Leia

ESCOLA

Departamento de Letras

Campina Grande, Ano 3, nº 3 - 1999 Centro de Humanidades-UFPB

3



CAMPINA GRANDE-PARAÍBA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Prof. Jáder Nunes de Oliveira
Reitor

CENTRO DE HUMANIDADES
Profª Maria Cristina de Melo Marin
Diretora

DEPARTAMENTO DE LETRAS
Profª Euda de Araújo Cordeiro
Chefe

COMISSÃO EDITORIAL
José Hélder Pinheiro Alves
Maria Augusta G. de M. Reinaldo
Maria Auxiliadora Bezerra

Revista LEIA ESCOLA
Departamento de Letras
Universidade Federal da Paraíba – Campus II
Telefone (0xx83) 310.1221 – Fax (0xx83) 310.1032
Campina Grande – CEP. 58.109-970
e-mail: dl@ch.ufpb.br

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Luiz Luna

APRESENTAÇÃO

Mais uma vez, está-se entregando ao público a **Revista LEIA ESCOLA** , em seu terceiro ano e terceiro número. Com o objetivo de divulgar textos teóricos, relatos de experiências, relatos de pesquisa e relatos de leitura, escritos por professores e alunos envolvidos com o ensino de língua e literatura, **LEIA ESCOLA** apresenta, neste número três, artigos relativos ao ensino de língua materna e língua estrangeira, às concepções de leitura e suas implicações para o ensino e à leitura/interpretação de poemas. Os artigos, ao mesmo tempo que contribuem para a formação/atualização teórica de seus leitores, contribuem também para sua atuação em sala de aula.

Os leitores que queiram contribuir com a Revista, enviando-nos seus artigos, encontrarão na última página as normas para a apresentação dos textos.

A Comissão Editorial

SUMÁRIO

O ensino de língua estrangeira e suas relações com o ensino de língua materna .....
Maria José R. Faria Coracini

As várias concepções de leitura e suas implicações para o ensino 17
Anne Karine de Queiroz, Flávia Elizabeth de O. Gomes e Renata Silva de Queiroz

O ensino de vocabulário com base na leitura e produção de textos 24
Maria Auxiliadora Bezerra

Revisão colaborativa na produção de um texto acadêmico em língua inglesa: um estudo de caso 32
Sheila Costa de Farias

A poesia de José Paulo Paes: o prazer do encontro 44
Maria Célia Ribeiro da Silva

Poesia para jovens leitores 53
José Hélder Pinheiro Alves

Análise do poema "Sugestão" de Cecília Meireles 60
Maria Rejane Araújo Tito

Resenha 70
Carlos Leonardo Q. M. Duarte

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Maria José R. Faria Coracini
UNICAMP - IEL/DLA

Para tentar responder ao tema proposto, gostaria, em primeiro lugar, de lançar algumas reflexões sobre o que significam os termos língua materna e língua estrangeira, para, depois, então, levantar algumas idéias (não soluções) sobre o ensino.

Os termos "língua materna" e "língua estrangeira- têm normalmente tomado acepções simplistas demais, como mostra L. Dabène (1994). Língua materna significa à primeira vista língua da mãe, ensinada pela mãe- mas há sociedades em que a língua ensinada é a língua do pai ou em que a criança é educada por outra mulher a quem cabe a missão de ensinar a "sua" língua. Na escola, tem-se assumido como língua materna aquela em que a criança foi alfabetizada (que coincide, em muitos casos, mas não sempre, com a língua oficial - padrão - do país em questão), sem levar em conta a primeira língua em que a criança aprendeu a falar. "Língua materna" indica também a primeira língua aprendida, mas há casos em que a criança aprende duas ao mesmo tempo. Eu conheço uma família, cujo pai é francês e a mãe, brasileira, filha de pais alemães, que decidiu iniciar o filho, desde o nascimento, nas duas línguas: com a mãe, a criança deveria se comunicar em alemão, com o pai, em francês. Qual seria, então, sua língua materna? 0 francês, já que ela vivia na, França, ou o alemão, que era, afinal de contas, a língua falada pela mãe? E para a mãe, qual seria a língua materna: o português, já que nascera no Brasil e havia aqui completado seus estudos, ou o alemão, língua que herdara dos pais ou, adaptando o vocábulo, da mãe? Problema de identidade? Provavelmente, mas problema também para o ensino, se este não quiser funcionar apoiado sobre a falsa idéia da homogeneidade o que, aliás, tem feito o tempo todo.

E língua estrangeira? Teria ela uma única acepção? Também não, já que há situações diferentes em que se ensina a língua estrangeira, também chamada por alguns de segunda língua. sobretudo quando sua aprendizagem se dá em imersão. É o caso, por exemplo, dos imigrantes que aprendem a língua do país que os aceitou ou dos indígenas aprendendo a língua oficial do país onde nasceram. Há, ainda, graus diferentes de estrangeirização, de

estranhamento ou, como querem alguns, de distanciamento. Voltaremos a isso mais adiante. O que é importante guardar até aqui é a existência de uma relação intrínseca entre as duas línguas (língua materna e estrangeira ou segunda língua) [1], sobretudo se considerarmos a concepção de sujeito psicanalítico, em que o outro é visto como inerente à própria identidade do sujeito (ou à própria subjetividade).

Esta introdução nos leva a refletir sobre ao menos duas questões que, a meu ver, interessam tanto ao ensino da chamada língua materna quanto ao ensino da chamada língua estrangeira: a questão da identidade e sua relação com o ensino de línguas.

Abordemos, primeiro, de maneira breve, a questão da identidade. Embora o termo "identidade" sugira uma idéia de unidade e estabilidade, ele é tomado por nós como operando na dimensão representativa, isto é, imaginária, de unidade do locutor (ou do interlocutor) enquanto ego (cf Serrani 1997b); isso porque concebemos o sujeito descentrado, inconsciente, e a linguagem, heterogênea. Kristeva, em seu livro Etrangers à nous-même (1991) nos revela a complexidade da identidade, já que o outro, o estrangeiro, habita em nós, de modo que somos o que outro pensa que sornos- a imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, re-significações, novas identificações pela linguagem. 0 conhecido enunciado "Eu é o outro" de Rimbaud, implode a unicidade do sujeito cartesiano, mestre do seu ser e do seu dizer, largamente aceito pela cultura ocidental à qual pertencemos e faz irromper o sujeito psicanalítico; este exibe sua heterogeneidade, sua complexidade. Embora o desejo identitário do sujeito procure a todo o preço a sua individualidade, esse desejo, recalcado, se depara com a presença do outro, ou melhor dizendo, de outros: todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, tiveram e têm participação na sua formação, através de atitudes, textos (orais ou escritos), memória discursiva (valores, estereótipos, que são herdados ...). Bakhtin (1929) postula a polifonia [2], pluralidade de vozes na constituição da linguagem. É nesse sentido que se pode falar de estrangeirização da língua materna, habitada por uma pluralidade de vozes; se seguirmos essa linha de raciocínio, a noção de "língua padrão- constitui uma tentativa de abafar essas vozes, de abafar as diferenças. Mas, apesar dos efeitos de abafamento, e como conseqüência

[1] Não faremos a distinção entre língua estrangeira e segunda língua, neste texto.
[2] Ver também Todorov (1981).

da heterogeneidade que o constitui, o sujeito se encontra em perene (trans)formação.

Daí se infere a dificuldade, ou melhor, a impossibilidade do controle total sobre a linguagem, sobre qualquer sujeito, inclusive sobre si mesmo. Mas como o desejo de controle é cultural, próprio do sujeito logocêntrico, cartesiano, consciente, racional, capaz de controlar a si e ao outro (interlocutor) pela linguagem, a instituição escola e, como decorrência, o ensino, está pautada na possibilidade de controle da aprendizagem. Essa naturalização da racionalidade que, na verdade, é também construção humana (c£ Nietzshe) garante que toda teoria que defenda a possibilidade de monitoração de si e/ou do outro é bem sucedida. É o caso, atualmente, da psicolingüística e da abordagem comunicativa pautadas na teoria cognitivista (ênfase sobre a mente, inteligência), que tem em Krashen um de seus maiores representantes. É o caso também do método estruturalista-behaviorista, no ensino de línguas, que atingiu seu auge na década de 70 aqui no Brasil, e na década de 60 na Europa.

Lembramos bem que a grande novidade metodológica, em termos de ensino da língua estrangeira, nessa ocasião, consistia em evitar a língua vernácula e colocar o aluno diante das estruturas da língua a ser aprendida, diretamente, sem intermediário, a não ser o professor (que, na verdade, constituía o representante autorizado da segunda língua, ou melhor dizendo, do livro didático). Toda tradução devia ser evitada, porque se acreditava que a interferência da primeira língua poderia atrapalhar a aprendizagem da língua estrangeira. Era, então, necessário fazer tabula rasa dos conhecimentos que o aluno trazia e partir do zero para ensiná-lo a falar uma outra língua, procurando refazer o percurso da primeira. Tal procedimento, trazido pelo método estruturalista-beliaviorista, também chamado de método direto, pressupunha uma concepção de ensino-aprendizagem da LE segundo a qual todo ensino de língua deveria imitar o ensino da língua materna. Isto significava: expor o aluno à língua estrangeira, em situações da vida cotidiana, fazê-lo ouvir e repetir as estruturas, até a sua memorização e total assimilação. É claro que era impossível reproduzir exatamente as situações de aprendizagem da primeira língua, sobretudo no que diz respeito à espontaneidade das situações, das falas que só podiam acontecer na infância. A artificialidade do ensino de língua estrangeira era enfatizada pelos chamados exercícios estruturais completamente esvaziados de significado.

Quanto ao tipo de linguagem, é bom ressaltar que, apesar de se inserir em situações de comunicação oral (conversa ao telefone, numa mercearia,

em casa entre a mãe e o médico sobre doença do filho etc.), tratava-se de uma escrita oralizada. Contra essa característica se insurgem, na década de 70, na Europa, e na década de 80, no Brasil, os metodólogos e lingüistas aplicados, amplamente influenciados, não mais pela psicologia behaviorista, mas pela psicologia cognitivista, propondo a abordagem comunicativa. Esta, aliás, continuou a defender a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação e de sujeito dotado de razão e capaz de atingir a consciência e, portanto, o controle do processo de ensino-aprendizagem. Pesquisas sobre a memória, sobre o processo (c£ uso do protocolo verbal), nas atividades de leitura, centralização do ensino nas necessidades dos alunos, colaboraram para o êxito da abordagem, êxito esse que levou a um comportamento de mitificação (inquestionabilidade).

É preciso lembrar que, apesar do sucesso da abordagem comunicativa, ainda há vestígios da metodologia estrutural-behaviorista inclusive na maneira como se conduz e se organiza tanto a aula de língua estrangeira quanto a de língua materna: estímulo - resposta ou reação - reforço; ao estímulo corresponde a fala do professor, na grande maioria das vezes sob a forma de pergunta (Ex.P [numa aula de francês instrumental - 3° grau]: 0 Brasil se encontra na ...), à reação corresponde a resposta do aluno, que busca acertar, isto é, dizer exatamente o que o professor quer que ele diga (Ex. Axxx: América do Sul), e, ao reforço, a avaliação da parte do professor (ok, muito bem; isso; certo; não é bem assim ...), A diferença é que hoje não se é tão ortodoxo quanto na década de setenta: nessa ocasião, se a resposta não correspondesse àquela desejada ou esperada, a culpa era do professor que não soubera provocar a reação correta. Por conta disso, há quem interprete o que se passa hoje como uma certa displiscência: se não mais a culpa recai inteiramente sobre o professor, ela parece recair sobre o aluno que não entende o que é pedido. Grande parte das vezes, a falha não está especialmente nem num nem noutro, mas no livro didático que ninguém questiona por se partir do pressuposto de que ele não pode ter errado; ou, melhor ainda, na instituição escola ou no sistema que pré-determina as atitudes, normatizando comportamentos e a própria linguagem. É claro que a todo exercício de relações de poder correspondem, como mostra Foucault, resistências dos sujeitos que se manifestam sob a forma de desacordos, desobediência, silêncio...

Do ponto de vista da relação entre as duas línguas, em aulas de língua estrangeira, parece consensual, hoje, aceitar-se a tradução, a referência à língua materna para melhor explicar um item gramatical ou

para introduzir uma expressão ou um aspecto cultural diferente ou até mesmo semelhante. Mas, raramente, o professor de língua estrangeira tem a oportunidade de observar o que ocorre nas aulas de língua portuguesa e vice-versa. Freqüentemente, mesmo quando o professor ministra aulas de português ou de francês/inglês, ele procede como se fossem aulas distintas com pouca ou até mesmo qualquer relação entre elas. E, no entanto, trata-se, em ambas, do ensino da linguagem para os mesmos jovens.

Na verdade, desculpem se os escandalizo, pouco mudam na escola as chamadas mudanças metodológicas e isso por várias razões: a primeira, é que nenhum professor consegue transformar radicalmente sua prática, embora esta esteja em constante movimento, por que sua formação permanece à revelia do seu consciente; segundo, porque nenhuma proposta ou abordagem de ensino é realmente "nova": vozes anteriores surgem na constituição do que se chama "novo", de modo que este se constrói na estrutura ideológica vigente, o que significa que os mecanismos ou técnicas mudam, mas as relações de poder, culturalmente marcadas, permanecem, embora cora outra roupagem.

Seguindo o fio de pensamento e a perspectiva teórica até aqui esboçados, pode-se dizer que, quando o sujeito desenvolve a -aquisição" (ou aprendizagem) bem sucedida de uma segunda língua, isto é, quando ele se inscreve na língua do outro, ocorre uma espécie de desarranjo subjetivo, de deslocamento que possibilita um re-arrarjo significante (cf Serrani 1997a). Dessa maneira, dá-se a inscrição do sujeito na discursividade nova da segunda língua. Mas, é óbvio, e disso não podemos esquecer, que a nova rede de prevalências significantes acontece filtrada pelas regularidades enunciativas preponderantes (formações discursivas) na primeira língua que, afinal de contas, é quem sempre comanda o jogo. Não queremos com isso defender a impossibilidade de mobilizações profundas, mas também não defendemos a inserção automática e simplista na segunda língua, como leva a crer o ensino que insiste na mera repetição e memorização de estruturas ou até mesmo de diálogos em língua estrangeira. Inscrever-se numa segunda língua significa re-significar e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua, o que exige, sempre e inevitavelmente, um confronto entre as formações discursivas fundamentais, melhor dizendo, entre os modos de significação introjetados no sujeito, próprios à primeira língua, impregnados, naturalmente, por maneiras próprias de pensar e ver o mundo (cultura) e as formações discursivas ou os modos de significação da segunda língua. É, pois, dessa relação contraditória e da capacidade de cada um de articular as

diferenças, que decorre o grau de sucesso e modo de acontecimento do processo de aquisição da segunda língua.

É preciso observar que, embora se costume enfatizar a presença da consciência na aprendizagem da L2, por oposição à inconsciência da aquisição da primeira língua, a segunda língua não está livre das manifestações dos processos inconscientes primários de que fala Freud. Falar ou escrever é sempre um processo complexo que supera o mero exercício de habilidades e a resolução de problemas. 0 grau de maior ou menor sucesso depende, sobretudo, do maior ou menor envolvimento do falante enquanto sujeito do discurso, do grau de estranhamento do aprendiz ao se defrontar com outros modos de estruturar as significações do mundo que se apresenta como múltiplo e construido. Contrariamente ao que nos faz pensar a escola, depende muito pouco (comparativamente, é claro) da consciência metalingüística da gramática, da assimilação de estruturas, da correção fonética. Aliás, a correção fonética, como mostra Melman (1991), não é um simples problema de configuração biológica; ela depende de fatores psicológicos e da relação do falante com as pessoas e com a cultura da língua do outro, enfim, da imagem do aluno com relação à língua em processo de aquisição.

Daí já se pode depreender uma relação de base entre o ensino da língua estrangeira e o ensino da língua materna. Fica claro que, se o ensino do vernáculo na escola não coloca o aluno em situações de significação pela linguagem, como parece ocorrer com freqüência, se a ele não lhe é permitido produzir sentido (a partir do que ouve ou lê e naquilo que escreve), mas apenas "decodificar", se o texto não é senão pretexto para o ensino explícito (e, desculpem se escandalizo alguns, por vezes, inútil) da gramática, ao menos tal como é feito na escola, eliminando a função principal do texto que é a de se oferecer ao processo de significação; se poucas oportunidades, ou nenhuma, são concedidas ao aluno no sentido de lhe permitir dar vazão ao seu inconsciente pela expressão escrita, ainda que, para isso, seja necessário mostrar as regularidades que se deve respeitar; se tudo isso continuar ocorrendo, então, fica difícil perscrutar a língua do outro (a língua estrangeira), confiante, em busca do enriquecimento de sua alteridade que, afinal, constitui sua identidade.

