensão profunda, aquela que assenta na perceção e compreensão do que está para além das linhas grafadas (Bernhart 1991; 2011; Smith 1994), está, pois, intimamente ligada à capacidade de inferir, porquanto, como refere Manguel (2010), só uma sombra de sentido se transmuta da conceção da ideia do autor para a sua enunciação escrita. O que a linguagem transmite é, no entender deste autor, uma sombra platónica do que a espoleta. Da projecção dessa sombra até à compreensão, o que persiste tanto pode enfraquecer como enriquecer a ideia que esteve na génese da comunicação, dependendo de quem a recria e molda, isto é, o leitor. Em face de um vislumbre do sentido pretendido pelo autor, que razões podem explicar que leitores diferentes a tornem ora mais inteligível, ora mais opaca e inatingível, mesmo em língua materna (L1)? Que impacto têm as mesmas diferenças interindividuais na fluência requerida pela leitura de literatura em L2, mesmo que sob a influência de forte motivação intrínseca?

Quando se alude à compreensão profunda, não se pretende fazer deste conceito um objetivo fixo, imutável, ao alcance equidistante de todos. Este tipo de compreensão é necessariamente imperfeito e incompleto, por estar distante de quem a origina, tanto do ponto de vista cultural, como espacial ou temporal, mas origina no leitor um processo (re)criativo (Emig 1983; Pinto 2002; 2013) de som e forma impressa que pode ultrapassar, no campo da representação do sentido, a intenção primeira do autor, variando em função de condições que também são intraindividuais. Como refere Damásio (2013),

em paralelo com a perceção das palavras impressas e com a manifestação do conhecimento factual necessário à sua compreensão, a mente do leitor também o representa a si mesmo, aquele que lê e compreende. A panorâmica total da sua mente não se encontra confinada às imagens do que está a ser percebido externamente, ou do que é recordado relativamente ao que é percebido. A panorâmica também o inclui a si mesmo. (Damásio 2013: 161).

Se bem que seja inegável que o que se pode extrair do texto literário apela, entre outros fatores, ao conhecimento prévio do leitor, é necessário ter em conta que a este tipo de compreensão inerentes múltiplas visões que diferem na mesma medida em que as camadas correspondentes às experiências vividas pelos leitores alternam. Estas memórias, ao atonarem, provocam no recetor do texto um grau de identificação que vai do enredo à linguagem utilizada, a palavras particulares já ouvidas ou lidas antes em contextos diversos e às personagens que, como refere Manguel (2010), quase se tornam amigos próximos do leitor.

Manguel (2010) faz referência ainda ao paradoxo da linguagem ao descrever uma tensão entre a impossibilidade constante de fazer corresponder o pensamento à sua expressão linguística, até porque ambos são mutáveis. Assim, ao mesmo tempo que o autor persegue a precisão linguística, também a receção desse material linguístico, por natureza incompleto, pelo leitor pode não ascender ao que o texto exige dele ou até divergir. O paradoxo literário, como Manguel (2010) o vê, é assim inerente aos limites da linguagem e aos limites da imaginação de quem lê.

No âmbito da aprendizagem da leitura em L2, colocam-se questões que se prendem, em primeira instância, com a competência linguística. Contudo, dominada esta barreira, o que pode ainda interpor-se entre o texto e o leitor? Por que motivo há leitores que navegam com aparente facilidade a leitura literária enquanto outros se debatem com a insuperável incompreensão?

Um dos motivos que podem ajudar a explicar a insuperabilidade de sentido no texto literário, por natureza mais abstrato e truncado, prende-se com o processamento inferencial do objeto de leitura.

Este texto tem como objetivo problematizar o processamento de tipo inferencial na leitura literária em L2, tomando como pressuposto um leitor cuja competência linguística se situe num nível intermédio alto ou

avanzado. Há, nestes níveis, a despeito de um patamar de proficiência alto, diferenças no grau de compreensão do texto literário que importa explorar no sentido de auxiliar os leitores menos hábeis a superar obstáculos que se prendem menos com a compreensão de superfície e mais com o que está para lá das linhas.

