Leia ESCOLA

Campina Grande - V. 4. - N. 1 - 2001

NELL - Núcleo de Estudos Lingüísticos e Literários
Centro de Humanidades - UFPB

idéia

Leia Escola

NELL – NÚCLEO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS
CENTRO DE HUMANIDADES – UFPB

CAMPINA GRANDE – V. 4. – N. I - 2001

Universidade Federal da Paraíba
Jáder Nunes (reitor)

Centro de Humanidades
Maria Cristina de Melo Marin (diretora)

Departamento de Letras
Nirelda Ponce de Leon (chefe)

LAELL – Laboratório de Apoio ao Ensino de Língua e Literatura
Rosângela Maria Sousa Silva (diretora)

Conselho Editorial
Maria Augusta Reinaldo (presidente)
José Hélder Pinheiro Alves (vice)
Danielly Vieira Inô
Fabíola Cordeiro Vasconcelos
Maria Célia Ribeiro da Silva

Departamento de Letras
Universidade Federal da Paraíba – Campus II
Centro de Humanidades
58 109 – 970 – Campina Grande – PB
Telefone (83) 310 1221 – Fax (83) 310 1032
E-mail: dl@ch.ufpb.br

Leia Escola
Revista do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba – Campus II, Campina Grande – PB
Ano IV, n. 4 – 2001

ISSN 1518 - 7144

EDITORA LTDA.
(83) 222-5986
Pça. Dom Adauto, 58 – Centro
João Pessoa-PB - 58.010-670
ideiaeditora@uol.com.br

Impresso no Brasil
Foi feito Depósito Legal

SUMÁRIO

Apresentação 5

1 *Artigos*

Aquisição da competência ortográfica: um processo em construção
Fabíola Cordeiro de Vasconcelos 7

Níveis de processamento de sentido do texto
Fernanda Isabela Oliveira Freitas e Marianka de Souza Gonçalves .. 19

Avaliação de uma proposta escrita: limitações e conseqüências
Ana Patrícia Frederico Silveira e Symone Nayara Calixto Bezerra... 29

Inadequação do conhecimento gramatical do professor e seu reflexo no ensino da língua
Maria Júlia F. Figueirêdo e Verônica Maria Santos Lima 39

Compreensão de texto em livro didático de língua portuguesa
Adhabliand J. F. Freitas, Fabrício C. Dantas, Kléber J. C. Santos 47

Análise dos exercícios do livro didático "Construindo a escrita" gramática e ortografia
Candice Firmino de Azevedo, Massilânia Ferreira Gomes e Rosa Maria da Silva Medeiros 59

A linguagem metafórica nas advinhas: um recurso didático-pedagógico para o ensino de língua portuguesa
Surama Fernandes da Silva 71

Os descaminhos da poesia no livro didático: estudo de um caso
José Mário da Silva 87

O descobrimento do mundo: uma leitura de *A hora da estrela* de Clarice Lispector
Elaine Cristina G. de Oliveira, Eudinéia Pereira dos Santos, Karolaine de A. Coelho Bezerra e Vera Lúcia Monteiro Araújo..... 99

2 *Na sala de aula*

Cordel na sala de aula: uma experiência
Maria Fabiana Gomes 117

3 *Resenhas*

Mídia, Educação e Leitura
Denise Lino de Araújo 123

Prosa e poesia na sala de aula: uma proposta de abordagem
Vaneide Lima..... 129

Da história do leitor à história do ato de ler
Carlos Leonardo Q. M. Duarte 137

São Francisco segundo Saramago
João Damasco 143

Fantasias, peneiras e latas: a mágica narrativa para crianças de Manuel de Barros
Kalina Lígia Pereira 149

APRESENTAÇÃO

A revista LEIA ESCOLA chega a público em seu quarto número com cara nova e novas perspectivas. Trata-se agora de uma revista indexada, aberta a colaborações de professores do ensino médio e fundamental e a estudiosos das relações leitura, escrita e escola. Esta a sua vocação desde o primeiro número: ser um instrumento de apoio aos professores em referência, no sentido de fornecer-lhes reflexões, experiências, sugestões de leituras úteis à sua ação pedagógica.

Sabemos da dificuldade que o leitor não habituado à linguagem acadêmica enfrenta ao ler artigos mais teóricos. Acreditamos, no entanto, que é possível ser profundo, sem ser obscuro; explicitar bem um conceito sem um jogo auto-referencial que deixe perdido o leitor não familiarizado com o universo semântico a que o texto se liga. É possível, portanto, escrever pensando num leitor que não é nosso colega universitário, já, teoricamente acostumado ao jargão acadêmico. Este é um desafio que precisa ser enfrentado a cada elaboração de um texto, sobretudo quando se tem em vista o leitor que não teve acesso à teoria a que estamos filiados. Outro desafio para quem deseja escrever para um público que vá além dos muros da Universidade é não cair num descritivismo às vezes fortemente impregnado de positivismo, mesmo quando se está alinhado à teoria mais recente. O antídoto, acreditamos, é a atitude reflexiva. Isto é, pensar no alcance do que foi observado, nos seus limites, na sua determinação histórica, e ao mesmo o tempo em que se vá apresentando dados, se reflita sobre essas questões.