0 fracasso ocorre, sobretudo, quando o ensino da segunda língua ou LE dá continuidade ao ensino da primeira, perpetuando a representação escolar segundo a qual aprender uma LE significa assimilar formas (orais ou escritas) - ou seja, codificar pensamentos -, ainda que essas formas

estejam vinculadas a uma situação possível de comunicação, quando aprender uma LE significa conhecer o significado de cada palavra (estudo do vocabulário), fora do contexto histórico-social e, portanto, ideológico, homogeneizando o que é por natureza heterogêneo, ou seja, abafando a heterogeneidade da linguagem, resultante da interdiscursividade inerente a todo ato de fala (ou escrita).

Enquanto prioridade for concedida ao ensino do vocabulário, à mera e obrigatória reprodução, repetição do texto, como se o sujeito fosse um receptáculo vazio à espera de preenchimento, enquanto as chamadas perguntas de compreensão não ultrapassarem a mera linearidade do texto - facilitando", à exaustão, as respostas; enquanto aos alunos forem concedidos apenas os turnos secundários, não será possível exigir deles que "saibam" uma língua; quando muito podem ser solicitados alguns conhecimentos da língua em questão Saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela (Melman 1991:18), isto é, dar vazão ao inconsciente significando e significando-se. Melman defende a idéia de que jamais saberemos uma segunda língua corno sabemos a primeira, e se a experiência mostra a pertinência de tal afirmação sobretudo nas zonas de não interdição, acredito que é possível atingir patamares de identificação, quando não somos calados, silenciados, castrados, desrespeitados (zonas de interdição, de recalques - o que ocorre tanto em situações de imigração (estudadas por Kristeva e por Melman), quanto em situações de sala de aula (cf Coracini 1995).

Os psicanalistas crêem que os chamados fracassos na aquisição de uma segunda língua que, na maioria das vezes, geram o mutismo, o silêncio, se devem não raro ao medo de permitir a esse estrangeiro (o outro pela língua do outro) que nele se aloje, desequilibrando a própria subjetividade (estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas, c£ Kristeva, 1991: 283). Os chamados fracassos se devem à dificuldade, pois, em lidar com o estranho, com o desconhecido e com as novas possibilidades de significância.

Se, ainda por cima, a escola reforça esse medo, silenciando o aluno, pela relação castradora do poder - entre alunos e professores e entre estes e a direção (coordenação ou secretaria da educação) -, pelo ensino de formas transparentes (neutras, com significado único), então, as chances de fracasso são ainda maiores. E aí surgem aqueles que dizem: mas se eles nem sabem a própria língua, para que serve ensinar uma outra? Jamais pararam para pensar que o incômodo, ou melhor, o des-arranjo, causado pela presença do

outro pode provocar deslocamentos significantes e significativos, capazes de favorecer, no adolescente, a busca de uma identidade heterogênea, complexa, rica em soluções e - quem sabe? movimentos, não permitindo nem a obediência cega, nem a subserviência que só interessa a alguns. Mas, para que isso aconteça, é necessário repensar a escola, em especial, as aulas de línguas (primeira e segunda), garantindo ao aluno momentos de significação e de re-significação, de observação do outro para melhor se observar e se reconhecer na heterogeneidade e no estranhamento, já que o outro nos constitui. E isso, a meu ver, deveria começar nas aulas de línguas - vernácula em primeiro lugar e estrangeira, a seguir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORACINI, M.J.R.F. **0 Jogo Discursivo na Aula de Leitura** (Língua estrangeira e Língua materna). Campinas: Pontes, 1995.

BAKHTIN, M. (1929) **Le Marxisme et la Philosophie du Langage** Trad. Franc. Paris: Editions du Seuil, 1978.

DABÈNE, L. **Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues**. Paris: Hachette FLE, 1994.

KRISTEVA,J. **Etrangers à nous-mêmes** . Paris: Gallimard, 1991.

MELMAN,C. **Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País** . São Paulo: Escuta,1991.

SERRANI, S. Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. **DELTA**, v. 13, n. 1, São Paulo, EDUC, p.63-81, 1997a.

_____ . **Discurso e Aquisição de Segundas Línguas** : Proposta AREDA de Abordagem. Coleção Ensaios UFRGS. Porto Alegre, 1997 b, no prelo.

TODOROV, T. **Mikhail Bakhtine: le principe dialogique** . Paris: Editions du Seuil, 1981.

AS VÁRIAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO*

Anne Karine de Queiroz
Flávia Elizabeth de Oliveira Gomes
Renata Silva de Queiroz
Alunas do Curso de Letras/UFPB

O ato de ler sempre se constituiu para educadores e educandos como um desafio: para os primeiros, o de conseguir cumprir a função de mediadores de leitura juntamente a seus aprendizes; aos segundos, o de não considerá-la como um fim em si mesma, mas como um meio de se chegar à vivência social de maneira mais fluente e influente. Por esta razão, a leitura tem sido estudada por diversas áreas de conhecimento (Lingüística, Psicologia, Inteligência Artificial, Pedagogia, entre outras), gerando trabalhos que enfatizam os diversos aspectos desse processo. De acordo com o foco de pesquisa de cada um desses campos teóricos, e mesmo dentro de uma mesma área, conforme o aspecto analisado, o conceito de leitura varia em decorrência dos diferentes pontos de vista dos pesquisadores do assunto.

Tendo em vista a estreita relação entre as concepções de leitura e as práticas de ensino nesta área, torna-se relevante para o professor em formação o conhecimento dos diversos modelos teóricos de leitura, pois, de posse desse conhecimento, ele será capaz de fazer escolhas didáticas mais adequadas. Com essa preocupação, apresentamos aqui concepções de leitura que representam diferentes momentos da evolução da pesquisa nesta área, estabelecendo, sempre que possível, sua relação com as práticas de ensino. Na linha evolutiva dos estudos, salientamos as seguintes concepções:

1-Leitura como decodificação

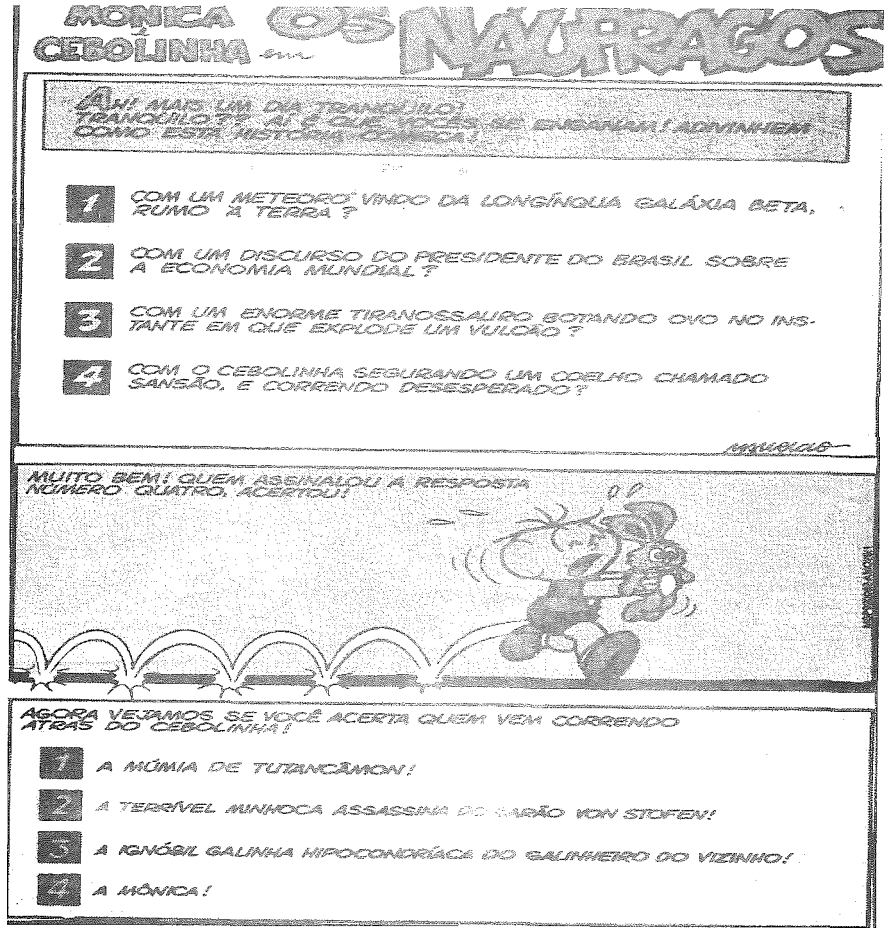
Segundo esta concepção, considerada a mais tradicional entre todas, a leitura consiste em mera decodificação de sinais grafofônicos. Centra-se,

*Este texto retoma, com algumas modificações, o trabalho realizado, no semestre 99.1, na disciplina *Prática de Leitura e Produção de Textos I*, sob a orientação da professora Maria Augusta G. de M. Reinaldo.

portanto, na tese de que o ato da leitura se fundamenta bem mais no aspecto seqüencial e automático de "decifração", do que na própria compreensão do que se lê. Um dos estudos representativos desta concepção é o de Gough (1976 –apud Kleiman 1989). Nele, o autor demonstra uma excessiva preocupação em descrever a seqüência das etapas envolvidas no processo da leitura- reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças -, ao mesmo tempo em que despreza a interatividade (leitor/texto/autor) nela existente. As práticas de ensino de leitura que são orientadas por essa concepção têm como resultado, quase sempre, a focalização insistente em planos inferiores da escrita, gerando dificuldades de interpretação nos níveis superiores, como parágrafos e textos. Outra prática comumente utilizada pelos educadores é a insistência na leitura em voz alta, que visa avaliar de forma exigente a leitura "correta", impedindo assim a construção de um significado do que se está lendo e promovendo apenas o processo serial do ato de ler. Salienta Braggio (1986) que as práticas de ensino inspiradas por esta concepção tendem a formar indivíduos que passam pela escola, mas que dificilmente usarão a língua escrita funcionalmente em suas vidas.

2-Leitura como processamento cognitivo

Em um segundo momento da evolução dos estudos, novos conhecimentos orientam as pesquisas sobre a concepção de leitura, que passa a não ser mais vista como simples decodificação, mas como construção permanente de significado através de experiências vividas pelo leitor. Um dos estudos mais representativos dessa linha de pensamento é o de Goodman (1976-apud Kleiman, op.cit.), para quem a leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhação, que envolve toda a informação disponível no material a ser lido, sendo esta utilizada pelo leitor de uma maneira integrada por meio de estratégias cognitivas como o mapeamento das informações mais importantes para a compreensão do texto, o reconhecimento das intenções de leitura e a mais importante, a predição, que confere ao leitor a habilidade para predizer e antecipar as novas informações que estão vindo em seguida. Uma ilustração de como se dá a predição em leitura pode ser verificada com a HQ "Os Náufragos", transcrita a seguir:



Ao tentar responder às perguntas expostas acima nos quadrinhos, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e suas experiências em relação às histórias da *Turma da Mônica,* que sempre têm o mesmo início: uma situação qualquer em que Cebolinha tenta roubar o coelho da Mônica, que ao descobrir a trama, tenta impedi-la a tempo. Além disso, a cada alternativa de possíveis respostas, o leitor confirma ou recusa suas expectativas. Desta forma, durante a leitura, são construídos e reconstruídos vários significados do texto, uma vez que são acionadas as capacidades preditivas do leitor, que dele não exigem o conhecimento de todos os termos empregados no texto, tais como *"longínqua"* ou "*ignóbil"* , durante a compreensão do que se lê.

É bem verdade que a concepção cognitivista na versão psicolinguística representa um real avanço frente à concepção de leitura como mera decodificação. Desta forma, o leitor aprendiz que tenha experimentado uma alfabetização baseada nesta concepção ocupará uma posição de vantagem frente àquele que foi alfabetizado através de métodos que enfatizam exclusivamente a decodificação. O primeiro certamente terá uma capacidade de compreensão e interação lingüística com o texto bem mais desenvolvida.

A principal contribuição dessa concepção para o professor das séries iniciais é a idéia inovadora de que a maioria dos "erros" de leitura cometidos pelos alunos, nessa fase da escolaridade, não são erros, mas tentativas de leitura através da formulação de hipóteses que não foram confirmadas. Todavia, esta concepção de leitura também apresenta limitações como a não citação da pluralidade de leituras atribuídas a um mesmo texto por leitores diversos, ou pelo mesmo leitor em situações variadas; há uma ênfase maior nos recursos e/ou estratégias utilizadas pelo leitor do que na própria compreensão do texto.

Essa concepção é, posteriormente expandida, tendo a semântica como ponto central do processo de leitura, pois, para Goodman, o significado passa a criar na mente do sujeito uma estrutura profunda geradora de formas na estrutura de superfície, exteriorizadas pela leitura e pela escrita. Mais tarde, Goodman (1984- apud Perfeito, 1999), levando em consideração as variedades lingüísticas e as diferenças entre fala e escrita, expande novamente sua teoria, propondo a leitura nas séries iniciais por meio de textos, para que as crianças possam aproveitar seu conhecimento lingüístico prévio e a sua visão de mundo na construção do significado.

3-Leitura como prática social

Os estudos que focalizam a leitura como prática social destacam uma relevante mudança quanto ao papel do leitor no processo de leitura: este, de um simples decodificador de sinais grafofonológicos, passa a ser um recriador de significado do texto, o qual de objeto totalmente determinado, passa a ser considerado um objeto aberto a múltiplas compreensões, portanto, indeterminado.

Nesta perspectiva, a leitura como prática social sustenta a tese de que o ato de ler, em sua plenitude, se dá não somente pela simples interação

entre sujeito e objeto (leitor/texto), mas através de uma correlação de responsabilidade mútua do autor e do leitor, ambos à procura do significado do texto (inter-relação leitor/texto/autor). Guiaram-se por este raciocínio vários estudiosos, com contribuições marcantes a respeito do tema. Entre eles, citamos Soares (1991) que, nesta linha social de pesquisa sobre o ato de ler, propõe uma "olhada de fora" sobre o processo, vendo-o como uma "interação verbal entre indivíduos socialmente determinados"(p.18). Para esta autora, as condições sociais determinam o acesso à leitura e a sua produção, aspectos que deverão ser obrigatoriamente analisados no tratamento da questão aplicada ao ensino. "Por isso, aqueles que formam leitores- alfabetizadores, professores, bibliotecários- desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere." (p.28).

Outra contribuição importante é a de Foucambert (1994), para quem "ler é explorar a escrita de uma maneira não- linear" (p.6). Tendo como centro de sua reflexão uma pedagogia da leitura, este autor adverte que aprender a ler é, primeiro, adivinhar e, depois, acertar cada vez mais. O que significa que uma vez alfabetizada a criança, a escola deverá assumir a reflexão sobre o estatuto de leitor, condição que permite pensar a noção de poder, que é inerente à natureza da escrita: o poder de participar da vida, das decisões, dos projetos de diferentes grupos; o poder sobre o meio físico e social para compreendê-lo e agir sobre ele, através de produções. Segundo Foucambert, essa reflexão é que justifica as atuais razões para se chegar ao encontro da escrita. Se a escola não assume essa reflexão sobre o estatuto do leitor, apenas os alunos que já se beneficiam de uma relação real com a escrita fora do contexto escolar obterão êxito. As intervenções para o alcance deste *status* por cada criança são, portanto, diferentes das intervenções exigidas pelos simples objetivos da alfabetização.

Nessa perspectiva, o autor lança mão de alguns aspectos que visam a orientar, de certa forma, os professores- mediadores de leitura quanto à implementação de condições favoráveis ao exercício da leitura, implantando, em sala de aula, um verdadeiro clima- leitor capaz de influenciar profundamente a formação de leitores. Dentre as condições didáticas apontadas para o alcance do estatuto de leitor, destacamos:

- *As redes de texto*

Tendo como princípio a tese de que as técnicas e as experiências de leitura só são adquiridas com o exercício desta, as redes de leitura têm como objetivo a implantação do sentimento de participação social nos grupos, que devem ser heterogêneos de leitores aprendizes. Estes devem emitir e receber textos escritos de todos os gêneros numa verdadeira troca de informações com outros grupos, ou mesmo com o meio exterior à escola; os aprendizes também devem ter consciência de que a principal conseqüência desta prática será a inserção deles próprios na rede universal de leitores fluentes e funcionais.