Pondera-se, para além da capacidade inferencial, o potencial de contágio (Emig 1983) que a literatura encerra por ser um dos géneros que mais exigem do autor em termos de mestria no uso da linguagem. Essa exigência estende-se não só ao leitor no que toca à leitura, mas também em momentos de escrita futura.

Discute-se ainda o convite ao distanciamento que a literatura oferece por apresentar ao leitor contextos novos, inusitados, que provocam estranhamento. Esse efeito pode levar o leitor a afastar-se das rotinas cognitivas e a enfrentar desafios de compreensão que implicam uma necessária suspensão de crenças e expectativas, beneficiando a flexibilidade cognitiva e a construção de pensamento crítico.

1. A leitura do texto literário em L2: pontos críticos na transação texto-leitor

A leitura literária apresenta-se frequentemente, sobretudo ao leitor de uma L2, como impenetrável por ser tecida de palavras que, a despeito de serem familiares, não se ligam neste contexto escrito como noutros. Em virtude do seu hermetismo, a literatura em L2 afigura-se, em geral, como um investimento demasiado oneroso quando comparado com os benefícios práticos que aparentemente produz. Assim, assumindo a tendência de dar prioridade à oralidade e à necessidade de ler instruções, ementas, sinais ou notícias, a leitura literária em L2 é vista como o reduto opcional daqueles aprendentes que, frequentemente por motivação intrínseca, a procuram, isto é, os leitores voluntários (Krashen 1985).

O que se perderá, realmente, ao reduzir a literatura em L2 ao estritamente necessário ou à sua utilidade como depósito de estruturas linguísticas que se entende incluir nos currículos? O que se ganha, de facto, ao ler literatura em L2 que não se possa obter da oralidade ou de outros géneros textuais?

Manguel (2010) alude à diferença entre “using words” e “writing” (pp.15-16) para definir a escrita como uma elaboração criativa que expande o uso da palavra para lá do que é referenciável. Neste uso da palavra escrita reside o paradoxo da linguagem, como explica o autor. Do equilíbrio entre o uso preciso da língua e a intenção do autor resulta um certo efeito na imaginação do leitor, da qual depende a construção de significado. É por isso que o mesmo livro não é lido de forma igual por dois leitores ou sequer pelo mesmo leitor em momentos ou circunstâncias diferentes da sua vida. Talvez por isso se diga com frequência que certos livros exigem uma determinada idade ao leitor. Pressupõe-se que a idade acarretará experiência e com ela virá a capacidade de compreender situações, personagens e enredos que, noutras idades, se sentirão como possibilidades de um real mais longínquo. Esta é uma reflexão que exige trazer a lume variáveis relacionadas com o público leitor em L2. Entre elas estarão a idade e o repositório de experiências de vida moldadas pela cultura e pela língua de origem, bem como por outras circunstâncias com as quais contacte.

Independentemente de se poder considerar a compreensão plena como um objetivo tangível, o que importa pesar no campo da leitura literária em L2 é a forma como decorre a transação entre o capital mental do leitor e o uso que o autor faz da língua. Como se encontram estes dois fatores e como resultam numa representação do significado da leitura? Rosenblatt (1960) descreve bem a interação texto-leitor que está em causa:

The reader is thought of as approaching the text like a blank photographic film awaiting exposure. Actually, the reader and the text are more analogous to a pianist and a musical score. But the instrument that the reader plays upon is – himself. His keyboard is the range of his own past experiences with life and literature (Rosenblatt 1960: 304)

Assim, importa considerar o capital mental prévio do leitor, as suas características e interesses, bem como o grau do seu interesse pela leitura literária. Destes fatores dependerá muito do que é a permeabilidade do sentido mais improvável encontrado durante a leitura, postas de parte as dificuldades linguísticas de superfície.

2. O papel do pensamento inferencial na compreensão da leitura literária em L2

Se, como refere ainda Manguel (2010), a palavra é falsa, isto é, simbólica, poderá afirmar-se que a literatura não representa o mundo real, mas constrói universos que podem traduzir algo do mundo real, mas que verdadeiramente não o são. O leitor tem, por isso, de se abrir à “digestão” do livro (Manguel 2010: 92). Esta digestão é mútua, o que significa que não só o texto é digerido, mas o próprio leitor se faz digerir por ele num processo criativo de transformação recíproca que depende de uma voluntária “suspension of disbelief”, como preconizava Coleridge (1817).