Nesta edição, que traz uma diversidade de reflexões, estamos publicando dezesseis trabalhos, distribuídos em três categorias: *artigos, relato de experiência e resenhas.* Na parte de artigos, apresentamos dois trabalhos centrados em desempenho de alunos: Fabíola Vasconcelos analisa as dificuldades da crianças na aquisição do sistema ortográfico e suas implicações para as ações de ensino da escrita. Fernanda Freitas e Marianka Gonçalves analisam as dificuldades de compreensão de textos manifestadas por alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, e apontam os aspectos sobre os quais deve incidir a atuação do professor. Outros dois trabalhos são estudos de caso cen-

trados no desempenho do professor do ensino fundamental: Ana Patrícia Silveira e Symone Bezerra analisam as limitações dos critérios adotados na avaliação de textos escritos, e Maria Júlia Figueiredo e Verônica Lima analisam as limitações do conhecimento gramatical e suas implicações para o ensino-aprendizagem desse domínio da língua materna. Ambos os estudos apontam para a necessidade de melhoria da qualidade dos cursos de formação. Um terceiro grupo de quatro trabalhos enfoca análise de aspectos do livro didático de português: Adhablian Freitas, Fabrício Dantas e Kléber Santos analisam e discutem a natureza e algumas limitações das atividades de compreensão; Candice Azevedo, Massilânia Gomes e Rosa Medeiros analisam e discutem a abordagem funcional adotada nos exercícios gramaticais; Surama Silva analisa a organização das adivinhas, observando a contribuição destas para o ensino de língua materna; e José Mário Silva aponta as limitações do trabalho com o poema, que tende a ser usado como pretexto para questões gramaticais. Encerrando esta seção, Elaine Oliveira, Eudinéia Santos, Karelaine Bezerra e Vera Araújo, no artigo *O desconhecimento do mundo,* apresentam uma leitura da narrativa literária de A Hora da Estrela, de Clarice Lispector.

Na seção *relato de experiência,* o trabalho de Maria Fabiana Gomes procura resgatar a literatura de cordel como objeto de leitura, discussão e criação na sala de aula do ensino fundamental.

Finalmente, na seção *resenhas*, são apresentadas cinco leituras de obras representativas de diversas áreas de interesse para o professor dos diversos níveis de ensino.

A Aquisição da Competência[1] Ortográfica: um Processo em Construção

Fabíola Cordeiro de Vasconcelos
UFPB / Campus II / CH / DE

Resumo

A apropriação da notação ortográfica é uma questão que vem preocupando professores e sendo responsável por exclusão escolar e discriminação social. Pretende-se, neste artigo, tratar de questões referentes a esse domínio, discutindo aspectos referentes à aquisição da competência ortográfica e do papel primordial da escola na sua promoção.

Palavras-chave:
Ortografia. Competência ortográfica. Ensino de ortografia.

Résumé
L'appropriation de la notation orthographique c'est une question qui préoccupe des professeurs et qui est responsable de l'exclusion scolaire et de la discrimination sociale. Le but de cet article est de traiter des questions concernant ce domaine en discutant des aspects concernant l'acquisition de la compétence orthographique et le rôle principal de l'école dans sa promotion.

Mots-clés
orthographie. Compétence orthographique. Enseignement de l'orthographie.

A língua portuguesa tem um sistema com representação gráfica alfabética, cujo princípio norteador geral é que cada unidade sonora é representada por uma unidade gráfica e que cada unidade da escrita

[1] O termo competência não está sendo usado aqui no mesmo sentido atribuído a ele por Noam Chomsky. Ao nos referirmos à competência ortográfica, estamos tratando da capacidade para escrever respeitando o caráter normativo da ortografia da língua.

representa uma unidade da fala. Este princípio, no entanto, não se aplica a todos os casos de relação letra/som em nossa língua, uma vez que as correspondências entre elementos gráficos e sonoros nem sempre são biunívocas e recíprocas.

> Além dessa característica, a ortografia do português, segundo Faraco (1992), tem *memória etimológica* [2], isto é, não se utiliza apenas das unidades sonoras que compõem as palavras para definir sua representação gráfica, mas também da origem destas como forma de estabelecer o modo como são escritas, o que leva à relativização do princípio geral da representação alfabética. Há casos, portanto, em que, embora a unidade sonora seja a mesma, representações gráficas distintas podem representá-la, o que trará muitas dificuldades aos aprendizes que, mesmo após dominarem a compreensão de que a escrita representa fundamentalmente a fala, deparar-se-ão com casos em que as representações gráficas são arbitrárias e exigem o uso de estratégias cognitivas próprias.