- *A produção de textos*

Esta atividade deverá acontecer como forma de reinvestimento das técnicas aprendidas através dos encontros permanentes com escritos propostos pelas redes de textos. Quase num processo recíproco , a utilização desta estratégia de produção de escritos, ao mesmo tempo em que necessita do exercício da leitura para poder ser realizada, proporciona, sem dúvidas, melhores condições de compreensão aos aprendizes-escritores.

Como se pode ver, na concepção de leitura como prática social não se leva mais em conta a leitura como um ato isolado de seu exercício, a produção escrita , mas se considera um como conseqüência e causa de outro, o que implica uma associação impossível de ser desfeita.

Considerações finais

Nas variadas formas de questionar a leitura apresentadas até aqui, podemos perceber que, dada a complexidade do ato de ler, em cada uma das diferentes concepções, é enfatizado um aspecto do processo: desde o contato direto dos olhos com o material gráfico até as condições sociais em que se dá a interação leitor/autor através do texto. Esses variados aspectos devem ser levados em consideração, para que possa ser construído um conhecimento amplo sobre esse objeto. Não pode ser negada, por exemplo, a importância do reconhecimento dos sinais gráficos do texto para sua compreensão, embora não seja possível absolutizar essa importância. Por outro lado, o universo cognitivo do leitor, seus objetivos, interesses, experiências, têm um papel fundamental na construção do sentido do texto; e, finalmente, como leitores, autores e textos não existem *in vacuo* , mas

inseridos em situações específicas, no interior do contexto sociocultural mais geral, não é possível ignorar o componente social da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGGIO, Sílvia L. B. A Abordagem sociolinguística da alfabetização. In: Leitura: teoria e prática. Campinas: ALB, mercado aberto, 1982, p. 18-28.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Ângela. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática. In : Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989, p.13-35.

LOBATO, Carmem Helena Moscoso. O que é ler um texto : aspectos teóricos da pesquisa. In : Leitura no segundo grau : a apropriação como processo de construção da macroestrutura do texto. Campinas:UNICAMP, 1995. Dissertação de mestrado.

PERFEITO, Alba Maria. Discurso da escrita: da teoria à prática. In: MELO, Lélia Erbolato (org.). Tópicos de psicolinguística aplicada . São Paulo: Humanitas/ FFLCH- USP, 1999, p. 75- 93.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura : uma reflexão em contraponto. In : ZILBERMAN,R. e SILVA,E.T.(orgs.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo : Ática, 1998, p. 18-29.

O ENSINO DE VOCABULÁRIO COM BASE NA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Maria Auxiliadora Bezerra – UFPB/DL

Introdução

Nosso objetivo neste artigo é propor o ensino de vocabulário associado à leitura e produção de textos, num caminho de mão dupla: ler e escrever auxiliando a aprendizagem de vocabulário e vice-versa. Para isto procuraremos relacionar aspectos teóricos e práticos da lingüística textual e da lexicologia, tentando contribuir com a formação de professores de português do Ensino Fundamental e Médio.

Inicialmente, gostaríamos de esclarecer os conceitos de *léxico* e *vocabulário* : em Lexicologia, disciplina que estuda as palavras de uma determinada língua, *léxico* corresponde à totalidade dessas palavras – incluindo as gramaticais – (léxico global) ou ao conjunto de palavras conhecidas por uma pessoa (léxico individual), e *vocabulário* remete ao conjunto de palavras, efetivamente utilizadas pelas pessoas ou grupos sociais. Assim, o léxico da língua portuguesa constitui-se de todas as palavras dessa língua, registradas ou não no dicionário; e o(s) vocabulário(s) serão as palavras, efetivamente, utilizadas por um falante de português em suas atividades comunicativas; por um escritor em sua obra literário; por um profissional em suas atividades da profissão; etc.

1. Léxico e sistemas de conhecimento

Sabemos que leitura e escrita são fenômenos psicossociolingüísticos, pois leitores e escritores fazem usos de diferentes tipos de conhecimento e interagem com outros dentro de determinados contextos sociais (Meurer, 1993). Assim, para lermos ou escrevermos um texto, são acionados, simultaneamente, nossos conhecimentos enciclopédico, sócio-interacional e lingüístico (Heinemann e Viehweger, 1991, apud Koch, 1997:26-28).

O conhecimento enciclopédico é o conhecimento de mundo de cada um de nós, armazenado na nossa memória, adquirido através de nossas experiências (favorece a realização de inferências, o levantamento de hipóteses, cria expectativas sobre campos lexicais explorados em um texto).

O conhecimento sócio-interacional é o conhecimento sobre ações verbais, quer dizer, sobre as formas pelas quais interagimos uns com os outros (favorece a identificação de objetivos e intenções do falante, indica normas comunicativas a seguir, a seleção da variedade lingüística a usar, o gênero de texto adequado a uma situação comunicativa, reconhece e distingue tipos e gêneros de textos que há).

O conhecimento lingüístico é o conhecimento relativo à gramática e ao léxico de uma língua. É o responsável pelo material lingüístico que constitui a superfície do texto (remete aos elementos coesivos, à seleção lexical adequada ao tema, à organização das unidades do texto).

Esses conhecimentos envolvem não só um conjunto estático de informações, mas também estratégias de como operar sobre eles e como utilizá-los na interação social (Koch, 1996:35). Essas estratégias são responsáveis pela transferência de aprendizagem ou pela aplicação de uma operação em outro contexto, em determinadas condições. Quanto mais desenvolvermos e acionarmos esses conhecimentos, mais eficaz será nossa atividade de ler ou escrever. Daí acreditarmos que, se o professor de português conhece esse processamento textual, tem mais possibilidades de propor tarefas que desenvolvam o potencial de leitor/escritor dos alunos, aproximando-se assim de um dos objetivos da escola que é formar leitores e escritores de textos variados.

Embora esses conhecimentos sejam interligados, vamos limitar-nos ao lingüístico, que compreende justamente o léxico, objeto de nosso tema.

2. Vocabulário e compreensão de texto

Em nossa memória de longo termo, ou memória profunda, armazenamos as palavras da língua que falamos associadas em diversas combinações: sintagmáticas, paradigmáticas, hiponímicas, conceituais, discursivas, dependendo dos modelos da língua que falamos e de nossas experiências anteriores ou de nossos esquemas culturais. Por exemplo, a palavra professor , sintagmaticamente, se relaciona com de português , de matemática , ensina; paradigmaticamente, se relaciona com aluno , mestre , instrutor , diretor ; hiponimicamente, se relaciona com profissional ; e do ponto de vista conceitual, pode se relacionar com respeito , prestígio , valorização , intelectual , mas também com desvalorização social , proletarização , baixos salários ...

O fato de armazenarmos as palavras na memória, segundo diferentes

combinações, nos leva a defender a idéia de que o ensino de vocabulário deve ser realizado através de situações de uso efetivo das palavras e de estratégias que considerem essas associações. Conhecer uma palavra é, além de dar-lhe uma definição, conhecer suas propriedades combinatórias do ponto de vista semântico, sintático e discursivo (Tréville e Duquette, 1996). Por isso, os exercícios de vocabulário dos livros didáticos de língua portuguesa, limitando-se à indicação de sinônimos ou antônimos de palavras isoladas (mesmo que tenham sido retiradas de um texto), não atingem o objetivo de ampliar o vocabulário dos alunos, pois não ocorre integração entre conhecimento novo (novas palavras) e o antigo já armazenado na memória de longo termo do aluno.

Como é no léxico que se cruzam informações fonético-fonológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas, deve-se considerá-lo, em relação à linguagem em geral, como uma competência, neste caso lexical, que o aluno deve desenvolver, para ampliar sua competência comunicativa.

Assim, o ensino de vocabulário com base na leitura de textos deve comportar estratégias para o desenvolvimento de inferência lexical, para a identificação de palavras-chave, para pistas lingüísticas que o autor deixa em seu texto, explicando ou definindo certas palavras (por exemplo: o uso de "isto é", "quer dizer", de parênteses, de dois pontos, de travessões); para a recuperação de campos lexicais presentes no texto; para a leitura de elementos mórficos das palavras. Além disso, esse ensino deve levar em conta a retomada, em outros textos, das palavras estudadas em texto anterior, para consolidar sua aprendizagem.

Tomemos os textos abaixo, como exemplos .

Exemplo 1

Apesar da seca que castiga o Estado, os produtores rurais foram surpreendidos com um bom campo de algodão de sequeiro conduzido dentro das técnicas corretas de plantio, na comunidade Mata de Oitis de Baixo, em Itaporanga. Para demonstrar os resultados, o Serviço de Extensão Rural da Paraíba – Emater/PB reuniu anteontem mais de trezentos agricultores num Dia de Campo sobre Algodão Herbáceo de sequeiro, da variedade CNPA-7H.

Com a realização de dias de campo dessa natureza, a Emater pretende estimular cada vez mais os cotonicultores no campo, oferecendo-lhes alternativas econômicas para a região e massificando junto aos agricultores as tecnologias modernas de cultivo. (Jornal da Paraíba, 11/7/99, p.8)

Desenvolvimento de inferência lexical

a) Considerando as expressões "campo de algodão", "agricultor", "algodão herbáceo" e "cultivo", que significa **cotonicultor** ? OU

b) Que significa **cotonicultor** , no segundo parágrafo do texto? Que partes desse texto você considero u, para dar sua resposta? Explique.

Exemplo 2

Os gases liberados pelos carros contribuem com 70% da poluição do ar nas cidades. Ocorre que hoje quarenta automóveis novos emitem a mesma quantidade de poluentes de um único carro fabricado há dez anos. No Brasil, a melhora começou com a criação, em 1986, do Programa de Controle da Poluição do Ar por Veículos Automotores, Proconve, pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente. O programa estabeleceu um cronograma para que as montadoras adequassem seus modelos a limites cada vez mais rigorosos de emissão de poluentes. As fábricas investiram cerca de 300 milhões de dólares em pesquisas, adaptando tecnologias estrangeiras aos combustíveis brasileiros. Os recursos mais eficazes adotados foram as injeções eletrônicas e os catalisadores, filtros impregnados de produtos químicos que reagem com os gases de escape e os tornam praticamente inócuos. (Veja, 21/7/99, p.61).

Recuperação de campos lexicais

a) O objetivo do autor da reportagem publicada por VEJA é informar a população brasileira sobre a poluição. Retire do texto as palavras que se relacionam com 'poluição'

b) Reúna as palavras que se aproximam semanticamente, em pequenos grupos, e procure encontrar uma palavra geral que sirva de título para cada grupo. Lembre-se de que sua resposta deve estar de acordo com o texto.

Exemplo 3

Os efeitos provocados por El Niño, fenômeno meteorológico gerado pelo aquecimento das águas do Oceano Pacífico (nas imediações das costas do Peru e Equador), têm deixado seu rastro em quase todo o mundo... (Jornal da Paraíba, 13/11/97,p.3)

Informação semântica sobre a palavra no próprio texto

a) O que é El Niño?

b) Do ponto de vista da organização do parágrafo, como o autor do texto apresentou a definição de El Niño?

Exemplo 4

Em relação aos poluentes, Guilherme afirma que pesticida é o termo genérico, "serve para tirar a vida de qualquer ser; dentre esses defensivos estão o herbicida, que mata plantas, o inseticida, para os insetos, os fungicidas, contra os fungos, e os nematicidas, que matam os vermes. (Jornal da Paraíba, 25/7/99, p.1)

Elementos mórficos da palavra

a) Do ponto de vista formal, o que a palavra *pesticida* tem em comum com *herbicida, inseticida, fungicida e nematicida* ?

b) Do ponto de vista semântico, qual o ponto comum entre essas palavras?

c) Que significa o morfema (radical/ base lexical) "-cida"?

Exemplo 5

Em sua exposição, Guilherme explicou a diferença entre poluente e contaminante, conceitos que tendem a confundir as pessoas." O termo poluente significa uma substância química ou material fora do seu local de origem, em concentração acima do normal, que causa efeitos adversos em um organismo qualquer. Por outro lado, o vocábulo contaminante não implica necessariamente na existência de efeitos adversos". (Jornal da Paraíba, 25/7/99, p.1).

Retomada da mesma palavra em outro texto

a) A palavra "poluente" no exemplo 5 tem o mesmo sentido do exemplo 2? Explique.

Exercícios como esses, ao mesmo tempo que podem contribuir para

a compreensão de textos, também podem contribuir para a aprendizagem do vocabulário, tanto em relação aos sentidos das palavras como a seus usos. Vale salientar, no entanto, que esse trabalho em sala de aula não deve limitar-se a um uso eventual, nem deve ser retomado da mesma forma para qualquer texto. Ao contrário, o professor deve observar o gênero de texto, seu tema, objetivo do autor, a seleção lexical usada por ele, entre outros aspectos.

3. Vocabulário e produção de textos

Não basta apenas desenvolver estratégias de aprendizagem de vocabulário para/pela leitura de textos, mas é preciso também utilizá-lo em textos escritos, possibilitando ao aluno exprimir-se com vocábulos variados e apropriados às diversas situações de trocas lingüísticas.

Assim, de acordo com Tréville e Duquette (1996), ao escrever textos o aluno deve consolidar seu conhecimento sobre relações intra-lexicais (sinonímia, antonímia, hiperonímia) e o papel dessas relações no sistema lingüístico e no discurso; sobre regras de conversão morfológica (passar de uma classe gramatical para outra – por exemplo, a nominalização); sobre a estrutura das palavras (análise mórfica e do contexto interno); sobre o valor semântico e estilístico das palavras em relação ao contexto; sobre o modo de distribuição das palavras no discurso e seu modo de co-ocorrência com outras palavras; sobre mecanismos de retomada lexical, de co-referência, de paráfrases e outros.

Tomemos alguns exemplos que não esgotam o assunto.

Exemplo 6

Pedir aos alunos, com o objetivo de melhor persuadir seu interlocutor, para reforçar os argumentos apresentados, acrescentando uma reformulação sinonímica ou parafrástica.

a) Ao comparar a Aids de forma rasteira com outras doenças, o Ministro da Saúde demonstra que de saúde pública nada conhece.

("de forma rasteira..." – incluir no rol das doenças comuns e facilmente controláveis uma doença como a Aids, que desafia a todos os pesquisadores ...)

Exemplo 7

Retomar textos escritos pelos alunos e propor alterações no vocabulário: passar da imprecisão para a precisão (p.ex. substituir palavras genéricas como "o povo", "a gente", " as coisas"); do registro inadequado para o adequado (p.ex. substituir o uso da gíria em um texto formal); de palavras comuns para técnicas (p.ex. substituir "vento" por "tufão", quando for o caso); de perífrases para palavras simples, quando o aluno não conhece ainda essa palavra (p.ex. "a doença que ataca os ossos do paciente" por "osteoporose"); e outros recursos, em função do que os textos apresentam.

Exemplo 8

Apresentar adjetivos e/ou advérbios aos alunos e pedir-lhes que os utilize, adequadamente, no texto dado. O uso do dicionário é aconselhável, para certificarem-se das nuances de sentido que as palavras podem apresentar.

[sério, estúpido, glorioso, digno, bárbaro, tenaz, contínuo, retardatário, delicado, rude]

Decididamente era indispensável que a campanha de Canudos tivesse um objetivo superior à função de destruir um povoado dos sertões. Havia um inimigo a combater, em guerra. Toda aquela campanha seria um criem, se não se aproveitassem os caminhos abertos à artilharia para uma propaganda, visando trazer para o nosso tempo e incorporar à nossa existência aqueles compatriotas. (E. da Cunha, Os Sertões).

Independentemente do tipo de exercício, o objetivo a ser perseguido é o de possibilitar ao aluno adequação lexical ao gênero de texto produzido, ao tema abordado, ao grau de formalidade e ao interlocutor.

4. Considerações finais

A escassa bibliografia que há sobre ensino de vocabulário denota o pouco interesse que esse componente da língua desperta nos estudiosos, deixando subentender-se que vocabulário aprende-se espontânea e naturalmente, não se ensina. No entanto, vemos que essa aprendizagem espontânea não é suficiente para contribuir com o desenvolvimento da

competência comunicativa e lingüística dos alunos, sobretudo quando eles se deparam com a leitura e produção de textos formais.