Não obstante, se bem que o leitor abra a porta a universos menos plausíveis do que o real, só pode fazê-lo partindo da compreensão do texto que vê impresso. É, pois, primeiramente da decifração e da representação mais imediata do significado que dependem a compreensão profunda, mais elaborada, e a capacidade de suspender a resistência ao exercício da imaginação. Esta suspensão implica o uso de estratégias inferenciais que conduzam o leitor através de múltiplas tentativas na busca de significado.

2.1. Dois tipos de inferências

O contacto com a leitura parte de uma base de compreensão sintática (bem como de outros aspetos da organização da língua) que permite compreender relações entre ideias. De acordo com Koda (2004), “[n]arrative comprehension (...) can be described as the process of asking a series of ‘why’ questions about story events” (Koda 2004: 133). Em resposta a este tipo de questões que se vão levantando ao longo da leitura, surgem, segundo a autora, inferências elaborativas que auxiliam o processo de construção de sentido. Todavia, estas dependem de inferências de ligação, imbricadas na superfície do texto e nos seus mecanismos de coesão e de coerência que, não sendo descodificadas, impedem o pensamento inferencial de contornos mais globais. Supondo-se estes obstáculos ultrapassados, o tipo de pensamento inferencial que importa explorar é o elaborativo.

O discurso escrito emana de funções linguísticas diferentes daquelas que estão implicadas na oralidade, como afirma Vigotski (2007). Tal

como a aprendizagem bem sucedida, também a escrita é um processo seletivo, feito de múltiplas ligações (Emig 1977), cujas intenções o leitor tenta descodificar em busca do sentido. Por esse motivo, a escrita põe a nu as relações de natureza conceptual que podem ser subordinadas, coordenadas, entre outras, que, ao serem construídas, se tornam (re) formulações do pensamento. Assim, a escrita corresponde a um certo ritmo pessoal de aprendizagem que se vai desenrolando numa ligação do que é familiar com o que é novo, reorganizando redes conceptuais (Emig 1977) e iluminando caminhos mentais alternativos. Contudo, fá-lo indo para além de um papel de revestimento do pensamento, na medida em que o molda e completa, expondo-o (Emig 1977; 1983) e alimentando-o. A escrita leva o autor a desbravar território ainda pouco preciso nos meandros do pensamento, motivo pelo qual há neste processo também um ato de descoberta. Portanto, existe um caminho de revelação e de construção de sentido que começa do lado do autor e que termina nos múltiplos leitores e entendimentos que o texto pode vir a ter. Ambos os intervenientes no texto, autor e leitor, contribuem para a sua sustentação, mas nesse processo o pensamento inferencial, postas de parte as dificuldades linguísticas de superfície, é crucial.

A inferência é um processo que pode ser mais local, como também se pode considerar global porquanto põe ao dispor do recetor informação conceptual que esteve envolvida previamente no processo de produção por parte do emissor. Deste ponto de vista, defendido por Sperber e Wilson (1995), o processo inferencial pressupõe o acesso livre ao capital conceptual do autor. A partir do que este decide codificar, o leitor formula hipóteses que se aproximam em graus diferentes da intenção do emissor. A confirmação dessas hipóteses constitui um fenómeno cognitivo que não obedece sempre à lógica (Sperber & Wilson 1995), na medida em que se configura como um produto do processo inferencial em si mesmo, por natureza muito sustentado pelo capital mental do leitor e menos por leis lógicas ou dedutivas. Nesse sentido, a inferência é não-demonstrativa e pode conduzir a falhas de comunicação. Não havendo prova ou referência existente no mundo real, o sentido produzido é uma criação exclusiva de cada recetor, sendo, aliás, dependente do uso que o leitor faz do seu conhecimento prévio, como refere também Kintsch (1998).