Tornar-se um usuário efetivo da ortografia da língua não se constitui em uma tarefa fácil, especialmente quando se tem que lidar com relações complexas, que exigem a capacidade de pensar sobre a língua e de compreender as regularidades e irregularidades do sistema de escrita. A ortografia, domínio específico dentro do universo da aprendizagem de uma língua, vem sendo motivo de preocupação de professores de todos os níveis da escolaridade, já que o seu desconhecimento vem se constituindo em uma relevante fonte de fracasso escolar e de discriminação social. O que se percebe é que, apesar do ensino de regras e das correções feitas pelos professores, os alunos continuam cometendo "erros" de ortografia no decorrer da escolarização e mesmo após esta.

Diante deste quadro, ultimamente vem se enfatizando a discussão acerca dos diversos fatores envolvidos no processo de aquisição da língua escrita. Sabe-se, por exemplo, que apenas a compreensão do princípio fundamental que baseia os sistemas de notação alfabética não é o bastante. Depois de compreenderem que a escrita representa unidades mínimas da fala, os aprendizes ainda têm muito a conquistar. Precisam alcançar o domínio da ortografia da língua. Como ressalta Morais (1996), "é evidente que na evolução da aprendizagem da notação alfabética primeiro se aprendem as regras do sistema e, em seguida, as normas ortográficas" (p. 64).

[2] Esta é a terminologia usada pelo autor.

Diversas investigações têm demonstrado a complexidade da aprendizagem da ortografia, enfatizando o caráter ativo e construtivo deste processo. São estudos que propiciam avanços nas explicações sobre o que é e como se caracteriza a notação da língua escrita, sobre como se dá o seu aprendizado e como este se diferencia da aprendizagem da linguagem oral. Indicam que, apesar de o conhecimento ortográfico ser um conhecimento reprodutivo, sua aprendizagem não se dá de forma passiva. Que os aprendizes, tendo contato com as características da notação ortográfica da língua, experimentam, elaboram hipóteses e constróem um conhecimento progressivo sobre esse domínio. Aprender a ortografar, portanto, envolve diversos fatores como características peculiares às palavras da língua, aspectos ligados às habilidades dos aprendizes e até mesmo às possibilidades que estes têm de estar em contato com a escrita, objeto de sua aprendizagem. Isto denota a importância da escola como elemento instigador e promotor do desenvolvimento dos conhecimentos sobre a notação correta da língua escrita, sobre os aspectos regulares e irregulares da ortografia. Como ressalta Bagno (1999), o aprendizado da ortografia não se faz com regras mal elaboradas ou com exercícios que pouco esclarecem, visão que é compartilhada por Melo (1997), Monteiro (1995, 1999) e Morais (1998).

O caráter convencional da ortografia

A ortografia, subsistema do sistema de escrita, é fruto de uma convenção sobre as possibilidades de uso deste, de forma que as palavras tenham um modo único de representação gráfica. Formada por elementos gregos, a palavra *ortografia* (*orto* = correto, *grafia* = escrita) refere-se à parte do sistema de escrita que se preocupa com a correta representação gráfica das palavras. A ortografia, no entanto, não se resume a um conjunto de regras que determinam o certo e o errado na grafia dos vocábulos. Como um domínio lingüístico, tem funções importantes como unificar grafias de palavras relacionadas lexicalmente, diferenciar escritas de palavras com significados distintos e tornar estável e confiável a representação gráfica das palavras de uma língua.

A questão da ortografia, portanto, relaciona-se fundamentalmente com as convenções da língua. Smith (1991) ressalta que toda

linguagem, falada e escrita, é convencional na medida em que cada um de seus aspectos resulta do acaso e da concordância mútua. Para o autor, a linguagem escrita possui o seu próprio conjunto de convenções, que engloba, por exemplo, convenções ortográficas, de pontuação e de uso de maiúsculas. Sendo fundamental à compreensão e à comunicação, o conhecimento das convenções da linguagem escrita é essencial aos escritores e leitores, permitindo-lhes "prever" as convenções que serão utilizadas em ocasiões determinadas. Desta forma, o aprendizado de uma língua envolve o aprendizado de um vasto número de convenções que, segundo o autor, não podem ser aprendidas isoladamente por regras ou através da memorização, mas em seqüências e contextos significativos para os aprendizes.