Isso nos reforça o ponto de vista de que o vocabulário deve ser ensinado de forma ampla, associado ao texto, de maneira que os alunos se apropriem de novas palavras e armazenem-nas em sua memória, através de seus esquemas cognitivos. Em suma, o estudo do vocabulário partindo do e voltando ao texto é, a nosso ver, satisfatório e eficaz.

BIBLIOGRAFIA

GENOUVRIER, E. e PEYTARD, J. **Lingüística e ensino do português** . Coimbra: Almedina, 1975.

KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos** . São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Cognição e processamento textual. **Revista da ANPOLL** , n.2, p.35-44, 1996.

MEURER, J.L. Aspectos do processo de produção de textos escritos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada,** Campinas, n.21, p. 37-48, jan./ jun. 1993.

TREVILLE, M.-C. e DUQUETTE, L. **Enseigner le vocabulaire en classe de langue** . Paris: Hachette, 1996.

REVISÃO COLABORATIVA NA PRODUÇÃO DE UM TEXTO ACADÊMICO EM LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO *

Sheila Costa de Farias

1. Introdução

A habilidade da escrita tem sido considerada uma das mais difíceis, tanto para alunos, quanto para professores (Walter apud Billerberc, 1995), e talvez, em virtude disso, alguns professores não têm dado muita ênfase a essa prática em sala de aula. Por outro lado, quando praticada, é feita sob a abordagem que focaliza apenas o produto final, que tem como um dos princípios a não "aceitação" do erro.

Neste tipo de abordagem, os estudantes são estimulados a fazer composições controladas, ou ainda, exercícios gramaticais ditos de escritura, mas que, de fato, são meros exercícios gramaticais que, ao serem corrigidos pelos professores, são devolvidos aos alunos com correções não claras, ou com observações não pertinentes (Raimes, 1986).

Ultimamente, têm surgido estudos que percebem o erro como parte integrante do processo de aprendizagem da escrita (Ur, 1996), preocupando-se não apenas com a versão final, mas também, com o processo de reescrita, até alcançar a última versão do texto.

Tais estudos valorizam o processo de construção do significado do texto, através de uma atitude de descoberta por parte do escritor, em que este utiliza, de forma recursiva, a prática de pré-escritura, escritura e pós-escritura.

Neste artigo, não nos voltaremos para a discussão ampla sobre todo o processo de escrita, focalizaremos apenas a etapa da pós-escritura, aqui denominada de revisão. Analisaremos especificamente o uso das operações lingüístico-textuais (adição, supressão, deslocamento e substituição) pelo aluno ao revisar o seu texto, ocorrentes nas categorias de um abstract, lidando com variantes de um mesmo texto.

* Este artigo é resultado de um trabalho monográfico desenvolvido no Curso de Especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, sob a orientação das professoras Maria Augusta M. Reinaldo e Niedja M. Góes.

1. A Produção Escrita no Contexto de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira

Segundo Raimes (1987), a escrita como aprendizagem, um dos objetivos pedagógicos considerado pelo professor ao solicitar que o aluno desenvolva um evento de escrita, trata-se de uma categoria onde toda atividade da escrita é vista como um instrumento tanto para o desenvolvimento sobre um tópico a ser abordado numa produção textual, quanto para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Este objetivo engloba três elementos do triângulo da comunicação: escritor, leitor e texto, tornando-se de fato uma relação interativa e comunicativa. Nesse tipo de objetivo, o professor e alunos iniciam a tarefa de escrita com o conteúdo, não com a forma. Partindo de uma prática de leitura e escrita, os alunos escrevem diários, textos de tema livre, estórias, respostas a questões sobre sumários de leitura, construção de sumários de leitura, descrições, rascunhos e a versão final do texto.

O papel do professor neste objetivo é o de instrutor, examinando cuidadosamente todo o processo da produção escrita do aluno, posicionando-se e sugerindo mudanças, fornecendo elementos estruturais à elaboração do texto e fazendo exercícios que auxiliam na resolução de problemas gramaticais, partindo dos produtos dos alunos, e contribuindo com a expansão do repertório de técnicas.

Durante todo esse processo, os alunos escrevem rascunhos que são lidos tanto pelo professor quanto pelos colegas de sala, que sugerem mudanças face à produção elaborada, a qual é revisada pelo aluno, considerando a forma de organização das idéias, fazendo mais leitura, análise e imitação da estrutura retórica. Finalmente, anterior à editoração, o professor observa o estilo, a sintaxe e os erros, fornecendo tempo e roteiro para a reescritura do texto.

2. A Utilização do Componente Revisão na Reescritura de um Texto

Baseando-se em Flower e Hayes (1980), Kato (1987) afirma que os componentes do processo de escritura são três: o contexto da tarefa, a memória de longo termo e o processo de escrita propriamente dito, o qual é subdividido em três componentes: planejamento, tradução e revisão. Estes são controlados por um monitor que desempenha o papel de supervisionar a

passagem de um para outro componente, e as operações procedidas dentro de um mesmo componente. Dentre estes, nos voltaremos para o estudo da revisão que apresenta como função a avaliação do produto, considerando sua adequação ao objeto, à audiência, ao plano anterior, aos mecanismos formais e às convenções de escrita estabelecidas pela norma culta.

2.1. A operacionalização do componente revisão

Considerando que a nossa análise focalizará o componente da revisão no processo de reescrita de um texto acadêmico, tomaremos como base as contribuições teóricas dadas por Fabre (1986; 1987), no que se refere à investigação das operações lingüístico-textuais ocorrentes em rascunhos escritos em língua materna.

Na operacionalização da revisão de um texto, estas operações exercem, segundo Fabre (op. cit.), uma função de grande importância, uma vez que elas refletem o como se escreve, permitindo até certo ponto estrever a complexidade inerente ao ato da escrita.

Tais operações apresentam-se sob a forma de adição, supressão, substituição e deslocamento (Fabre, 1986), e estão presentes, na medida em que o autor também exerce, ao mesmo tempo, a função de leitor, fazendo o movimento de idas ao texto no momento em que faz a sua revisão.

2.1.1. A adição

A primeira operação lingüística, adição, diz respeito ao acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, assim como de uma palavra, um sintagma, ou ainda, uma ou várias frases.

Segundo Fabre (1987), esta operação que tende a focalizar o conteúdo, deve aumentar no texto de acordo com a maturidade escrita do produtor.

2.1.2. A supressão

A operação da supressão refere-se à rasura do segmento riscado sem deslocamento. Esta operação ocorre sob várias maneiras, partindo de uma unidade de sentido mínima até frases inteiras, podendo ser suprimidos acentos, grafemas, sílabas, palavras, sintagmas, uma ou várias frases.

Portanto, diante de uma dificuldade que não fora resolvida, ou

insatisfação não sanada no ato da produção textual, os elementos escritos são totalmente descartados, impedindo, dessa forma, o seu reaproveitamento.

2.1.3. A substituição

Diferentemente da operação anterior, quando em situações de dificuldade ou insatisfação, ao utilizar a substituição, o escritor tenta modificar os termos, embora, às vezes, substitua um elemento por ele próprio, atitude esta plausível entre os escritores iniciantes e os já proficientes.

Além desta modificação específica, o mesmo pelo mesmo, também busca-se a substituição pelo diferente, funcionando então esta variante como a correção propriamente dita, objetivando o melhoramento do produto. Daí poder afirmar-se, segundo Fabre (op. cit.), que a operação da supressão pode ser seguida da substituição por um termo novo, tendo em vista aperfeiçoar a forma escrita, podendo ser a mudança de um grafema, uma palavra, um sintagma ou frases maiores.

2.1.4. O deslocamento

Por fim, o deslocamento, que consiste na transposição, quer antecipada ou repetida, da organização de segmentos amplos, sintagmas ou proposições, ou ainda de unidades menores, tais como grafemas, grupos de grafemas e lexemas. A permutação de tais elementos permite que seja modificada a ordem dos mesmos no seqüenciamento das idéias.

Por acreditarmos que as operações supracitadas também são aplicáveis aos aprendizes de língua estrangeira, optamos por utilizá-las na explanação do componente revisão, nos moldes aqui descritos, para elaboração de um texto acadêmico.

3. Metodologia

A experiência aqui relatada foi desenvolvida com três alunos. Dentre estes, uma aluna, na condição de sujeito revisor (estudante de pós-graduação *stricto sensu*) que relatou já ter lido abstracts em língua inglesa. No entanto, nunca havia escrito textos deste gênero.

Ao contrário, os dois outros alunos que participaram da revisão na condição de avaliadores, afirmaram ter experiência como leitores de *abstracts* tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa. Todavia, haviam escrito apenas textos deste gênero em sua língua materna.

Baseamo-nos na metodologia desenvolvida por Keh(1990), na qual o aluno passa por diferentes etapas ,até alcançar a versão final, dentre as quais utilizamos no presente trabalho as seguintes:

3.1. Input : momento em que foram lidos 02(dois) artigos: um em língua portuguesa, e outro, em língua inglesa. Além destes, foram lidos 04(quatro) *abstracts* com a finalidade de observar a superestrutura desse gênero textual e as categorias nele ocorrentes.

3.2. Elaboração da primeira versão : etapa em que a aluna selecionou do texto-base (artigo em língua inglesa) aquelas informações consideradas por ela como relevantes.

3.3. Revisão em trio : etapa em que 02(dois) colegas da aluna, orientados por um roteiro elaborado pela professora, avaliaram a primeira versão e forneceram sugestões para mudanças.

3.4. Elaboração da segunda versão : etapa em que, tomando como base as sugestões dadas pelos colegas, a aluna reelaborou o seu texto.

3.5. Conferência entre professora e aluna : momento em que a forma foi verificada, com base no pressuposto de que o *abstract* é um texto científico elaborado com o fim de ser publicado e divulgado no meio acadêmico.

3.6. Elaboração da versão final : etapa em que o sujeito reescreveu o seu texto considerando as sugestões dadas pela professora.

4. Análise dos Dados

A princípio, iremos caracterizar a primeira versão, transcrita a seguir, a fim de melhor elucidar as mudanças ocorrentes nas duas versões subseqüentes:

4.1. Características da primeira versão:

(01) SUSTAINABILITY IS NOT ENOUGH

A B S T R A C T

1 This paper question the definition of
2 sustainability of the modern agriculture, it shows
3 the necessity to include this concept enhancement
4 of productivity, due to growing population and
5 enchance revenues. It relates who the progress
6 of the unite "science and tecnology" in modern
7 agriculture, are perilous to the future of the
8 humananity and environment, needing of the a
9 reform in agricultural research, including
10 a methodology and a technology.
11 Justify across examples traditional sustai-
12 nable sustems "bankrupts" the necessity to
13 enchancing and to maintaing productivity,
14 to respond to modern rates growth.
15 The paper end relating the implications
16 for research, to coming to many decision:
17 who is need before doing scientifical evaluation
18 to after adoption of agricultural practices;
19 sustainability will be a more useful guide
20 to research tran to pratice, it must include
21 models that facilitate the susbititution of
22 biological techology for chemical technology.

Key – words: Sustainability, reform agricultural research

Nesta transcrição a aluna deu ao seu *abstract* o mesmo título do texto-base e o construiu em 03(três) parágrafos. Além disso, acrescentou palavras-chave ao final do texto.

Ao fazer a mencionada tripartição, a aluna sugere que pretendia demonstrar que cada um dos parágrafos correspondia a uma categoria superestrutural do *abstract* , quais sejam: o primeiro – colocação do problema; o segundo – justificativa e o terceiro – conclusão.

Verifica-se ainda que, no primeiro parágrafo, a aluna colocou bem tanto o problema (linhas 1 a 4 – até *productivity*) quanto a justificativa (linhas 4 a 5 – a partir de *due to* até *revenues*).

No entanto, o restante do texto apresentou informações irrelevantes, exceto aquelas contidas nas linhas 15 e 16 (até o vocábulo *research*) que se tratava da categoria conclusão.

Registra-se a predominância do uso de língua distante da variedade institucionalizada, o que truncou muitas vezes a compreensão das idéias, como é o caso das estruturas *this paper question* (linha 1) e *enchance revenues* (linha 5).

4.2. Modificações decorrentes da revisão em trio:

(02) SUSTAINABILITY IS NOT ENOUGH

A B S T R A C T

1 This paper question the definition of
2 sustainability of the modern agriculture, it
3 shows the necessity to include this concept
4 (encha) enhancement of productivity, due
5 to growing population and enchance re-
6 venues. It relates who the progress of the
7 unite "science and tecnology" in modern
8 agriculture, are perilons to the future of the a
9 humanity and environment, needing of the a
10 reform in agricultural research, including
11 a methodology and a technology. (Justify,
12 showing the necessity to enchanging and
13 to maintaing productivity). The paper
14 end relating the implications for research.

Key-words: Sustainability, reform agricultural research

Uma das mudanças relevantes desta etapa foi a organização do *abstract* da aluna em apenas um parágrafo, como pôde ser observado anteriormente.

Esta mudança ocorreu em virtude do *feedback* escrito dos dois alunos avaliadores, conforme ilustra a passagem seguinte:

"Embora as idéias estejam dentro do contexto, existem 2 parágrafos (referindo-se aos 3 parágrafos do texto da aluna), o que não é aceito em abstracts."

Quanto à relevância das informações, foi enfatizada a operação da supressão, pontualizando a retirada de exemplos, como vemos a seguir:

"Não é recomendável mencionar exemplos do autor no interior do texto." (feedback escrito)

Além desta observação específica, os alunos avaliadores também verificaram o texto como um todo e sugeriram o seguinte:

"essa metade do texto ((referindo-se aos parágrafos 2 e 3)) ficou um pouco confusa ... não é ?"(feedback oral)

Como efeito, a aluna suprimiu por completo os segundo e terceiro parágrafos da primeira versão, deslocando apenas deste último a frase correspondente à conclusão que passou a ocupar as linhas 13 e 14 da segunda versão.

4.3. Modificações decorrentes da conferência professora/ aluna:

(03) *SUSTAINABILITY IS NOT ENOUGH*

A B S T R A C T

1 This paper questions the definition of
2 sustainability in the modern agriculture and
3 it shows the necessity to include in this
4 concept the enhancement of productivity,
5 due to growing population and enchancement
6 of revenues. The article ends relating
7 *the implications of this definition for research*

Em decorrência da interação professora/aluna ocorreram algumas reformulações no plano da microestrutura, uma vez que o texto da aluna precisava de ajustamentos para ser considerado uma obra publicável. Prevaleceu neste plano o uso das operações adição (6 ocorrências) e substituição (4 ocorrências).

A seguir estão 2(dois) exemplos ilustrativos de mudanças associadas com as suas respectivas sugestões:

4.3.1. Adição do grafema *s* ao verbo *to question* (transcrição (03), linha 1):

P - *"veja bem... tem assim... this paper... aí... tá aqui oh... questiona... aqui... aqui não é a terceira pessoa do singular ? não é o tempo presente ? te lembras o que tu fazes com esse verbo ? não ?*

A - o esse ((referindo-se à letra s))

P - pronto... isso mesmo... exatamente...

A – o essezinho... terceira pessoa do singular.

4.3.2.Substituição do substantivo *paper* pelo substantivo *article* (transcrição (03), linha 6):

P – "olhe... como você pôs aqui... this paper ((referindo-se à transcrição (02), linha 1)) e tem aqui the paper de novo... ((referindo-se à transcrição (02), linha 13)) a gente poderia substituir the paper por outro nome... entende?

A – o artigo.

P – eh... pra... isso... pra não ficar a mesma coisa... seria uma opção... ou senão substituir por um pronome... tá?

Além destas operações, a aluna fez uso da supressão, no momento em que retirou a última informação irrelevante que ainda constava na segunda versão (transcrição (02), linhas 6 a 13 – a partir de *it relates* até *productivity*).

Ocorreu também a supressão das palavras-chave que se deu por iniciativa pessoal da aluna.

5. Considerações Finais

Foi dito, na introdução do presente artigo, que pretendíamos descrever a atuação do aluno ao utilizar operações lingüístico–textuais na revisão de variantes de um abstract.