2.2. A operacionalização do conhecimento prévio no pensamento inferencial

No entender de Kintsch (1998), os processos inferenciais que permitem originar a compreensão de enunciados, escritos ou orais, não se cingem à evocação de conhecimento declarativo do recetor, mas vão no sentido de gerar soluções para problemas que se colocam ao processo de compreensão e que nem sempre encontram um caminho para a informação armazenada na memória a longo prazo (MLP). Num processo de recuperação de informação prévia deste tipo, existe um estímulo que, gerido pela memória de curto prazo (MCP), evoca conhecimento adquirido no sentido de criar integração do material novo com aquele que é anterior e familiar. Contudo, na visão de Kintsch (1998), o pensamento de cariz inferencial, seja ele mais automático ou mais controlado, é gerado no decurso do processo de compreensão e vai para além do que o texto origina, configurando uma criação nova de sentido.

Assim, seguindo ainda Kintsch (1998), a evocação de conhecimento que podemos apelidar de inferências de ligação (ou “bridging inferences” como lhes chamam Kintsch (1998) ou Koda (2004)) depende de elementos mais localizados no texto no sentido em que são suscitadas por mecanismos de conexão frásica. Este tipo de inferência local é, em geral, um processo automático em L1, mas pode implicar mais controlo por parte de um falante de L2, porquanto os mecanismos de coordenação ou de subordinação podem não ser familiares.

Por outro lado, no campo das inferências mais produtivas, isto é, aquelas que Kintsch (1998) caracteriza como transitivas dentro de um domínio conceptual familiar, o processo tende, em geral, também a ser automático. Este parece ser o tipo de inferência que, debelados os obstáculos de superfície, pode levantar dúvidas ao leitor do texto literário por depender de um campo conceptual comum que pode não ser coincidente. Nestes casos, há um efeito de estranhamento a que se fará referência adiante.

De facto, parece ser a esta dificuldade que tanto Barthes (2009) como Manguel (2010) aludem ao referirem-se à impenetrabilidade da escrita que origina o que o segundo autor designa como um produto de compreensão imanentemente defeituoso, mas simultaneamente valioso.

Neste sentido, o processamento inferencial apoia-se no conhecimento prévio do leitor que opera como um instrumento de resolução de problemas. Porém, ao longo do caminho, podem assomar pistas que apontem no sentido de uma solução negada pelo próprio texto.

2.3. Ingredientes da inferência elaborativa

Como refere Andrews (2014), o significado resulta de um processo de negociação ao qual as categorias fixas, previamente estabelecidas, nem sempre dão a melhor resposta. Nesta negociação, entram a competência linguística, referentes extra e intralinguísticos e o contexto linguístico, para além do situacional, bem como o capital de experiências do leitor. Tendo em conta que o texto literário é menos explícito nos múltiplos sentidos que propõe e que se mostra mais hermético e truncado, cada um destes elementos que compõem o quadro da resolução do problema que constitui a compreensão, assume uma importância maior, porque põe em causa o que é referenciável do ponto de vista linguístico e conceptual ao apresentar-se o sentido de forma mais simbólica ou metafórica.

A este nível, o nome de um objeto referenciável no mundo real não lhe corresponde muitas vezes senão parcialmente. Um nome representa mais do que uma simbolização de uma entidade do real, como questiona Shakespeare²(1597).

Talvez a metáfora consubstancie mais perfeitamente a relação da linguagem com o pensamento, como refere Emig (1983). Numa visão generalizada da escrita, tendemos a antecipar uma mente escritora organizada que verte para palavras escritas um conteúdo explícito e preciso do pensamento. Na realidade, há no pensamento, com frequência, apenas uma ideia difusa que só pela ação da escrita se desdobra e elabora não necessariamente no sentido da explicação, mas frequentemente numa direção mais associativa e simbólica que a metáfora serve e que assenta na estrutura mais profunda do texto (Smith 1994).