Morais e Teberosky (1994) ressaltam a importância do surgimento do sistema de notação alfabético, enfatizando que este se constituiu em uma forma bastante econômica de representar a oralidade. No entanto, a economia, esse princípio inicial, posteriormente teve de se ajustar às características do objeto representado, uma vez que as variações na fala implicavam a impossibilidade de uma forma unificada de notação. Os autores demonstram que, desde a antiguidade, constatava-se nas línguas que usavam a notação alfabética, um dilema entre duas alternativas: representar fielmente uma pronúncia idealizada ou manter e adotar a forma como as palavras eram grafadas em sua língua de origem. O problema foi resolvido quando essas duas alternativas foram conciliadas, possibilitando o surgimento da ortografia. Para Morais e Teberosky, enquanto os sistemas alfabéticos de escrita se baseiam num princípio abstrato (o princípio alfabético) e são anteriores às suas ortografias, as normas ortográficas são invenções históricas passíveis de intervenção e mudança.

Tratando também do processo histórico de constituição das convenções ortográficas, Cagliari (1986) argumenta que o fato de a escrita resistir mais às mudanças do que a fala pode explicar o descompasso entre as duas, uma vez que as variações nas formas de falar se sedimentam muito lentamente na escrita. A idéia de uma ortografia, desta forma, surgiu como uma necessidade de se evitarem as diferenças de grafias decorrentes de pronúncias diversificadas de uma mesma palavra. De acordo com o autor, a ortografia surge quando se "congelam" as grafias das palavras, ou seja, quando a escrita destas deixa de ser determinada pelos elementos fonéticos e passa a ter uma forma fixa e independente da forma como são faladas.

Desta forma, vê-se que a norma ortográfica tem um caráter de necessidade, uma vez que representa uma busca de unificação da escrita em uma determinada língua, como forma de facilitar a comunicação entre os seus usuários. Antes, no entanto, de estes atingirem um estágio em que as convenções ortográficas se constituem em um fator preponderante na utilização do código escrito, sendo a ela imprescindíveis e fazendo-se necessárias à competência na escrita e na comunicação, os aprendizes percorrem um longo caminho, no decorrer do qual entram em contato com as características do código escrito, refletem sobre elas e objetivam compreendê-las e dominá-las.

A aquisição da competência ortográfica

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991), ao serem capazes de trabalhar com uma hipótese alfabética a respeito do sistema de escrita, as crianças já compreendem a sua natureza intrínseca: que cada um dos caracteres da escrita representa valores sonoros menores que a sílaba. Entendem que a similaridade de som implica a similaridade de letras e que sons diferentes implicam letras distintas. Essa concepção, entretanto, não as torna capazes de lidar adequadamente com as restrições da ortografia de sua língua, como por exemplo a representação poligráfica de fonemas. A partir desse momento, as crianças terão que enfrentar dificuldades próprias da ortografia, já que a identidade entre sons e letras não se dá de uma forma regular. Não podem, no entanto, lidar desde já com todas as particularidades gráficas que caracterizam a ortografia, pois o conjunto de elementos gráficos reunidos sob o nome de ortografia respeita restrições ligadas a outros princípios.

Grossi, Manzanares e Bergamaschi (1993) argumentam que, após os alunos "vencerem" o nível alfabético de aquisição do código escrito, os professores se defrontam com uma importante questão: como os aprendizes atingirão a escrita ortográfica? Salientam que todo conhecimento se faz através de uma construção e que, portanto, também a aprendizagem da ortografia é composta por níveis diferentes de conceitualização.

Segundo as autoras, que crêem na idéia da existência de um estágio pós-alfabético na aquisição da escrita, a passagem do nível alfabético para o ortográfico segue uma seqüência que se inicia com o consolidar da escrita de sílabas cuja grafia corresponde aos sons que contêm e vai até a constatação de que há um grande número de casos

em que esta correspondência "fonema x grafema" não é biunívoca. Desta forma, quando percebem que outros elementos além dos fonéticos determinam a composição dos grafemas, os aprendizes buscam novas hipóteses acerca da ortografia.

Para Cagliari (1986), escrever de acordo com a ortografia vigente é uma tarefa difícil para a maioria das pessoas, mesmo para aquelas que têm uma intensa prática de escrita. As incongruências existentes nas relações entre letras e sons no português geram os "problemas ortográficos", uma vez que os usuários se deparam com situações em que uma mesma palavra pode ser escrita com diferentes grafias, não lhes sendo possível determinar a grafia correta com base apenas em regras ou na consideração da pronúncia.

Embora as concepções desenvolvidas principalmente por Ferreiro e Teberosky (op. cit.) tenham fornecido inegável contribuição ao entendimento do processo evolutivo por que passam os aprendizes até alcançarem a concepção alfabética de escrita, não realizaram uma exploração mais detalhada do que caracteriza o desempenho destes após terem-na alcançado.