Para a realização de tal tarefa, o sujeito revisor recebeu feedback dos colegas avaliados, assim como da professora. Com o intuito de explicitar a relevância destes momentos, dividiremos esta seção em 2(duas) partes:

5.1 A importância da revisão em trio

Apesar de os alunos avaliadores terem dado apenas sugestões de supressão (6 (seis) ocorrências na segunda versão), operação esta que não exige muita desenvoltura na produção textual, visto que o escritor não

reelabora os seus escritos, ao contrário, os descarta (Fabre, 1987), estas contribuições foram de grande valia para a reformulação do texto da aluna, uma vez que a segunda versão expressou melhor as idéias relevantes da mensagem fonte, distribuídas em uma produção mais concisa, características estas essenciais para um texto ser considerado abstract (Rino, 1996).

Além da supressão, ocorreu o deslocamento de uma frase que representa a conclusão do texto, atitude esta tomada pela aluna.

Daí, na segunda versão, repetiram-se as 3(três) categorias textuais – colocação do problema, justificativa e conclusão – mencionadas na primeira versão, condizentes com as do texto-base.

Provavelmente, isto decorre da capacidade da aluna de julgar a importância de certas informações de textos em língua materna com relação ao quadro referencial como um todo, ou seja, ela apresenta uma competência razoável ao utilizar regras de redução semântica em língua portuguesa, fato este que talvez permitiu que ela transferisse estratégias desta língua para língua inglesa.

Posto isto, verificamos o quanto é importante a interação entre alunos ao revisar um texto, pois o outro, dotado de certas habilidades, age como cooperador permitindo que o seu par, possuidor de outros talentos, progrida na produção. Dessa forma, este progresso é proveniente da intersecção de conhecimentos permitida através da interação válida entre alunos, como afirmou o sujeito em questão, ao tratar no questionário final sobre a importância da avaliação do colega na reescrita do seu texto:

"foi válido... assim... valeu... entendeu? não é o suficiente a avaliação...total ... mas lhe dá uma visão e ajuda..."

5.2. A importância da conferência professora/aluna

Em virtude desta negociação, a aluna teve a oportunidade de corrigir o seu texto atentando para a variedade lingüística padrão, daí a razão da maior incidência na utilização das operações adição (6 (seis) vezes) e substituição (4 (quatro) vezes) a nível de microestrutura. A outra operação utilizada foi a de supressão: 1 (uma) no plano da superestrutura, advinda de atitude individual, e outra na macroestrutura.

Segundo Fabre (1987), a utilização da operação adição depende da maturidade escrita do produtor, daí podermos afirmar que esta operação exige maior elaboração de raciocínio.

Não temos a pretensão de afirmar que a aluna revisora era uma produtora proficiente, uma vez que as propostas de adição foram concedidas pela professora.

Porém, intentamos ressaltar que a sua habilidade como leitora auxiliou a mesma para incorporar as sugestões dadas pela professora.

Também é provável que, ao fazer as substituições em seu texto, usou a habilidade mencionada, que resultou na melhoria do seu produto.

A relevância dessa etapa consiste no fato de que, como os alunos avaliadores não deram sugestões a nível de forma e o texto da aluna precisava de ajustamentos para ser considerado como obra publicável, a professora contribuiu atentando para estes aspectos.

Tal atitude encontra amparo teórico em Raimes (1991: 421) quando diz:

"... quando nós ensinamos a escrever temos que equilibrar quatro elementos: a forma, o escritor, o conteúdo e o leitor".

A partir dos resultados obtidos, acreditamos que as duas modalidades de revisão colaborativa – com os colegas e com a professora – refletiram positivamente sobre o produto final da aluna revisora. Isso nos faz crer que "independentemente de quem sejam os parceiros e de suas experiências em relação à linguagem, os sujeitos são capazes de perceber dissonâncias entre a intenção e a execução e promover melhorias nos textos" (Lucena, 1996: 155).

6. BIBLIOGRAFIA

BILLERBERC, Lúcia Maria Nunes. **Manifestações do sujeito : uma análise discursiva - diários dialogados em LE** . Campinas, 1993. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas.

FABRE, Claudine. Des variantes de brouillon en cours préparatoire **. Études de Linguistique Apliquée,** Paris, Société Nouvelle Didier Érudition, 1986.

_____. La reécriture dans l'écriture. **Études de Linguistique Apliquée**. Paris, Société Nouvelle Didier Érudition, 1987.

Flower, Linda S. e Hayes, John R. The dynamics of composing : making plans and juggling constraints. In : **Cognitive Processes in Writing** , ed. Por L. W. Gregg e E. R. Steinberg. Hillesdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

Kato, Mary. **No mundo da escrita** . São Paulo : Ática, 1987.

LUCENA, Ana Maria Cardoso. **Revisão Colaborativa de textos no 2 º grau**. Pelotas, 1996. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Pelotas.

RAIMES, Ann. Teaching ESL writing : fitting what we do to what we know. In: **The writing instructor** . New York, 1986.

_____ . Why Write? From purpose to pedagogy. **English Teaching Forum** , V. XXV, n º 4, 1987.

_____ . Out of the woods : emerging traditions in the teaching of writing. **TESOL Quartely** , v. 25, n º 03, 1991.

RINO, L. H. M. **Modelagem de discurso para o treinamento da concisão e preservação da idéia central na geração de textos** . São Carlos, 1996. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo.

UR, Penny. **A course in language teaching practice and theory** . London: Cambrid

A POESIA DE JOSÉ PAULO PAES: O PRAZER DO ENCONTRO

Maria Célia Ribeiro da Silva – Esc.Púb. Nenzinha Cunha Lima

1. Primeiros Passos

Neste final de milênio, as relações sociais estão de tal modo marcadas pela violência dos gestos, pela ausência da troca de experiências, pela falta ou apagamento dos valores que a sala de aula surge como um lugar onde é depositada toda sorte de angústia e de desesperança para com o futuro, fato que se reflete na constante apatia dos estudantes pelas aulas, nos pequenos e vazios bate-bocas com os colegas, sem esquecer, claro, das outras justificativas já conhecidas que apontam para a falta de condições de trabalho, formação precária do professor, remuneração salarial etc etc etc. Mas, enfim, foi esse o contexto que desencadeou a introdução da leitura e discussão de poemas nas aulas de português e daí a descoberta do gosto dos alunos pela poesia de José Paulo Paes.

O trabalho realizou-se na primeira semana de maio com uma 7ª e 8ª séries, que na época comportavam 39 e 36 alunos, respectivamente, sendo a atividade desenvolvida em duas aulas de cinqüenta minutos em cada turma. Inicialmente foi distribuída uma antologia poética com textos de vários autores, como Roseana Murray, Sérgio Caparelli, Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e José Paulo Paes, todos poemas curtos, ternos, bem humorados e instigantes, que sugeriam, entre outros temas, a idealização em torno do primeiro amor, os momentos de angústia juvenil, a nostalgia em função do tempo perdido, a materialização do homem e das relações, o consumismo no qual todos estamos imersos, o desejo de eternizar a figura da mãe. A escolha dos temas da antologia objetivava desarmar os alunos, desautomatizar seus sentimentos, através de uma aparente "conversa fiada" sobre os textos, sem, portanto, estabelecer qualquer relação com exercícios, notas ou outro recurso que viesse interferir no primeiro contato com os poemas. Deixá-los ler livremente, resgatar-lhes o gosto de rir, de falar de si e dos outros como se estivessem numa roda de amigos, porque este ou aquele texto lembraria um fato da vida ou apontaria para a descoberta de outras possibilidades de ver (sentir?) o mundo, desafiando, assim, o horizonte de perspectiva de cada um, foi o principal intuito deste trabalho.

E assim a atividade principiou com a leitura silenciosa de uma coletânea de 10 textos centrada nos autores acima relacionados (ver antologia no final), seguida de uma leitura oral por parte da professora e dos alunos que desejassem ler um ou vários poemas que à primeira vista despertaram sua atenção. Depois, seguiu-se uma discussão sobre as primeiras impressões deixadas pelos poemas. A princípio os alunos mostravam-se pouco à vontade para falar da reação emocional que a leitura dos textos havia possivelmente instaurado, entretanto, os gestos falavam por eles: um cochicho aqui, um riso tímido acolá, a releitura silenciosa de um ou outro poema, e "o *mal* estava feito", para usar uma expressão de Clarice Lispector. Instigados a falar sobre os textos, estrofes ou versos de que mais gostaram, apontaram para os de Mário Quintana (*Bilhete e Seiscentos e Sessenta e Seis*), Carlos Drummond de Andrade (*Para Sempre* e *Cidadezinha Qualquer*) e com muita graça e simpatia para os escritos de José Paulo Paes, que ao todo eram três: *Ao Shopping Center* , *Declaração de Bens* e *Inutilidades* , os quais transcrevo a seguir, antes, porém, uma nota sobre o autor.

2. Paes: a Linguagem Bem Humorada

Admirador do irreverente e extinto grupo de rock brasileiro "Mamonas Assassinas", discreto, engraçado e dono de um humor fino capaz de libertar o riso do mais sisudo adulto, José Paulo Paes assim se expressava quando perguntado sobre a função da poesia para o público infantil: "É uma coisa absolutamente inútil. Tanto quanto um passarinho, uma borboleta. Mas a poesia ajuda a fruir a vida.". Essa oposição à funcionalidade da poesia, idéia, aliás, que compartilha com outros militantes do verso, fez do também tradutor e ensaísta, um sujeito por quem todos se enternecem, se chegar a ler um poema seu que seja. Afinal, quem não gosta de ler a conta-gotas, falar palavrão com sentido de coisa séria, rir à toa, pensar sem obrigação? Tudo isso, imagine-se, regado a efeitos de intensa surpresa a cada nova combinação imprevista de palavras ou a cada maneira original de apresentar uma idéia, como neste curto e engenhoso poema intitulado *O Mal Menor* : *mais* vale *um pássaro na mão/que uma espingarda* ". É esse universo que salta à vista na poesia do escritor José Paulo Paes e por isso arrebata tantos adeptos, notadamente crianças e jovens, que se deixam seduzir pelo espírito irônico e brincalhão do poeta, cuja linguagem se mostra, muitas vezes, quase familiar a do adolescente, porque pouca, topicalizada até, jocosa e

surpreendente - características que marcam principalmente seus livros de poesia. Foi esse contexto lingüístico que envolveu os alunos da 7ª e 8ª séries ao ler três expressivos poemas desse autor, os apontados anteriormente, prática que será descrita no próximo tópico.

3. A Experiência

Vamos aos textos e à receptividade dos estudantes em relação aos poemas lidos.

AO SHOPPING CENTER

Pelos teus círculos
vagamos sem rumo
nós almas penadas
do mundo do consumo.

De elevador ao céu
pela escada ao inferno:
os extremos se tocam
no castigo eterno.

Cada loja é um novo
prego em nossa cruz.
Por mais que compremos
estamos sempre nus

nós que por teus círculos
vagamos sem perdão
à espera (até quando?)
da Grande Liquidação.

Em relação a esse poema, há que se lembrar inicialmente que o texto foi introduzido em um momento muito oportuno, num período em que a cidade recebia um novo shopping, na verdade um acontecimento incomum no cotidiano dos alunos, visto que poucos, até então, tinham um conhecimento restrito a respeito desse tipo de empreendimento, ou seja, não representava algo da vivência deles. O texto, contudo, permitiu uma discussão a respeito do fato, sem falar do efeito humorado dos versos *"nós almas penadas/ do mundo do consumo"* , *"por mais que compremos/ estamos sempre nus"* , *"à espera (até quando ?)/da Grande Liquidação."* e da irreverência na

disposição antitética e rítmica dos termos *céu* , *inferno*, *eterno*, sobre os alunos. Eles leram o poema várias vezes procurando desvelar com a leitura o humor incutido em determinados vocábulos e expressões - as assinaladas anteriormente -, buscavam ainda imprimir um tom interrogativo e mais uma vez humorado ao penúltimo verso da última estrofe, conforme permitia a leitura.

No campo das possibilidades semânticas, observa-se que o poema parece dialogar com o texto bíblico, quando aponta para uma comparação entre a trajetória do homem como escravo do consumo e a via cruzes, pelo menos é o que sugerem o caráter elíptico da narração e a combinação dos vocábulos *almas penadas* , *céu* , *inferno*, *castigo*, *cruz*, *perdão*, *Grande Liquidação* . Nesse aspecto, a recepção ao texto mostrou-se tímida, porém significativa, levando-se em conta o grau de maturidade dos alunos, mesmo porque a atividade não buscava necessariamente esse tipo de leitura. Vieram à discussão idéias como a perseguição pelo consumismo, a contradição entre a insatisfação material e espiritual do consumidor, sugerida pelos versos *"Por mais que compremos/estamos sempre nus"* , a natureza contestadora do texto que não reafirma comportamentos, atitudes, antes induz a reflexões espontâneas. Um poema que, podemos dizer assim, se popularizou entre os alunos, sem que passasse desapercebida uma referência sequer sobre ele.

Outro poema que despertou a atenção dos alunos, embora em menor grau de empatia, se comparado com o primeiro, é o que transcrevo a seguir.

DECLARAÇÃO DE BENS

meu deus
minha pátria
minha família

minha casa
meu clube
meu carro

minha mulher
minha escova de dentes
meus calos

minha vida
meu câncer
meus vermes

Um texto que introduz aparentemente uma nota melancólica, apontando para o tema da morte, e talvez por esse motivo não tenha merecido a recepção devida junto a alguns alunos. O autor ao satirizar um documento institucional - já que o texto parodia a estrutura de um testamento - o faz questionando o apego do homem às coisas materiais, o seu egoísmo e a inutilidade disso tudo frente à mortalidade do ser, enumerando num crescendo os elementos que possivelmente comportaria uma lista de "bens" nesse tipo de texto. O que chama a atenção na leitura do poema, no entanto, é a quebra de sentido na seleção vocabular, cujos elementos (*bens*) se mostram ora previsíveis para o leitor, como na estrofe " *minha casa/meu clube/meu carro* ", ora surpreendentes, como demonstra o restante das estrofes. O autor parece sugerir textualmente essas idéias quando faz uso dos pronomes possessivos de primeira pessoa "*meu*" e "*minha* " e quando inicia cada verso sempre com letra minúscula, como se quisesse mostrar, num outro extremo, a insignificância do homem como um ser que se materializou em termos de sentimentos, de idéias. A ausência de pontuação em todo o poema é outro dado que conduz a essa interpretação, visto que parece sugerir a pressa em função da conquista dos bens materiais.

Foram poucos os alunos que fizeram referência a esse poema, possivelmente pelo motivo citado no início deste parágrafo, pois algumas falas se referiam ao texto com repulsa, citando alguns termos do poema que, segundo eles, guardavam relação com a morte, com coisas ruins, foi o caso das palavras *câncer* , *vermes* e *calos* . Outros, porém, ainda pertencentes a esse restrito grupo, justificaram a simpatia pelo texto comentando o humor negro transparente nos versos e ainda o estilo conciso do autor.

A seguir, o terceiro e último poema, intitulado *Inutilidades*, o responsável por risos, descontração e muita conversa na sala de aula, durante e após a realização da leitura oral do texto.

INUTILIDADES

Ninguém coça as costas da cadeira.
Ninguém chupa a manga da camisa.
O piano jamais abana a cauda.
Tem asa, porém não voa, a xícara.
De que serve o pé da mesa se não andar?
E a boca da calça se não fala nunca?
Nem sempre o botão está na sua casa.
O dente de alho não morde coisa nenhuma.

Ah! se trotassem os cavalos do motor...
Ah! se fosse de circo o macaco do carro...
Então a menina dos olhos comeria
até bolo esportivo e bala de revólver.

O que mais despertou a atenção dos alunos para este texto, e daí as reações citadas anteriormente, é a forma como José Paulo Paes lança mão da figura de linguagem denominada catacrese que, embora gasta pelo uso, neste poema reassume o seu sentido característico de brincadeira, principalmente porque associado a um jogo de idéias que questiona, através de antíteses bem humoradas, a inutilidade das coisas, numa leitura preliminar, ou provavelmente, a ausência de entusiasmo, de alegria, de vida mesmo, nos gestos, nas atitudes, nas ações diárias do homem. É o que parecem lembrar respectivamente os versos: "*De que serve o pé da mesa se não andar?/E a boca da calça se não fala nunca?* "; "*Ah! se trotassem os cavalos do motor.../Ah! se fosse de circo o macaco do carro.../Então a menina dos olhos comeria/ até bolo esportivo e bala de revólver* " . O emprego das reticências nos dois primeiros versos da última estrofe parecem reforçar essa última idéia, porque conduz o leitor, embalado pelo ritmo dos versos, a completar o sentido sugerido por estes com frases aparentemente utópicas, talvez, que revelariam aspirações, desejos, um sopro de vida neste mundo tão conturbado.