É neste campo mais abstrato que se joga muito do significado contido

² Em *Romeu e Julieta*, a protagonista questiona “What’s in a name? that which we call a rose/ By any other name would smell as sweet” ao refletir acerca dos motivos pelos quais é proibida de se relacionar com Romeu, um Montéquio, cujo nome simboliza um inimigo e não só um apelido para a sua família. (Shakespeare 1597).

no texto literário. De facto, quanto mais distante a simbolização da palavra estiver de um referente real, de percepção sensorial e comum, mais pessoal e mais subjetiva se pode tornar. Nesse patamar, há influências que podem advir da cultura nacional, regional ou familiar de cada indivíduo, mas também do *Zeitgeist* que o moldou. Estes fatores, implícitos no texto literário, se bem que invisíveis, podem tornar a compreensão num processo labiríntico que, em L2, pode tornar-se desmotivante e penoso pela distância necessariamente maior entre culturas, património histórico e seus reflexos linguísticos.

Há, no entanto, leitores que, mesmo em L2, passam por este processo com maior facilidade. Que razões podem explicar estas diferenças entre desempenhos na leitura do texto literário?

A descodificação deste tipo mais simbólico de registo depende de fatores que se prendem com a biliteracia (Goodman et al. 1979; Hornberger 2004), isto é, a competência que resulta da construção de um capital operacional e linguístico que permite compreender um texto escrito. Como diz Olson (1994), a literacia consiste na “ability to make use of written texts” (1994:1), o que numa L2 encerra um leque mais vasto de competências. Quando Goodman et al. (1979) ou Hornberger (2004) aludem à construção de uma competência de biliteracia, descrevem um processo gradual e contínuo de apropriação do texto escrito numa L2. Neste processo, o diálogo ininterrupto entre as diversas línguas do leitor contribui de formas diversas para a construção de sentido. Entre elas, a experiência de vida do leitor, o capital de literacia noutras línguas, o grau de proficiência na sua L1 e noutras L2s e a influência intralinguística da mesma L2 na qual lê. Assim, seguindo também Bernhardt (1991; 2011), quanto mais um leitor de L2 ler, em geral, e sobretudo na mesma língua, mais competente será a construir sentido a partir de leituras gradualmente mais desafiantes, como também preconiza Stanovich (1986; 2000) para a L1.

Esta construção gradual leva tempo, motivo pelo qual o investimento na influência inter e intralinguística, no que respeita ao contacto com o texto literário, deve ser encetado cedo no processo de aprendizagem, sobretudo se o aprendente não é experiente na leitura literária nas suas outras línguas. Este contacto continuado leva a uma aprendizagem não só da L2 mas das convenções que lhe são inerentes. Como refere Emig (1983), nem tudo

o que é aprendido resulta de instrução formal, o que leva a considerar o potencial de contágio da leitura literária sobre a competência linguística geral e sobretudo sobre a capacidade de biliteracia com reflexos sobre o desempenho escrito.

3. Duas vantagens da abordagem ao texto literário

3.1. O potencial contagioso

O contágio que a leitura permite (Emig 1983) vai ao encontro do que Kang (2020) refere quando alude à importância de fornecer textos-modelo que, quer sendo anteriores ou posteriores ao processo de escrita em L2, o favorecem em detrimento da intervenção corretiva exclusivamente posterior. Estas “samples of well-written texts” (Kang 2020: 2) operam como sugestões de escrita cujas estruturas, vocabulário e conteúdo podem acender um rastilho de possibilidades em qualquer um destes campos. Kang (2020) regista que, no ataque à escrita, os estudantes de L2 de nível intermédio alto sentiam dificuldades no processamento de sentido com base nos recursos lexicais de que dispunham mais rapidamente. Este tipo de obstáculo sugere que a falta de mobilização de recursos antes e durante o ataque à escrita limita o desempenho, pelo que o contexto no qual se propõe a leitura e a escrita deve ser orientado pela necessidade de expor o aprendiz a todos os estímulos que se antecipem úteis para o exercício de compreensão e de produção verbais em qualquer fase do processo da escrita.

Também Ireland e Pennebaker (2010) fazem menção do potencial de contágio linguístico de qualquer tipo quando exploram a sincronia verbal que se estabelece entre locutores, conquanto o contexto comunicacional ocorra por via oral ou escrita. Na opinião dos autores, a sincronia verbal ocorre sobretudo ao nível das palavras funcionais, razão pela qual as consideram representativas das diferenças individuais dos falantes e, conseqüentemente, do estilo de escrita de quem as usa. Tal como Sacks (2010), os autores aludem a um tipo de “language style matching” (Ireland & Pennebaker 2010: 551) que é automático e que transporta a influência implícita do que lemos e ouvimos com reflexos maiores nos mecanismos

funcionais das línguas.