Um estudo exploratório pioneiro em português relativo ao que ocorre após as crianças terem ingressado na fase alfabética de aquisição da escrita foi realizado por Carraher (1985). Acreditando que o estudo de erros permite identificar e descrever as hipóteses e estratégias através das quais o aprendiz constrói seu conhecimento acerca da língua, a autora analisou os erros ortográficos realizados por crianças das quatro séries iniciais do primeiro grau, classificando-os em sete categorias e concluindo que, em sua maioria, tais erros não são aleatórios:

- erros tipo "transcrição da fala", que decorrem da concepção das crianças de que a escrita representa fielmente os sons da fala. Ocorrem mais freqüentemente quanto maior é a separação entre a língua escrita e a variedade lingüística falada pelas crianças. Tendem a diminuir quando a criança toma consciência das diferenças entre fala e escrita. Exemplos[3]: *isfriou* (esfriou), *coler* (colher), *vasia* (vasilha), *tiremo* (tiramos), *fei* (fez).

[3] Todos os exemplos foram extraídos de produções textuais dos alunos de uma escola pública municipal de Campina Grande, onde se desenvolve o projeto de extensão "Superação de dificuldades lingüísticas do professor: alternativa para gerar melhor desempenho do aluno", à qual agradecemos a valiosa colaboração.

- erros por desconsideração das regras contextuais, que ocorrem quando não se considera o contexto em que determinada grafia pode ocorrer. Exemplos: *linpa* (limpa), *sugo* (sujo), *responssabilidade* (responsabili-dade), *nimguén* (ninguém), *ssua* (sua), *fose* (fosse), *qrecê* (crescer), *çoja* (soja);
- erros por supercorreção, que decorrem, por exemplo, das tentativas das crianças de corrigir os erros de transcrição da fala quando compreendem que não se escreve exatamente como se pronuncia. Exemplos: *socu* (suco), *coloucou* (colocou), *reonida* (reunida), *emposto* (imposto);
- erros por ausência de nasalização, que acontecem devido ao caráter indefinido da nasalização na língua portuguesa, que provavelmente leva as crianças a concluírem que a nasalização na escrita é desnecessária, cometendo erros sobretudo por não marcá-la quando deveriam. Exemplos: *dete* (dente), *sadoiche* (sanduíche), *baguça* (bagunça). É importante, entretanto, ressaltar que, na escrita do português, há cinco formas de marcar a nasalização e que todas estas formas são restringidas por regras contextuais. Pode-se, por isso, questionar esta categoria de erros como algo à parte e independente das regras contextuais;
- erros ligados à origem da palavra, que ocorrem quando a escolha da unidade gráfica para representar determinada unidade sonora reflete, além da pronúncia, a origem da palavra. São casos em que o som ou o contexto não possibilitam determinar a grafia correta a ser escrita. Erros referentes à etimologia são mais difíceis de ser eliminados, uma vez que exigem aspectos como memorização e análise. Exemplos: *sibola* (cebola), *serto* (certo), *umano* (humano), *cer* (ser), *dizageitado* (desajeitado);
- erros por troca de letra, que decorrem de uma escolha errada da letra que representa determinado som, geralmente a troca entre consoantes sonoras e surdas que têm características comuns. Exemplos: *sifilizado* (civilizado), *chado* (chato), *dodo* (todo), *bode* (pode), *vica linba* (ficar limpa), *vonita* (bonita);
- erros nas sílabas de estrutura complexa, que decorrem da ênfase que a escola dá às sílabas de estrutura simples – consoante + vogal. A existência de sílabas que fogem ao padrão estabelecido pode resultar em erros ortográficos. Exemplos: *vedura* (verdura), *agonta* (agüenta).

A autora demonstra que, mesmo após atingirem a concepção alfabética do sistema de escrita, as crianças ainda têm muito a aprender sobre a ortografia. Há evidências de que elas elaboram hipóteses sobre a ortografia e de que adquirem a capacidade de lidar com um sistema ortográfico, não aprendendo exclusivamente pelo treino. Desta forma, a aquisição de um conhecimento que pode ser denominado ortográfico capacita os aprendizes a compreenderem as ambigüidades do sistema alfabético de escrita.

Cagliari (1992), por sua vez, também mostra que os alunos, ao aprenderem a escrever, realizam um considerável trabalho de reflexão, utilizando regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Essas regras são extraídas dos usos da ortografia do sistema ou de aspectos fonéticos, mostrando um esforço do aprendiz para aplicar às situações encontradas uma relação letra-som caracterizada por não ser unívoca nem previsível, embora não seja aleatória. Segundo Cagliari, "os alunos levam muitíssimo a sério a tarefa de aprender a escrever e põem nisso um grande trabalho de reflexão, quando estimulados a se autodesenvolverem e não a fazerem um trabalho mecânico repetitivo, simplesmente" (p. 138).