Desfrutar esse momento de utopia presente neste poema, em que as coisas parecem fugir ao senso comum, à ordem, justifica na verdade a demonstração de encanto dos meninos por esse texto, como transparece na voz risonha de um deles: "Como é que pode a boca da calça falar, professora?".

4. Uma Palavra Final

Ao término da atividade de leitura e discussão da antologia poética, particularmente dos poemas de José Paulo Paes, os alunos pareciam mais relaxados, alegres, desejosos de ler outros textos do poeta. A experiência possivelmente teria acrescentado algo à vivência dos estudantes, um envolvimento individual, múltiplo, tímido, mas significativo, que de certa forma guarda alguma relação com a função essencial e despretensiosa da poesia, qual seja: "mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atiçar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir

mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida" (Paes,1996:27), ainda que só por um instante - o instante da sala de aula. Afinal, depois, para citar outra vez Clarice, "acaba-se a vertigem da bondade". Ou não?!

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPRIGLIONE, Laura. Palavrão é coisa séria. **Veja**, 03 de abril/96, p. 7-10.

CHIODETTO, Eder. O Escritor no Escritório. **Folha de São Paulo** , 21 de dezembro/97.

LEGADO LITERÁRIO. **Veja**, 28 de outubro/98, p. 152.

PAES, José Paulo. **A poesia está morta mas juro que não fui eu** . São Paulo: Duas Cidades, 1988.

_____. **Prosas seguidas de odes mínimas** . São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Um por todos - Prosa reunida** . São Paulo: Brasiliense,1986.

_____. **Poesia para crianças** . São Paulo: Giordano, 1996.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula** . João Pessoa: Idéia, 1995.

ANTOLOGIA POÉTICA

SELEÇÃO DE TEXTOS
Maria Célia Ribeiro da Silva

ÁGUA NASCENDO

Fiz castelos de areia
sonhos de vento
abri cavernas no mar
construí segredos
teci com teias de luz
as mais delicadas
roupagens
inventei carruagens
adornadas de estrelas
para o dia
em que te encontraste
e quando te vi
o amor era simples
o amor não pedia
nada mais
do que o milagre
da água nascendo.

(Roseana Murray)

CIDADEZINHA QUALQUER

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.

Devagar ... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

(Carlos Drummond de Andrade)

BILHETE

Se tu me amas, ama-me baixinho
Não o grites de cima dos telhados
Deixa em paz os passarinhos
Deixa em paz a mim!
Se me queres,
enfim,
tem de ser bem devagarinho, Amada,
que a vida é breve, e o amor mais breve ainda...

(Mário Quintana)

NAS HORAS ESSAS

Sei não, difícil explicar:
tem horas em que a gente se esvazia,
assim como um balão,
devagarinho,
perdendo o ar.

Sabe, nas horas essas,
a gente cai da bicicleta e do rolimã,
as pandorgas arrebentam a linha
e o cachorro mais manso
mostra os dentes, morde o ar.

Nas horas essas,
Mamãe manda calar,
Está ocupada, você não vê?
Sabe, nas horas essas, sei não,
A gente tem uma vontade doida de morrer por aí,
Desatar o nó na garganta
E quebrar o alçapão.

(Sérgio Caparelli)

AO SHOPPING CENTER

Pelos teus círculos
vagamos sem rumo
nós almas penadas
do mundo do consumo.

De elevador ao céu
pela escada ao inferno:
os extremos se tocam
no castigo eterno.

Cada loja é um novo
prego em nossa cruz.
Por mais que compremos
Estamos sempre nus

nós que por teus círculos
vagamos sem perdão
à espera (até quando?)
da Grande Liquidação.

(José Paulo Paes)

PARA SEMPRE

Por que Deus permite
que as mães vão-se embora ?
Mãe não tem limite,
é tempo sem hora,
luz que não se apaga
quando sopra o vento
e chuva desaba
veludo escondido
na pele enrugada,
água pura, ar puro,
puro pensamento.
Morrer acontece
com o que é breve e passa
sem deixar vestígio.
Mãe, na sua graça,
é eternidade.
Por que Deus se lembra
1. mistério profundo -
de tirá-la um dia ?
Fosse eu Rei do Mundo,
baixava uma lei :
Mãe não morre nunca,
mãe ficará sempre
junto de seu filho
e ele, velho embora,
será pequenino
feito grão de milho.

(Carlos Drummond de Andrade)

DECLARAÇÃO DE BENS

meu deus
minha pátria
minha família

minha casa
meu clube
meu carro

minha mulher
minha escova de dentes
meus calos

minha vida
meu câncer
meus vermes

(José Paulo Paes)

ROMANTISMO

Quem tivesse um amor, nesta noite de lua,
Para pensar um belo pensamento
e pousá-lo no vento!

Quem tivesse um amor - longe, certo e impossível -
para se ver chorando, e gostar de chorar,
e adormecer de lágrimas e luar!

Quem tivesse um amor, e, entre o mar e as estrelas,
partisse por nuvens, dormente e acordado,
levitando apenas, pelo amor levado...

Quem tivesse um amor, sem dúvida nem mácula,
Sem antes nem depois: verdade e alegoria...
Ah! quem tivesse... (Mas, quem teve? quem teria?)

(Cecília Meireles)

SEISCENTOS E SESSENTA E SEIS

A vida é uns deveres que nós trouxemos para
[para fazer em casa.
Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...
Quando sê vê, já é 6ª feira...
Quando se vê, passaram 60 anos...
Agora, é tarde demais para ser reprovado...
E se me dessem - um dia - uma outra oportunidade,
Eu nem olhava o relógio
Seguia sempre, sempre em frente...

E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil
[das horas.

(Mário Quintana)

INUTILIDADES

Ninguém coça as costas da cadeira.
Ninguém chupa a manga da camisa.
O piano jamais abana a cauda.
Tem asa, porém não voa, a xícara.

De que serve o pé da mesa se não andar?
E a boca da calça se não fala nunca?
Nem sempre o botão está na sua casa.
O dente de alho não morde coisa nenhuma.

Ah! se trotassem os cavalos do motor...
Ah! se fosse de circo o macaco do carro...
Então a menina dos olhos comeria
até bolo esportivo e bala de revólver.

(José Paulo Paes)

POESIA PARA JOVENS LEITORES

José Hélder Pinheiro Alves – UFPB/DL

Encontros com a poesia

Diferentes são os caminhos que nos levam à poesia. Um professor que estimula, um amigo leitor, o exemplo dos pais, a visita a uma biblioteca, uma agenda com pensamentos e poemas, um ator que recitou poema tal, um poema musicado, a canção popular, um trabalho escolar, de início indesejado, e tantos outros que nem sequer consigo imaginar. Para mim a poesia chegou pelas ondas do rádio, ouvindo emboladores numa rádio da Paraíba. Depois continuou através de cordéis recitados por familiares, moradores da região e pelo avô que fazia quadras (que ele chamava *repente*) com os nomes das pessoas.

Os diferentes caminhos que podem nos levar à poesia não devem estimular o espontaneísmo na prática docente com o poema em sala de aula. Qualquer destes caminhos pode levar a muitos lugares ou a lugar nenhum. Daí que acho imprescindível que a escola tenha instrumentos para favorecer o acesso à arte em geral e à poesia o caso em questão neste momento. Isto é, precisa-se de *método* de de abordagem do poema e de um *projeto educativo* que tenha na poesia um de seus parceiros.[1] O grande veículo da poesia, não há o que discutir, é o livro. Outros lhe são colaboradores: discos e Cds com poemas recitados, vídeos, programas de TV, festivais de poesia, encontro com escritores e tantos mais. Mas o livro é o companheiro de todas as horas e dos mais diferentes lugares. Precisaríamos como que recuperar um espécie de culto ao livro. Quero dizer: precisamos cultivar o encontro com o livro como se cultiva um planta. Regá-la adequadamente, cuidar para que tenha a luz necessária, podá-la para que cresça saudável. Esta mercadoria é capaz de esconder em si elementos que a diferencia de tantos produtos descartáveis.

A pergunta que sempre me persegue é: como levar a poesia aos jovens leitores? Que métodos, que instrumentos utilizar, em que momento ou circunstâncias ela poderá ser melhor vivenciada? Estas questões me parecem esquecidas da maioria de nossos professores, das escolas, dos pais, de educadores em geral. Não creio que as respostas sejam definitivas. Não acredito que um dia teremos um saco de respostas prontas – o que seria muito pouco poético. Cada situação, cada turma, cada momento histórico

há de exigir de nós procedimentos diversos. Portanto, a preocupação não deve ser substituída por receituário, nem tampouco por uma busca frenética por novidade, pela última moda. Uma boa receita pode nos indicar o caminho para a cura de uma doença, mas sabemos que o organismo, com o tempo poderá se acostumar com o medicamento. Mais que receitas, precisamos desenvolver e assumir algumas posturas quanto à leitura do poema e a leitura em geral. Atrevo-me a sugerir algumas destas posturas ao professor que deseja, em diferentes situações, levar a poesia a seus alunos: 1) não se fixar, de modo absoluto, no que deu ou não certo em experiências anteriores; 2) não buscar resultados imediatos e visíveis – nesse campo há coisas sutis que nem sempre vemos; 3) ter constância no trabalho – é melhor ler diariamente um poema com seus alunos do que realizar um "festival de poesia" e no resto ano ela ser esquecida; 4) priorizar a leitura à criação - precisamos de "amadores da poesia", nos lembra Drummond [2] - e, por último, 5) é imprescindível que o professor seja um leitor de poesia.

Muitas outras questões relativas à divulgação da poesia junto aos jovens leitores poderiam ser levantadas. Duas valem ser lembradas. A primeira é o problema da realização oral do poema. Acredito que uma leitura bem treinada, expressiva é um instrumento dos mais úteis para apreciação da poesia pelos jovens leitores. [3] O segundo, é o problema da qualidade estética dos poemas. Nossa tradição lírica é rica em grandes poetas que podem e devem ser levados aos jovens. Mas que livros, que antologias indicar? A maioria de nossos professores, por razões diversas, conhece quase somente a ração do livro didático. Eis um problema sério. O mercado livreiro está atento ao problema e aos dividendos que isto pode lhe oferecer. Já passa de uma centena o número de livros de poemas escritos nos últimos vinte anos dedicados a crianças e adolescentes. [4] Se estamos acompanhando esta produção, como distinguir o que é mero jogo comercial e o que tem qualidade estética? Creio que há dois caminhos: 1) a discussão dessas obras no âmbito de cada escola, da Universidade e outros espaços; 2) o crivo do gosto individual guiado pela experiência de leitores de poesia. Os dois caminhos têm os seus problemas também, mas o problema maior é engolir tudo que o vendedor de livro nos traz e adotar obras sem o mínimo critério (este é um problema mais das escolas particulares, uma vez que na absoluta maioria das escolas públicas a possibilidade de uma adoção é totalmente descartada).

Alternativas

Um alternativa possível que facilitaria o acesso à poesia é a confecção de antologia de poemas por autores. Este caminho cada professor, em tese, poderia seguir. Para leitores adolescentes, antologia é uma boa porta de entrada. Muitos poemas de Drummond, Bandeira, Vinícius, José Paulo Paes, e tantos outros grandes poetas poderiam ser levados ao conhecimento desses jovens leitores. A partir dela o aluno tem acesso a bibliografias, a obras mais completas e complexas. Aceitará alguns poetas, rejeitará outros, mas terá um conhecimento mínimo. Creio mais na antologia que o próprio professor, que conhece minimamente seus alunos, elabora. E a cada ano poderá ampliá-la, diminuí-la, convocar novos autores. No Brasil não temos uma grande tradição de antologias de poemas dedicada jovens leitores. As mais antigas, organizadas por Henriqueta Lisboa e Mário da Silva Brito estão fora do mercado. Recentemente tivemos o lançamento de uma antologia temática de excelente qualidade: trata-se de *Poesia fora da estante* [5], coordenada por Vera Teixeira Aguiar, professora da PUCRS. Mas a distribuição tem deixado a desejar. Há uma coleção da editora Global, "Os melhores poemas [6]" que pode ser muito útil no segundo grau. Mas estou pensando aqui naquela idade intermediária que vai mais ou menos da sétima série do primeiro grau à primeira do segundo. Uma antologia com que trabalhei com alunos desta faixa e que foi sempre muito bem aceita é *Nariz de vidro* [7], de Mario Quintana. De Manuel Bandeira, temos *Berimbau e outros poemas* [8], que está mais próximo do leitor infantil. Recentemente a Record publicou de Drummond.... Outros dois livros publicados, *A senha do mundo* e *A cor de cada um* [9], embora úteis, estão longe de oferecer ao jovem uma boa amostrar de nosso grande poeta.

Um Exemplo Significativo

Em meio a escritores vivos e em constante produção, destaco a obra do gaúcho Sérgio Caparelli. Sua produção poética para criança é das mais significativas e ultimamente tem incursionado pelo que vou chamar de poesia para adolescentes [10]. Sei dos limites da denominação. Quero chamar a atenção para o fato de Caparelli em pelo menos duas de suas obras ter como matéria de seus poemas experiências de jovens adolescentes: seus conflitos, paixões, desejos, afetos, fobias, insegurança. O modo de tratar esta matéria é que diferencia o trabalho do poeta gaúcho. Ou seja, o nível

póetico alcançado confere a seus poemas um destaque no quadro geral da poesia produzida para leitores jovens. Para não ficarmos nas generalizações, comentaremos seu *33 ciberpoemas e uma fábula virtual.*

A novidade do livro está indicado no título que fala de "ciberpoemas" e "fábula virtual". O vocabulário é em grande parte recolhido do universo da computação. E ele se amplia a cada novo poema lido: "bits", "bips", "bytes", "e.mail", "gigabytes", "CD-Rom" e tanta outras. Também são comuns os neologismos sempre muito bem cunhados, como "sexovias", "compunaves", "ciberluas". Até aqui, quem não leu o livro, poderia pensar que se trata de uma atitude neo-futurista ou coisa que o valha. E se pensou assim, se enganou. A grande sacada de Caparelli está em que todo o universo da computação foi recolhido para expressar experiências afetivas, desejos, anseios, carinho, pulsões eróticas. Ou seja, o mundo da técnica como que foi humanizada pelos sentimentos de um lírico que se expõe. Este procedimento parece-me ligado a uma tradição das mais fecundas de nossa lírica: Oswald de Andrade, em sua "Balada do esplanada", já nos ofertava esta pérola em que o objeto do progresso se torna veículo dos desejos do poeta: *Oferta // Quem sabe/ Se algum dia/ Traria/ O elevador / Até Qui / O teu amor* . Também a distribuição dos poemas no corpo da página, sobretudo a composição dos títulos dos poemas, aliam-se aos ganhos visuais conquistados pelas vanguardas concretistas. O diálogo também se faz com a lírica drummondiana, explicitamente em "O anjo pálido" que retoma "O poema de sete faces".

Para o leitor beber na própria fonte e possivelmente confirmar as afirmações que vimos fazendo, apreciaremos alguns poemas do livro. O primeiro, de rica sonoridade, como que mimetiza a força do amor em seu estado selvagem, ainda não domado:

Bit **selvagem**

viro reviro
me atiro
tomo vacina
aspirina estricnina
sigo minha sina
saio em viagem
caio em voragem

faço bobagem

teu amor
tem bit
selvagem

A sonoridade do poema – as assonâncias do *i* que percorre todo o poema como uma espécie de contaminação, as rimas, a sonoridade interna (*sigo, saio, caio*) - os versos curtos, sem pontuação pedem uma leitura rápida, diria mesmo voraz. É que o poema, ao representar a experiência inquietante da paixão, o faz de um modo também voraz. Podemos divisar neste poema certos movimentos que correspondem a fases do desacerto que o amor produz. Os dois primeiros versos nos remetem à agiração que domina o eu lírico; os versos 3 e 4 aludem à doença e necessidade de cura; o "sigo minha sina" remete-nos à idéia de destino, do inexorável, daquilo de que não se pode fugir; já o verso 6 retoma os movimentos iniciais: viajar é aventura de apaixonados (não só) – correspondidos ou não; o verso 8 indicia a idéia de abismo/queda e o último verso dessa estrofe é o resultado de toda esta convulsão: "faço bobagem" (não sabem qual). A junção final de *amor – bit – selvagem* aproxima o humano, o mecânico e a dimensão mais animal. Este rápido percurso – quase paródico – é para chamar a atenção para a riqueza do poema que não ficou no mero jogo de palavras. Trata-se de uma experiência forte, avassaladora expressa de um modo sugestivo que nos possibilita apreender vários sentidos.