Assim, o contexto no qual se trata o texto literário em L2 deve obedecer a um planeamento cuidado que permita ponderar a escolha dos textos, os interesses dos leitores e as suas dificuldades no plano do desempenho linguístico sob pena de sobrecarregar o aprendiz e de o afastar da leitura voluntária. Mas será também importante situar o texto no seu tempo, relacioná-lo com o espírito no qual teve origem e aproximar o autor do leitor pela sua caracterização e biografia. Assim, não só a história literária encontra pontos de contacto com o leitor, como a história biográfica do autor pode também iluminar opções narrativas e linguísticas ou conceptuais.

Poderá argumentar-se que a literatura não é o único género que pode subsidiar este tipo de empréstimo. Com efeito, existem outros registos com o mesmo potencial de sincronia verbal. No entanto, nem todos fornecem uma história que mobilize outras dimensões mentais, mais ligadas às emoções ou aos afetos, capazes de tornar a L2 num veículo mais próximo de sentido (Spack 1985). É precisamente o carácter mais hermético da literatura que espoleta a imaginação do leitor no sentido de construir universos possíveis com base naqueles que são familiares quer através da sua própria experiência, quer através de outras leituras que viveu anteriormente. É também no campo do processamento inferencial que a imaginação tem um papel fundamental, porque faz a ligação entre o passado do leitor, o seu potencial de imaginação e as múltiplas possibilidades de interpretação do texto em mãos.

3.2 A flexibilidade cognitiva

A leitura literária leva, de acordo com Armstrong (2013), ao equilíbrio de tensões entre o que é familiar e permite inferir com base em conhecimento estabelecido e o que é novo, surpreendente ou chocante. Esta tensão cujo equilíbrio é constantemente alterado conduz o leitor a um processo de sucessivas (re)avaliações do que lê à luz da sua cultura, das suas crenças e de aprendizagens anteriores.

No campo da aprendizagem de uma L2 e da produção linguística em geral (Paradis 2004), e em particular da escrita (Pinto 2013), os percursos mentais familiares são automáticos enquanto os que se exigem diferentes

podem resultar mais elaborados e mais penosos. Segundo Rosenblatt (1960) e Armstrong (2013), a literatura (bem como outras manifestações artísticas) levam o leitor a patamares de dúvida e de reflexão que causam atividade acrescida no cérebro e que, por isso, contribuem para a continuada flexibilidade mental que se espera, entre outros motivos, que contribua para a reserva cognitiva futura de quem lê (Snowdon et al. 1996; Pinto 2010).

Se, por um lado, a familiaridade leva à produção mais escorregada de inferências e a um conforto interpretativo, o estranhamento que outros elementos de um texto podem causar, no sentido brechtiano (*Verfremdung*), interrompe, de acordo com Armstrong (2013), a circularidade interpretativa que a antecipação inevitavelmente contida no ato de ler (Goodman 1996) convoca. A perturbação da expectativa de encontrar padrões quer na história, quer no comportamento ou desenho psicológico das personagens, choca o leitor e exige dele uma pausa reflexiva ou uma dúvida consciente que resiste à tentação de fechar o círculo de compreensão. Conforme explica Armstrong (2013), “[a]ll too easily formed by repeated experiences, habits make our actions more efficient by eliminating the need for conscious, purposive deliberation, but they then lock us into patterns that are hard to break.” (Armstrong 2013: 48). Se à literatura se puder atribuir um valor cognitivo, esse residirá amplamente nas múltiplas possibilidades de construção de pensamento inferencial recursivo, na medida em que exige a constante reavaliação das convicções do próprio leitor quando se vê confrontado com o que lhe parece a intenção do autor num determinado contexto situacional desenhado no texto. Há ainda que considerar a suspensão das convicções próprias a favor de contemplar os argumentos do próprio texto, exercício que contribui certamente para a construção de espírito crítico, na visão de Haber (2020). Este autor vê o pensamento crítico como a capacidade de, ao analisar informação, aprofundar pontos de vista, alargar a reflexão a ângulos ainda não contemplados, monitorizar o próprio pensamento no sentido de resolver um problema, sem no entanto ceder à tentação de o fechar com base em convicções pouco fundamentadas. Na verdade, como sublinha Armstrong (2013), no campo da literatura, essa solução não existe, já que nem sempre se chega a conclusões sobre o caráter de uma personagem ou até sobre a intenção do autor relativamente a certos pontos da história. Até porque essas soluções são em si mesmas inconstantes. Quantos leitores