Ao analisar os erros ortográficos encontrados nos textos espontâneos produzidos por crianças da primeira série do primeiro grau, o autor encontrou onze categorias distintas, das quais abordaremos algumas. As três primeiras categorias apontadas por ele (erros devidos à transcrição fonética, erros causados pelo uso indevido de letras e erros devidos à hipercorreção) são praticamente iguais às apresentadas anteriormente por Carraher (erros tipo transcrição da fala, erros por desconsideração das regras contextuais e erros por supercorreção). Apesar desta semelhança, optamos por também apresentar a idéia do autor sobre tais categorias, ilustrando-a com exemplos.

- erros devidos à transcrição fonética, que são os mais freqüentes, pois os alunos tendem a reproduzir na escrita a maneira como falam. Exemplos: *butamos* (botamos), *alio* (alho), *imfriar* (esfriar), *prastico* (plástico);
- erros causados pelo uso indevido de letras, que ocorrem quando se utiliza uma letra possível para representar um determinado som, mas esta letra, embora possível dentro do sistema gráfico da língua, não é a ortograficamente aceita. Neste tipo de erro, o aspecto contextual, ou seja, a posição ocupada pelo som e pela letra na palavra não é considerada ainda. Exemplo: *cachoro* (cachorro), *gemte* (gente), *ção* (são), *pasando* (passando);
- erros devidos à hipercorreção, que acontecem quando o aprendiz já conhece a escrita ortográfica de determinadas palavras e sabe que, apesar de serem escritas desta forma, têm pronúncia diferente. Por isso, passa a generalizar esta forma de escrever, cometendo erros como, por exemplo, *teramos* (tiramos), *minotos* (minutos), *pegol* (pegou);
- erros devidos à juntura intervocabular e à segmentação. Os erros decorrentes da junção indevida dos vocábulos refletem os critérios que a criança usa para analisar a fala. Como nesta não há uma separação nítida entre as palavras, essa característica é refletida na escrita. Grafa-se, por exemplo, *puriso* (por isso), *comuita* (com muita) e *porezepro* (por exemplo). Já os erros ocasionados pela segmentação refletem os grupos tonais do falante, que divide sua escrita com base nos conjuntos de sons que diz em determinadas alturas. Às vezes, entretanto, por causa da tonicidade das palavras, pode haver uma separação incorreta na escrita. Por exemplo, *a quele* (aquele), *de chou* (deixou), *o vese* (houvesse), *a uface* (alface) e *em sistem* (existem). Percebe-se aqui que, além da explicação apresentada pelo autor, os erros de hipersegmentação podem se dever à influência do conhecimento dos aprendizes de que certas "palavras pequenas" (como "a", "o" e "em") são escritas "sozinhas";
- erros devidos a problemas sintáticos, que se relacionam a aspectos como regência e concordância. São erros que, na verdade, refletem o modo de falar do aprendiz, muitas vezes discordante daquele privilegiado pela convenção ortográfica. Este é o caso das construções que refletem estilos só existentes na linguagem oral: *nós foi* (nós fomos), *as arvore* (as árvores), *vai comesa a eleicão para todos votar* (vai começar a eleição para todos votarem).

A partir desta análise, Cagliari demonstra que os erros cometidos pelas crianças não acontecem por acaso e não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade delas. Representam, ao invés disso, características de um processo de aprendizagem da escrita e revelam as reflexões dos aprendizes ao interpretarem o fenômeno que estão estudando.

Os dois estudos (Carraher, 1985; Cagliari, 1992), apesar de algumas diferenças nos aspectos abordados, têm em comum o fato de ressaltarem o papel ativo dos aprendizes na tentativa de dominar as peculiaridades da ortografia da língua e de atribuírem aos erros cometidos por eles nesse processo não o caráter de incapacidade, mas de construção de hipóteses na busca da escrita ortográfica. A escola desempenha um papel determinante na promoção da competência ortográfica pelos aprendizes.

A escola e o desenvolvimento da competência ortográfica

O conhecimento e o domínio das regras ortográficas, além de constituintes de uma competência determinada, são elementos necessários à constituição de escritores e leitores plenos. Faz-se necessária, entretanto, a consideração das dificuldades enfrentadas pelos aprendizes ao tentarem relativizar a concepção de regularidade da relação entre sons e grafias e as estratégias que usam e hipóteses que formulam para atingir a escrita ortográfica.

Não se pode mais encarar a memória como o recurso único que baseia a obtenção da escrita ortográfica, afinal, a aquisição da competência ortográfica é um processo evolutivo em que são geradas hipóteses e que resulta de estratégias variadas.

Devido a isso, a ortografia é um domínio que requer da escola uma ação voltada para a compreensão e a tomada de consciência pelos alunos dos conceitos envolvidos, prática que vai de encontro ao que é comumente realizado nas escolas em termos de ensino e aprendizagem da ortografia: a ênfase tem recaído numa perspectiva mecanicista de aprendizagem, numa aprendizagem cumulativa, fundamentada na repetição e no "estudo da palavra". Sem chances de refletir sobre o objeto de estudo, a grande parte dos alunos não tem tido oportunidades para construir um domínio mais elaborado das convenções ortográficas.