O verbo navegar, cunhado pelo universo da computação, é convocado num diálogo lírico, em que a alma apaixonada "faz declarações de amor":

Navegando em rede

Cibernauta de mar aberto,
por que navegas tão perto?

Faço declarações de amor,
em rede, pelo computador.

Cibernauta de mar bravio,
por que navegas no frio?

Esse frio não enregela
o canto que fiz para ela.

Cibernauta, muito cuidado,
com um *bit* equivocado.

Trago, em meio à tormenta,
carinhos sabor de menta.

Como se pode observar, o poema é composto por dísticos independentes em que temos pergunta/questão e resposta do Cibernauta. Novamente aqui o cruzamento de vocábulos de campos semânticos distintos que se ajuntam para expressar a experiência do navegante. O tema do amor está posto em todo o poema e é uma excelente porta de entrada para aproximar a poesia de leitor jovem.

Por último, observe neste poema que o poeta nos faz reencontrar a tradição da *ave maria* tocada às dezoito horas nas igrejas, agora articulada à experiência individual. E o faz de um modo apaziguado.

Comp Atível

O CD-Rom
Formata o fim do dia
Entoando a Ave Maria
De Schubert

Acretido que os poemas comentados dão ao leitor uma idéia do diferencial desta rica obra poética em que seu autor soube dar expressão adequada à experiência de uma fase da vida e ao fazê-lo transcendeu o universo que serviu de base. O particular tornou-se universal. Por certo não só um adolescente navega "em rede" e faz "declarações de amor / ... pelo computador". O valor deste poemas está sobretudo na sinceridade da expressão das experiências.

O livro de Sérgio Caparelli é singular pela capacidade que teve o poeta de aliar o universo da técnica às experiências humanas. Há poesia onde houver experiências humanas significativas e alguém capaz de dar-lhe expressão adequada. E é preciso redescobri-las a cada instante e comunicá-los aos jovens leitores. Por certo um bom tema ou um tema atual não garante

boa poesia. Mas tratado com sensibilidade, esse tema poderá nos dizer muito de nossas experiências humanas.

NOTAS:

[1] Ao me referir aqui à necessidade de método não estou pensando em procedimentos de análise de poema. Ou seja, não defendo cursos de teoria literária sobretudo para adolescentes, embora o professor deva conhecer bem alguns dos muitos métodos de análise de poemas e possa usá-los para chamar atenção para determinados sentidos que não foram devidamente percebidos. O método a que me refiro diz respeito a difrentes modos de levar o jovem leitor a perceber a riqueza da linguagem poética sem necessariamente introduzir o leitor num metalinguagem

[2] A expressão é de sua crônica "A educação do ser poético".

[3] A questão da leitura oral não é uma unanimidade. No entanto, para espaço específico da sala de aula creio que ela seja imprescindível. Temos a alegria de indicar alguns CDs com poemas, crônicas e contos interpretados por bons atores brasileiros. Refiro-me à coleção *Poesia Falada* , que já lançou, entre outros, *Fernando Pessoa* por Paulo Autran, *Machado de Assis: poesias, crônicas e contos* por Othon Bastos, *Gregório de Matos* por Nilda Spencer, *Clarice Lispector* por Aracy Balabanian entre tantos outros.

[4] Temos um levantamento de cerca de 120 livros publicos em diferentes pontos do país. A discussão a respeito do valor estético destas obras faz parte de um projeto maior que estamos desenvolvento junto ao Mestrado em Letras da UFPB, na área "Linguagem e Ensino", no campus II, Campina Grande.

[5] *Poesia fora da estante.* Porto Alegre: Ed. Projeto, CPL/PUCRS, 199... (Coordenação: Vera Teixeira Aguiar)

[6] A coleção *Os melhores poemas* , da Global editora, dirigida por Edla van Steen, conta com mais de 30 livros de poetas brasileiros e portugueses e de diferentes estilos de época.

[7] QUINTANA, Mario. *Nariz de vidro.* 7ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1984.

[8] BANDEIRA. Manuel. *Berimbau e outros poemas.* Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1986 (Seleção de Elias José e ilustrações de Louise Nery)

[9] Os dois livros são da Ed. Record e foram publicados em 1997.

[10] Caparelli publicou para crianças os seguintes livros: *Boi da cara preta.* Porto Alegre: L&PM, 19...; *A Jibóia Gabriela.* (Ilustração: Astrid Munch) Porto Alegre: L&PM, 1984; *Come Vento.* (Ilustração: Big) Porto Alegre: L&PM, 1987. Para adolescentes, temos: *Restos de Arco-íris.* Porto Alegre: L&PM, 1995; *ciberpoemas e uma fábula virtual.* (Ilustração: Marilda Castanha) Porto Alegre: L&PM, 1996.

ANÁLISE DO POEMA "SUGESTÃO", DE CECÍLIA MEIRELES

Maria Rejane Araújo Tito – Mestranda /USP

"Sugestão" integra o volume de poemas *Mar Absoluto e Outros Poemas* (1945), de Cecília Meireles. Marcado pela forma irregular, este poema é constituído por nove estrofes, de números variados de versos assimétricos. Como o próprio título revela, trata-se de uma sugestão de como ser e viver a vida. O poema está estruturado da seguinte forma: 1) apresentação da sugestão, correspondente à primeira e oitava estrofes; 2) descrição da sugestão (da segunda estrofe à sétima); 3) avaliação - última estrofe. Passemos à leitura do poema:

Sugestão

Sede assim - qualquer coisa
serena, isenta, fiel.

Flor que se cumpre,
sem pergunta.

Onda que se esforça,
por exercício desinteressado.

Lua que envolve igualmente
os noivos abraçados
e os soldados já frios.

Também como este ar da noite:
sussurrante de silêncios,
cheio de nascimentos e pétalas.

Igual à pedra detida,
sustentando seu demorado destino.
E à nuvem, leve e bela,
vivendo de nunca chegar a ser.

À cigarra, queimando-se em música,

ao camelo que mastiga sua longa solidão,
ao pássaro que procura o fim do mundo,
ao boi que vai com inocência para a morte.

Sede assim qualquer coisa
serena, isenta, fiel.

Não como o resto dos homens.

"Sugestão" é iniciado com uma forma verbal no imperativo, "sede" (v. "ser"), o que, de certa forma, relativiza a idéia de sugestão intensificando-a como um pedido solene. O destinatário da sugestão pode ser um indivíduo ou todos os homens, haja visto o uso de "vós", que, por sua vez, revela um tratamento solene e de acatamento. Várias elementos da natureza são evocados no texto, mas como poderia sugerir a expressão "qualquer coisa", eles não são enumerados aleatoriamente. Pelo contrário, são evocadas realidades diversas que se caracterizam pela presença dos atributos prontamente especificadores dessa "qualquer coisa": "serena, isenta, fiel". Todos os elementos que darão seu exemplo de modo de ser serão reunidos num mesmo universo de serenidade, isenção e fidelidade . Atente-se ainda para o fato de que a oitava estrofe reitera a primeira, com algumas modificações, como num eco, conferindo ao poema um caráter circular. Esta circularidade pode figurar a pretensa natureza íntegra e coesa da condição humana ou ainda uma integridade cósmica. Nesse sentido, no poema, não se tem uma determinação moralista de como a vida deve ser vivida, mas é oferecida uma perspectiva de vida alicerçada pelos pilares dos atributos anteriormente referidos. A proposta de ideais e valores é construída a partir do resgate de vários elementos da natureza: "flor", "onda", "lua", "ar da noite", "pedra", "nuvem", "cigarra", "camelo", "pássaro", "boi". Assim, filtrado pela percepção aguçada e pela profunda sensibilidade, é a própria natureza que nos dá a sugestão de vida, através do olhar do sujeito que se encontra unido ao mundo natural em seus vários segmentos: terra (flor, pedra, camelo, boi), água (onda), céu (lua, nuvem), ar (ar da noite, cigarra, pássaro), apontando para um universo harmônico e íntegro.

O sujeito introduz a sugestão elencando três elementos naturais representativos, respectivamente da terra, do mar/água e do céu, marcando

esses elementos-modelo pela ausência do determinante gramatical (artigo, pronome, etc). Flor, onda e lua são resgatadas em suas totalidades; o eu lírico parece dizer: sede assim como toda e qualquer flor, onda e lua. No poema esses primeiros elementos são aproximados pela realização plena e pela isenção diante da vida. "Flor que se cumpre": o nascer com plenitude e beleza que já é preparar-se para a morte. Em sua simplicidade, solidão e existência breve, a flor se faz plena, bela, perfumada, perfeita. A flor cumpre sua existência frágil e misteriosa sem questionamento, sem perplexidades:

O mundo é vasto, mas dentro dele é breve a existência das flores. Um dia é para o botão desenrolar-se cautelosamente; outro, para a rosa expandir-se em toda a plenitude; o terceiro, para as pétalas começarem a desprender-se - e com que exemplar e admirável renúncia se desfolham numa chuva de veludo e seda ainda intáctos, sem mancha de velhice nem ruga de murchidão! [1]

A "flor" parece estar para o ideal de beleza, harmonia e perfeição que independe de fatores de ordem pragmática e funcional. Normalmente, a "pergunta" é produto de uma incerteza, uma dúvida, uma desconfiança, portanto, um conflito, independente de sua natureza ou intensidade. A proposta do poema parece ser de cumprir-se tal qual uma flor sem criar tensões consigo mesmo ou com o mundo no qual está inserido. Essa sugestão talvez possa ser traduzida por: apenas seja, mas seja plenamente - numa idéia de predestinação.

Como dissemos, as sugestões partem de elementos da natureza, conferindo uma certa materialidade à postura de transcendência e espiritualidade que permeia o poema. Nesse sentido, outro elemento natural resgatado pela observação e sensibilidade do eu lírico é a onda. Assim como a "flor", a onda também é caracterizada pela condição efêmera. A imagem da onda evoca um movimento cíclico e constante - o elevar-se e cair: movimentos ascendente e descendentes contínuos. No poema, a ação da onda não tem uma intenção funcional ou pragmática. O empenho desse elemento em realizar-se plenamente dá-se "por exercício desinteressado". No contexto moderno, de valores de ordem capitalista, o ato de "se esforçar"

[1] MEIRELES, Cecília. *Ilusões do Mundo.* 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. P. 60.

se opõe ao "desinteresse", a não valorização do lucro e da vantagem. É justamente aqui que se fundamenta a "sugestão" dessa estrofe e, de certa forma, de todo o poema: ter uma postura de desprendimento. Essa postura está intimamente relacionada à consciência da transitoriedade dos seres e das coisas, sobre a qual CM afirma:

"Nasci aqui mesmo no Rio de Janeiro, três meses depois da morte de meu pai, e perdi minha mãe antes dos três anos. Essas e outras mortes ocorridas na família acarretaram muitos contratempos materiais, mas, ao mesmo tempo, me deram desde pequenina uma tal intimidade com a Morte que docemente aprendi essas relações entre o Efêmero e o Eterno que para outros constitui aprendizagem dolorosa e, por vezes, cheia de violência. Em toda vida, nunca me esforcei por ganhar nem me espantei por perder. A noção ou sentimento da transitoriedade de tudo é o fundamento mesmo da minha personalidade." [2]

Saindo da estrutura do dístico, a quarta estrofe é composta de três versos, cujo elemento natural agora enfocado é a lua. A lua é também representativa na poesia de Cecília Meireles, ou melhor, sua poesia parece lunar, por suas noites, sombras, sugestões de luz:

Lua que envolve igualmente
os noivos abraçados
e os soldados já frios.

A predicação atribuída à lua define bem a sugestão de vida isenta, serena, equilibrada, livre das limitações do mundo terreno, tangível. Um primeiro aspecto que nos chama a atenção nessa imagem é a localização da lua no cosmo. Ela está no alto, numa posição elevada, superior, e, por isso, pode envolver a todos, sem se envolver. Essa idéia de localização da lua como mais uma nuança da sugestão pode apontar para uma caracterização do ser sublime, do íntegro, do absoluto, enfim, do transcendente defendido por CM em sua poesia, como se pode ver , por exemplo, no seguinte poema :

[2] Apud ZAGURY, E. (Org.) *Cecília Meireles* Petrópolis: Vozes, 1973. P. 161.

Não queiras ter Pátria
Não dividas a Terra.
Não dividas o Céu.
Não arranques pedaços ao Mar.
Não queiras ter.
Nasce bem alto,
Que as coisas todas serão tuas.
Que alcançaras todos os horizontes.
Que teu olhar, estando em toda parte
Te ponha em tudo,
Como Deus.

Num tom professoral mais explícito que o de "Sugestão", esse poema caracteriza-se pela negação da fragmentação e defesa de uma condição de integração entre o ser e o universo por meios da transcendência daquele.

Em "Sugestão", a lua "envolve" a vida e a morte, sem discriminação: "os noivos abraçados e os soldados já frios". Aqui, tem-se a representação de situações extremas da vida. No primeiro caso, assiste-se ao encontro de indivíduos, numa manifestação e perpetuação da vida, além de sugerir uma situação de alegria e plenitude humanas. Por outro lado, os soldados lembram guerra, tormento, competição que envolve interesses humanos, destruição, morte - "os soldados já frios".

A lua não está alheia à experiência humana - "lua que envolve..."- , mas ela a aborda com absoluto despojamento e equilíbrio. É interessante ainda atentar para o termo "igualmente": no poema, não se trata apenas de a lua envolver situações extremas e representativas da condição humana, mas fazê-lo numa postura de não-exclusão e de enfrentamento da realidade, em que a morte é vista como parte integrante do estar vivo.

E a sugestão prossegue:

Também como este ar da noite:
sussurrante de silêncios,
cheio de nascimentos e pétalas.

A estrofe é iniciada por um marcador do recurso da enumeração: "Também como ..." Mais um elemento é agora chamado na sugestão : "este ar da noite". A imagem pode conotar o vento, a brisa da noite, e também evocar uma ambientação noturna, tão familiar à poesia ceciliana. O gesto indicativo do eu lírico leva o leitor a participar dessa noite contemplada

- o uso do pronome " este" supõe uma aproximação entre sujeito falante e objeto referido. O leitor vivencia também o silêncio especial, a solidão e as façanhas da noite. Atente-se ainda para a aliteração da sibilante, mimetizando o sussurrar silencioso da noite.

Há aqui uma total integração do eu lírico com a natureza. Ele está tão harmonizado com o ambiente natural ao ponto de atingir suas manifestações mais íntimas: "sussurrante de silêncios , cheio de nascimentos e pétalas". Percebe-se uma profunda tranqüilidade e quietude no ambiente focalizado pelo olhar contemplativo e concentrado do eu lírico. Trata-se de um olhar revelador de uma "ausência humana que se opõe ao mesquinho formigar do mundo" ("Mar Absoluto"). O eu lírico consegue penetrar profundamente na Natureza e assistir ao "nascimento mudo das formas". Numa interação de sentidos, o universo é percebido pelo "som" do silêncio e pelo espetáculo das manifestações de vida.

O último verso também aponta para a dualidade nascimento/vida e morte. Para o primeiro caso, "a noite simboliza o tempo das gestações, das germinações, das conspirações, que vão desabrochar em pleno dia como manifestação de vida. Ela é rica em todas as virtualidades da existência".[3] Por outro lado as "pétalas" parecem já evocar o declínio e decomposição da rosa (vida). É recorrente em CM o resgate da rosa como símbolo primeiro, entre outras conotações, da brevidade da vida e da existência plena e de absoluta beleza:

Levai-me aonde quiserdes! - aprendi com as primaveras
a deixar-se cortar e a voltar sempre inteira. (Desenho)

ou

Não te aflijas com a pétala que voa:
também é ser, deixar de ser assim" (4o. motivo da rosa)

Consoante a essa conotação da pétala (rosa, primavera), flagra-se uma absoluta consciência do processo cíclico da natureza em que a morte seria mais uma etapa da transformação dos seres.[4]

[3] CHEVALIER, J. & GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos.* (Trad. Vera Costa e Silva). Rio de Janeiro: José Olympio, 1988. P.640.