terão julgado Anna Karenina com facilidade de várias formas diferentes ao longo do romance, tendo talvez chegado à última página ainda sem uma opinião final sobre a personagem? Talvez essa dúvida seja parte da intenção de Tolstoi ao conduzir o leitor por vários estados emocionais que oscilam entre a surpresa, o choque, a identificação ou outros, dependendo do leitor. Assim, o texto, como uma metáfora, exige do leitor a reconfiguração das suas partes num todo que nem sempre fica fechado porquanto talvez deva mesmo não se fechar esse círculo de compreensão mais confortável. No entender de Armstrong (2013), “the circular, recursive characteristics of interpretation are a manifestation of the noncentered, reciprocal interactions that are normal to the functioning of the brain” (p. 84). Assim, as lacunas de sentido deixadas em branco pelo texto originam espaço para a abstração, na medida em que mais recursos mentais confluem para um esforço interpretativo que pede distância. É dessa forma também que a leitura do texto literário se configura como uma quebra na consistência dos ambientes cognitivos mais familiares e expectáveis, abrindo caminho ao pensamento crítico.

4. Conclusão

Dos pontos aduzidos anteriormente, pretende-se manter presente a importância da exposição do aprendente de qualquer L2 ao registo literário da língua em aprendizagem, para além de outras. Não só se abrem oportunidades de enriquecimento linguístico através de exemplos de um uso criterioso da língua, como se alimenta a dimensão cultural e histórica que a rodeia. Quando se refere a apropriação de uma L2, este nível de conhecimento está implícito, mas sem a dimensão literária estará certamente incompleto, até mesmo pela incapacidade de gerar inferências presentes e futuras com base em referências frequentes a obras de peso, a autores incontornáveis, como também às ocasionais citações dos clássicos de cada cultura.

Não obstante a importância do contágio linguístico, importa frisar o peso que leituras mais elaboradas e menos explícitas tem na arquitetura cognitiva do leitor, seja ela feita em L2, como noutras línguas. A prática de

pensamento inferencial de cariz elaborativo leva a uma distância saudável dos percursos previsíveis do funcionamento do cérebro e afasta-o de processos rotineiros de acesso a informação. Esta distância abre a porta à implicação de processos mentais que convocam mais recursos que abrem mais itinerários de processamento de informação. A flexibilidade mental que preconiza em todas as fases da vida beneficia do estímulo exigente que é a leitura literária e certamente conduzirá o leitor a outros estímulos semelhantes com mais facilidade.

No que concerne especificamente à aprendizagem de uma L2, a fluência que surge como um objetivo último do processo não sairá diminuída do contacto com a leitura literária. Beneficiará não só na medida em que alarga os horizontes culturais dos quais a língua depende, mas também ao elevar o potencial cognitivo do aprendente com reflexos não só no desempenho linguístico de uma L2, mas provavelmente nas suas várias línguas, ao alimentar o contínuo de biliteracia (Goodman et al. 1979; Hornberger 2004) no qual se movem aqueles que usam (Cook 2002) mais do que uma língua. As produções oral e escrita sairão também beneficiadas da influência de um modelo de uso exímio da língua em processo de aprendizagem (Emig 1977; Hirvela 2001).

REFERÊNCIAS

- Andrews, E. 2014. *Neuroscience and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Armstrong, P. B. 2013. *How literature plays with the brain: The neuroscience of reading and art*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Barthes, R. 2009. *O prazer do texto precedido de Variações sobre a escrita*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bernhardt, E. 1991. *Reading Development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bernhardt, E. 2011. *Understanding Advanced Second Language Reading*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group
- Coleridge, S. T. 1817. *Biographia literaria*. Disponível em <https://web.english.upenn>.