As práticas voltadas ao ensino-aprendizagem da ortografia têm desconsiderado a compreensão e dado supremacia à memorização, dando margem à permanência de concepções inadequadas pelos alunos no decorrer das séries. Fazem-se, portanto, cada vez mais necessárias à escola propostas de tratamento da ortografia na sala de aula que visem à superação dos problemas apresentados pelos alunos na notação ortográfica; propostas estas que busquem, primeiramente, tornar o estudo da ortografia menos doloroso, enfadonho e improdutivo, permitindo aos aprendizes a compreensão de que a descoberta das peculiaridades da língua pode ser uma atividade de muito prazer.

Como bem ressalta Monteiro (1999), a compreensão dos aspectos da ortografia pelos alunos dar-se-á principalmente quando eles forem incentivados a ler e escrever e a refletir sobre o que lêem e escrevem, o que só ocorrerá efetivamente quando a escola, compreendendo o aprendiz como um ser ativo que explora ativamente as características do sistema ortográfico, comprometer-se a formar usuários competentes da língua.

Referências

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

CAGLIARI, L. C. A ortografia na escola e na vida. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Isto se aprende com o ciclo básico*, 1986. p. 102-113.

_____. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione,1992.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em Português. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, 1 (3), 1985. p. 269-285.

FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1992.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas,1991.

GROSSI, E. P.; MANZANARES, V. e BERGAMASCHI, M. A. Do alfabético ao ortográfico. In: GROSSI, E. P. e BORDIN, J. (Orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano. Um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p.

MELO, K. L. R. *Uma proposta alternativa para o ensino da ortografia*. Recife, Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, 1997.

MONTEIRO, A. M. *Aquisição das regras de contexto na leitura e na escrita em crianças de alfabetização à quarta série*. Recife, Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, 1995.

_____. "Sebra – ssono – pessado – asado". O uso do "S" sob a ótica daquele que aprende. In: Morais, A. G. de (Org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 43-60.

MORAIS, A. G. de. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. (Orgs.). *Além da alfabetização. A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática,1996. p.

_____. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática,1998.

MORAIS, A. G. de e TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, 8, 1994. p. 15-51.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura. Uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas,1991.

NÍVEIS DE PROCESSAMENTO DE SENTIDO DO TEXTO: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA 4ª SÉRIE*

Fernanda Isabela Oliveira Freitas
Marianka de Souza Gonçalves
Alunas do Curso de Letras/UFPB - Campus II

Resumo

Este relato descreve uma experiência centrada na atividade de leitura e compreensão de texto numa sala de aula de 4ª série de uma escola pública. Analisa-se aqui a aplicação de uma proposta teórico-metodológica e o desempenho dos alunos nas atividades de construção do sentido do texto.

Résumé

Ce rapport décrit une expérience centrée sur l'activité de lecture et compréhension de texte dans une salle de classe de 4ª série (l'équivalent au cours élémentaire) d'une école publique . On y analyse l'application d'une proposition théorique – méthodologique et le dégagement des élèves dans les activités de construction du sens du texte.

Introdução

Este trabalho originou-se de uma reflexão sobre os níveis de processamento de sentido, realizada por Colaço (1999). A leitura deste artigo levou-nos a questionar as dificuldades enfrentadas pelos alunos do ensino fundamental no tocante à compreensão do texto escrito, domínio do ensino de língua responsável, de certa forma, pelos elevados índices de fracasso escolar. Nesse contexto de ensino, é congruen-

* Este texto retoma, com algumas modificações, o trabalho realizado, no semestre 99.2, na disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II, sob a orientação da Profª. Drª. Maria Augusta G. de M. Reinaldo.

te pensar-se a aquisição e desenvolvimento da leitura como um processo, desde que a avaliação dessa leitura não se restrinja apenas ao processo de decodificação, mas considere outras informações armazenadas na mente do leitor, vinculadas a sua história de leitura e à capacidade de atribuir sentido a um texto.

Reconhecendo que cabe ao professor de língua materna grande parte da responsabilidade de desenvolver no aprendiz a capacidade de compreender textos, tomamos a iniciativa de, na condição de alunas-professoras, desenvolver a experiência aqui descrita como meio de refletir sobre as possibilidades do professor no trabalho com a leitura em sala de aula. Desse modo, este estudo tem como objetivo descrever o desempenho em leitura de trinta e cinco alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Campina Grande.