[4] Essa consciência lírica pode ser observada, por exemplo, nos seguintes versos:
Não permaneço. / Cada momento / é meu e alheio . (Auto retrato)
Tem um reino de metamorfose, para experiência: / seu corpo é o seu próprio jogo, / e sua eternidade lúdica / não apenas gratuita: mas perfeita . (Mar Absoluto)
Uma tristeza e uma alegria / o meu pensamento entrelaça: / na que estou sendo a cada instante, / outra imagem se despedaça. (Transição)
Os ares fogem, viram-se as águas, / mesmo as pedras, com o tempo, mudam . (Valsa)

Como já vimos em outro momento de nossa análise, o poema apresenta três momentos diferentes. O segundo deles trata da descrição da sugestão e corresponde à maior parte das estrofes. Esse momento do poema é marcado pela forte presença da natureza. A identificação com seres selecionados dentro da natureza parece revelar um movimento de intensificação, numa espécie de gradação: se nas estrofes segunda, terceira e quarta inexiste qualquer elemento gramatical de comparação ou aproximação, na quinta, já se tem uma comparação linguisticamente explicitada, ao passo que a partir da sexta propõe-se que já não exista diferença entre homem e natureza, estes saibam-se integrantes de um mesmo universo coeso e harmônico: "igual a ..."

Parece-nos que os três elementos da natureza (flor, onda e lua) são considerados modelos definitivos e reconhecidos (na cultura), ao passo que a partir do quarto elemento, "este ar da noite", a sugestão lírica tem uma motivação interior, pessoal, produto da vivência e experiência do eu lírico com a natureza. No momento em que a sugestão defende uma total integração e identificação do homem com a natureza - a partir da sexta estrofe -, a escolha dos elementos naturais parecem revelar os próprios motivos poéticos cecilianos: a contenção, a predestinação, a leveza, a busca da perfeição, a beleza, a consciência da constante transformação dos seres, a música - a missão de cantar -, a vivência constante e madura da solidão, a busca do transcendente, do misterioso, do espiritual, a convivência com a morte.

Na poesia de CM as palavras parecem ser verdadeiras "conchas sonoras", que, numa análise literária não podem deixar de ser evidenciadas. A aliteração das oclusivas ("p", "t", "d") sugerem a rigidez e permanência da "pedra detida"; a aliteração do "v" e assonância do "e" parecem apontar para a leveza e suavidade da "nuvem". Outros recursos sonoros podem ainda ser destacados: a aliteração do "m" ("a cigarram, quei*m*ando-se em *m*úsica, / ao ca *m*elo que *m*astiga.."), da consoante líquida "l" ("ao came*l*o que mastiga sua *l*onga so *l*idão), a assonância do "a", "i", "o" ("Não *c*om*o o* rest*o* do*s* h*o*mens").

Outro aspecto importante no poema é a referência a um interlocutor (vós). O sujeito poético - sensível às diversas manifestações da vida no Universo, consciente da precariedade dessas formas de vida bem como de uma essência única que preside a vida - dirige-se a outro sujeito, não possuidor desses valores. Trata-se, a nosso ver, da atualização do próprio ofício do poeta, cuja marca primordial é a postura contemplativa. A atitude

de contemplação permite ao poeta a realização de um inventário do mundo, em que "a multiplicidade de pequenas vidas são apreendidas com interesse, pois, como o ser humano, fazem parte da grande unidade." [5] Nesse sentido, a contemplação do mundo proporciona a percepção e compreensão de uma unidade e harmonia cósmicas através da intimidade com o conjunto dos seres que estão no mundo. "Na comunhão com a natureza nada escapa aos olhos do contemplador." [6] A multiplicidade dos entes que se apresentam aos olhos do contemplador traduz apenas uma forma de manifestação da existência no Universo, ou seja, é uma forma de revelar a unidade na diversidade.

> *Se tu não sentes esta coisa simples que eu sinto,*
> *esta unidade que não se rompe,*
> *mesmo quando compreende e participa...*
> *(Então, ó deuses, de que somos, de quem somos,*
> *quem somos,*
> *e como provaremos sermos todos irmãos?*
> ("O mundo dos homens envolve-me")

Essa visão dos seres existentes no mundo como parte de uma mesma realidade essencial pode ser também observada na estrutura cíclica do poema, produto da reiteração da primeira estrofe, como já foi anteriormente dito.

Nessa perspectiva, parece que uma das sugestões percebidas no poema é justamente a de o homem (interlocutor) saber-se apenas mais uma forma de vida, na Unidade do cosmo, e, assim, buscar uma maior integração com a natureza. Daí a incrível função do poeta, segundo a própria CM: "o escritor é a pessoa que diz o que muitos sentem e não sabem expressá-lo. Nossa responsabilidade é de dizer essas coisas com clareza. E há, também, essas coisas que nem todas as pessoas sentem, mas que o escritor ensina a sentir." [7]

A última estrofe é marcada por um tom mais contundente, mais grave. Aqui subjaz um juízo sobre a diferença entre o modo de ser sugerido e o que é encontrado "no resto dos homens". Essa última estrofe estabelece outro

---

[5] MELLO, A. M. L. de. *A poesia de Cecília Meireles: o encontro com a vida.* Porto Alegre: PUC, 1984. (Dissertação de Mestrado). P.37

[6] Op. cit. 37.

[7] Apud GOLDSTEIN, N. & BARBOSA, R. de C. (Org.) *Cecília Meireles* . São Paulo: Abril Educação, 1982 (Col. Literatura Comentada) p. 100-1.

parâmetro: apresenta agora um julgamento, uma preocupação não só de mostrar o que deve ser tomado como modelo, mas também o que não deve - os homens, na sociedade ocidental, de ordem capitalista:

> *Andei pelo mundo no meio dos homens:*
> *uns compravam jóias, uns compravam pão*
> *Não houve mercado nem mercadoria*
> *que seduzisse a minha vaga mão."* (Tentativa de Viagem)

Esse último momento do poema recebe um contribuinte importante que fundamenta todo o poema: a relação de oposição do homem com os demais elementos da natureza anteriormente referidos. Se nas oito primeiras estrofes percebe-se uma tendência à integração do não-humano (os elementos da natureza) com o humano (traços humanos atribuídos aos elementos naturais), numa idealização de um universo perfeito e fechado, agora o humano (os homens) apresenta-se como um elemento negativo, como um fator que favorece o desequilíbrio ideal.

Nessa perspectiva, parece que no poema há uma visão de que a natureza, em seus âmbitos vegetal, mineral e animal, "ensina" aos homens a lição de vida plena, marcada pela serenidade, isenção, despojamento, aceitação do seu destino no mundo. Refletindo sobre essa questão do cumprimento do destino na poesia de CM, Ana M. L. Mello observa: "Os seres diminutos e os inferiores ao homem na escala evolutiva dão um exemplo de serenidade e isenção no cumprimento de seu prazo de vida no plano físico, enquanto os homens, via de regra, se rebelam com as condições a que estão sujeitos. Eventualmente, porém, podem os humanos ter a mesma humildade e serenidade dos demais seres na aceitação do seu destino, com todas as frustrações que comporta." [8]

BIBLIOGRAFIA

ANJOS, Paola Maria Felipe dos. *Cecília Meireles: o Modernismo em Tom Maior* . Campinas: UNICAMP, 1996. (Dissertação de Mestrado)

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira.* 3ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos* . (Trad. Vera Costa e Silva) Rio de Janeiro: José Olímpio, 1988.

GOLDSTEIN, Norma S. e BARBOSA, Rita de Cássia.(Org) *Cecília Meireles* . São Paulo: Abril Educação,1982. (Col. Lit. Comentada).

LINS, Álvaro. *Os Mortos de sobrecasaca. Obras, Autores e Problemas da Literatura Brasileira- Ensaios e Estudos.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1963.

MARQUES, Maria Helena D. "As associações lexicais no poema de Cecília Meireles. In: *Revista de Cultura Vozes.* Petrópolis: Vozes, Ano 64, N.7. Setembro de 1970. Vol.LXIV.

MEIRELES, Cecília. (Seleção e Prefácio). *Poetas Novos de Portugal* . Rio de Janeiro: Edições Dois Mundos,1944.

_____. *Poesia completa* . 4ed . Rio de Janeiro: Nova Aguilar,1994.

_____. *Ilusões do Mundo* . 6ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1982.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. *A poesia de Cecília Meireles: o encontro com a vida.* Porto Alegre : PUC, 1984. (Dissertação de Mestrado).

PAREYSON. Luigi. *Os problemas da Estética* . 2ed.(Trad. Maria Helena Nery Garcez) São Paulo: Martins Fontes,1989.

RIBON, Michael. *A arte e a Natureza* . (Trad. Tânia Pellegrini) Campinas: Parirus,1991.

ZAGURY, Eliane.(org.) *Cecília Meireles* . Petrópolis : Rio de Janeiro,1973. (Col. Poetas Modernos de Brasil,3).

[8] Op. cit. 114.

RESENHA

Carlos Leonardo Q.M.Duarte *

CHARTIER, Roger. A *Aventura do Livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: editora da UNESP, 1998; 159 páginas.

A Internet será capaz de viabilizar uma universalidade de idéias? A cultura do livro desaparecerá? A revolução eletrônica é realmente a revolução das revoluções? Qual será o perfil do leitor do futuro? Questões como essas são abordadas por Roger Chartier, professor e coordenador de grupos de pesquisas em história cultural, em seu livro intitulado "*A aventura do livro: do leitor ao navegador* ", o qual resultou de várias conversações do autor com o produtor francês Jean Lebrun. Nesse livro, Roger Chartier, especialista do livro e da leitura, enfoca, primordialmente, a revolução dos textos eletrônicos e os conseqüentes riscos da cultura escrita. Minimizando o efeito avassalador dos textos eletrônicos e desvalorizando parcialmente a revolução atual, o autor afirma que a história do livro já passou por outras revoluções, referindo-se, principalmente, à revolução de Gutenberg, a qual deu uma continuidade entre as culturas do manuscrito e do impresso, contrariando muitos que esperavam um rompimento total entre essas culturas.

Inicialmente, Chartier revela a face antiga do livro, ou seja, o livro era um rolo, uma longa faixa de papiro, que o leitor deveria segurar com as duas mãos para poder desenrolá-la. Sendo assim, um autor não poderia escrever e ler simultaneamente. Com isso, surge o chamado "autor oral" , o qual ditava suas reflexões e seus pensamentos a um escriba, dando uma importância à voz infinitamente maior que o autor dos tempos atuais, que, no seu próprio escritório, não só escreve ao mesmo tempo que lê, como também consulta e compara as obras diante de si. Contudo, havia uma necessidade de tornar público um trabalho que era meramente particular, ou seja, era preciso que se esquecesse a oralidade e se refletisse sobre a emergência da(s) função(ões) do autor.

* Aluno de Letras da UFPB-Campus II. Este texto retoma, com algumas modificações, um trabalho elaborado para a disciplina *Pratica de Leitura e Produção de Texto* I (1999.1), sob a orientação da Profª Mª Augusta G. de M. Reinaldo.

Então, o autor é, de fato, reconhecido. Desta vez não tendo a função de ditar ou de copiar sob o ditado divino, mas, sobretudo, a função de representar no ato de escrever suas próprias obras. Após o surgimento da "função autor", evidencia-se a questão da condição do autor. Chartier confidencia que, antes do século XVIII, os autores, para obterem rendas suficientes, dispunham de duas possibilidades: ou tinham benefícios, cargos, postos, caso não fossem aristocratas, ou eram submetidos às relações de patrocínio, recebendo uma remuneração sob a forma de pensão ou recompensa. Nesse segundo caso, o gesto mais comum era a dedicatória, na qual o autor transmitia o livro à mão de um poderoso (Príncipe, Rei ou Ministro) e, como recompensa, poderia receber cargos, empregos ou generosas pensões. Embora vivesse o seu melhor momento, o autor não fugiu das perseguições, pois em muitas ocasiões seus textos eram "interditados" por serem considerados subversivos pelas autoridades religiosas e/ou políticas. A censura resultava, geralmente, na destruição dos livros e na condenação dos seus respectivos autores. Esse deplorável espetáculo público do castigo inverte a cena da dedicatória, pois, segundo Chartier, "a cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem" (p. 23)

Dando seqüência ao jogo dos papéis entre autor, editor, leitor e suportes técnicos do escrito, Roger Chartier avalia: "Quer se fale da Antigüidade, da Idade Média, do Antigo Regime, da época Contemporânea, há leitores, há autores e, de certo modo, há editores". Após traçar um perfil do autor, Chartier comenta a figura do editor, o qual é considerado um profissional de natureza intelectual e comercial e que visa, sobretudo, controlar o processo que vai da impressão da obra até a sua distribuição. Mas, o que era preciso para tornar-se um editor? Chartier responde que, do século XVI ao XVIII, primeiro se era livreiro ou impressor e, porque se era livreiro ou gráfico, se assumia uma função editorial. O editor desse período, ainda de acordo com o autor francês, era definido pelo seu comércio, ou seja, ele vendia livros que ele próprio editada ou livros que obtinha por trocas com colegas.

O ocorrido entre os séculos XVI e XVIII explica o porquê de algumas livrarias francesas, por posição ou proteção, terem dominado uma grande parte do mercado do livro. Por *proteção*, entenda-se a obtenção de monopólio das vendas de certas obras. Por *posição*, o favorecimento dos livreiros, que recebiam privilégios para as peças de teatro e para os romances. Os privilégios foram responsáveis pelo surgimento de uma atividade de defesa

econômica dos livreiros excluídos: a falsificação. Os livreiros prejudicados produziam falsificações, ou seja, violavam o privilégio dos outros livreiros sobre um texto, imprimiam-no e , posteriormente, distribuíam-no. Todo esse processo de falsificação desencadeou inúmeras reações dos autores, pois, nesse momento, havia a noção da função do autor, mas não havia ainda um reconhecimento dos direitos autorais.

Paradoxalmente, os fatos mudaram no século XVIII, mas não por iniciativa dos autores. São os livreiros-editores que criam o "autor-proprietário", o que lhes era bastante favorável, visto que se o autor se tornava proprietário, os livreiros-editores também se tornavam, pois os manuscritos lhes eram cedidos. Dessa forma, tentariam acabar com as falsificações ao mesmo tempo que manteriam os "privilégios das livrarias".

Passados dois séculos, surge a pergunta: Como manter esses direitos autorais diante da atual revolução eletrônica, que impõe às obras uma multiplicidade de formas? Acerca da multiplicidade, Chartier avalia que não se tem uma mesma obra quando inscrita em formas distintas, pois, segundo ele, cada forma tem o seu próprio significado. Chartier ressalta também que os autores da era multimídia são "governados" pela pluralidade das formas de apresentação do texto, permitida pelo suporte eletrônico e que, por isso, encontram-se obras cujas produções são direcionadas a uma futura adaptação cinematográfica ou televisiva. Temeroso, o autor francês finaliza seu comentário: "Talvez, nos séculos XX e XXI, os autores possam ser classificados em função de sua maior ou menor acuidade e agilidade na percepção e manejo das novas possibilidades abertas pelas técnicas multimídia" (p. 73).

Após caracterizar objetivamente os papéis dos autores e dos editores, Chartier volta-se para o leitor e confirma que sem este o texto não tem, de modo algum, o sentido que lhe atribui seu autor ou seu editor. E parece ser o leitor a maior preocupação de Chartier. Tendo como base certas experiências realizadas na Biblioteca Nacional da França, na qual os leitores profissionais liam diretamente na tela, o estudioso francês não consegue disfarçar o temor de ver ruir a cultura do livro, pois, com o auxílio primordial da tecnologia moderna, os leitores abandonariam os hábitos que caracterizam as práticas de leitura. Engana-se quem considera Roger Chartier mais um defensor insano do escrito. Esclarece ele, de forma transparente, que o sonho de universalidade permitida pela Internet não passa de uma utopia e afirma: "A biblioteca eletrônica sem muros é uma promessa do futuro, mas a biblioteca material, na sua função de preservação das formas sucessivas

da cultura escrita, tem, ela também, um futuro necessário"(p. 153).

A prazerosa leitura do livro " *A Aventura do Livro: do leitor ao navegador* " é garantida sobretudo pelas ilustrações centradas em quadros da pintura de diversas épocas, indispensáveis ao entendimento da história do livro, fazendo-nos também refletir melhor sobre a cultura escrita, que é cada dia mais ameaçada pela tecnologia contemporânea. Resta-nos torcer para que a atual revolução eletrônica siga o mesmo caminho da revolução de Gutenberg: deixe de ser uma forte ameaça e torne-se um instrumento que consolide definitivamente o mundo escrito.