- edu/~mgamer/Etexts/biographia.html (último acesso a 20/01/2021).
- Cook, V. 2002. *Portraits of the L2 user*. Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters Lda.
- Damásio, A. 2013. *O sentimento de si. Corpo, emoção e consciência*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Djivic, M.; Oatley, K.; Moldoveanu, M. C. 2013. Opening the closed mind: the effect of exposure to literature on the need for closure. *Creativity Research Journal*, 25 (2): 149-154.
- Emig, J. 1977. Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*. 28(2): 122-128.
- Emig, J. 1983. *The web of meaning*. Upper Montclair, N.J.: Boynton/ Cook Publishers, Inc.
- Goodman, K. 1996. *On Reading. A common sense look at the nature of language and the science of reading*. Portsmouth: Heinemann.
- Goodman, K.; Goodman, Y.; Flores, B. 1979. Reading in the bilingual classroom: literacy and biliteracy. InterAmerica Research Associates, Inc.
- Haber, J. 2020. *Critical thinking*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hirvela, A. 2001. Connecting reading and writing through literature. In D. Belcher & A. Hirvela (Eds.) *Linking literacies. Perspectives on L2 reading-writing connections*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Hornberger, N. 2004. The continua of biliteracy and the bilingual educator. *Educational linguistics in practice. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 7 (3): 155-171.
- Ireland, M.E.; Pennebaker, J.W. 2010. Language Style Matching in Writing: Synchrony in Essays, Correspondence, and Poetry. *Journal of Personality and Social Psychology*. 99 (3): 549–571.
- Kang, Z. 2020. Usage-based instruction, systems thinking, and the role of Language Mining in second language development. *Language Teaching*: 1-16.
- Kaplan, J.T.; Gimbel, S.I.; Dehghani, M.; Immordino-Yang, M. H.; Sagae, K.; Wong, J. D.; Tipper, C. M.; Damasio, H.; Gordon, A. S.; Damasio, A. 2017. Processing narratives concerning protected values: A cross-cultural investigation of neural correlates. *Cerebral Cortex*. 27: 1428-1438.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koda, K. 2004. Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*. 57 (1): 1-44.

- Krashen, S. 1985. *The power of reading. In Inquiries and insights. Selected essays.* Hayward, CA: Alemany Press.
- Olson, D. R. 1994. *The world on paper.* Cambridge: Cambridge University Press
- Paradis, M. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism.* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pinto, M. da G. L. C. 2010. A leitura/ escrita na universidade e para lá dos seus muros. In M.^a J. Marçalo; M.^a C. Lima-Hernandes; E. Esteves; M.^a C. Fonseca; O. Gonçalves; A. L. Vilela; A. A. Silva (Eds.) *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas.* Évora: Universidade de Évora.
- Pinto, M. da G. L. C. (2013). A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje.* 48 (1): 116-126.
- Rosenblatt, L.M. 1960. Literature: the reader's role. *The English Journal.* Vol. 49 (5), p. 304-316.
- Sacks, O. 1985. *The man who mistook his wife for a hat and other clinical tales.* New York: Summit Books.
- Spack, R. 1985. Literature, reading, writing, and ESL. Bridging the gaps. *TESOL Quarterly.* 19 (4): 703-725.
- Sperber, D. & Wilson, D. 1995. *Relevance: Communication and cognition.* Malden: Blackwell Publishing.
- Shakespeare, W. 1597. *Romeo and Juliet.* Disponível em http://shakespeare.mit.edu/romeo_juliet/full.html (Último acesso a 1 de fevereiro de 2021).
- Smith, F. 1994. *Understanding reading. A Psycholinguistic analysis of reading and learning to read.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effect in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Research Quarterly.* 21 (4): 360-407.
- Stanovich, K. E. 2000. *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers.* New York: The Guilford Press.
- Vigotski, L. 2007. *Pensamento e Linguagem.* Lisboa: Relógio D'Água Editores.