Aspectos teóricos e metodológicos da proposta

A experiência aqui descrita teve como base teórica o estudo de Colaço (1999), para quem a leitura é um processo interativo que, numa escala crescente de complexidade, envolve três níveis de processamento de sentido: explícito, implícito e metaplícito.

a) *Nível explícito*, que está representado pelas atividades de decodificação das informações expressas nas linhas do texto. Para que o leitor realize este nível, é necessário que desenvolva as seguintes habilidades: decifração e compreensão do léxico; familiaridade com as palavras; leitura fluente; associação de significações na ordem gramatical do texto; correta interpretação referencial dos elementos pronominais existentes no texto; capacidade para seguir a organização de um trecho e identificar as informações antecedentes.

b) *Nível implícito*, aquele em que a compreensão se dá a partir das entrelinhas. Requer do leitor a capacidade de realizar as seguintes atividades: associação automática dos dados implícitos no texto; raciocínio para efetuar inferências; reconhecimento dos pressupostos do texto (idéias não expressas de maneira clara); explicitação dos subentendidos (insinuações do autor escondidas em uma afirmação); atenção distribuída nas informações centrais do texto e reconhecimento das modalidades enunciativas (avaliação ou atitude do autor em relação ao que está sendo dito, ou em relação ao destinatário a quem o enunciado se destina).

c) *Nível metaplícito*, que é construído a partir do conhecimento do contexto, vai além do conhecimento lingüístico e do conhecimento de mundo do indivíduo. Neste nível, entra a história de leitura de cada leitor. As habilidades necessárias para a execução deste nível são: conhecimento do contexto; condições de estabelecer relações com leituras de outros textos; avaliação da verossimilhança e da consistência das informações extraídas do texto; compreensão da intenção do autor; conhecimento da língua como reflexo do conhecimento de mundo, da sociedade que a utiliza; elucidação dos valores culturais; posicionamento crítico do leitor perante a leitura realizada; e identificação das diferentes possibilidades de leitura presentes no texto.

A exploração desses níveis de compreensão junto a alunos de 4ª série foi feita com a leitura de uma fábula. A escolha desse gênero literário para a aplicação da proposta se deve ao fato de ser a fábula, segundo Machado (1994), uma narração alegórica, cujos personagens são geralmente animais que encerram uma lição de moral. Por ter valor simbólico, a fábula representa os defeitos, vícios e qualidades dos seres humanos, prestando-se para a abordagem dos diversos níveis de processamento de sentido.

A fábula utilizada para a proposta de leitura foi *"O ratinho, o gato e o galo"*, de Monteiro Lobato (ver anexo). O enredo desta fábula mostra a descoberta do mundo aos olhos de um ratinho que nunca saíra de casa. No seu primeiro encontro com a habitação dos homens, no quintal de uma casa na ro;a, ele se deparou com dois animais: o gato, de belo pêlo, que dormia sossegado ao sol, e o galo que, ao bater as asas e cantar, demonstrou para o ratinho um aspecto ameaçador. Ao chegar a sua casa, o ratinho contou a sua mãe tudo o que acontecera , explicando as impressões que tivera de sua aventura fora da toca. A mamãe – rata, por sua vez, ficou muito assustada quando percebeu a ingenuidade de seu filhinho ao enganar-se com as aparências do gato e do galo. Com esse desfecho, fica evidente a mensagem central da história: quem vê cara, não vê coração.

O instrumento aplicado foi um exercício de compreensão escrita constituído de quatro questões (ver anexo), descritas a seguir: a questão (1) – *A que se refere o ratinho com a frase: é interessante isto?* – que exigia do aluno a habilidade de interpretar referencialmente o elemento pronominal "isto" existente no texto. A questão (2) – *Qual a reação da mãe-rata ao tomar conhecimento do perigo vivido pelo ratinho? E por que ela reagiu dessa forma?* – que, em sua primeira parte, requeria do aluno-leitor a habilidade de seguir a organização de um trecho, localizando a informação nele presente, e na segunda parte a habilidade de associar automaticamente a informação implícita no

texto, qual seja a de que os gatos representam ameaça de vida para os ratos. A questão (3) – O que levou o ratinho a confundir o galo com o gato?- que focalizou a habilidade de associar informações extraídas do texto, através do raciocínio inferencial. A questão (4) – Você já conhecia o significado da frase: quem vê cara, não vê coração? Crie um texto tendo animais ou pessoas como personagem, vivendo uma situação em que as aparências enganam-, que envolvia a produção de um texto, baseado no teor moral da fábula estudada na sala de aula.

As atividades desenvolvidas em sala de aula contemplaram, no momento inicial, questões orais de predição, seguidas de uma leitura silenciosa, e outra em voz alta, com algumas considerações sobre o gênero de texto em estudo, e da decifração do léxico, buscando no dicionário os significados das palavras que não conheciam. No momento seguinte, procedemos à aplicação do exercício de compreensão escrita, com as questões já mencionadas.

Análise do desempenho dos alunos

Para a análise dos dados de compreensão escrita foram estabelecidos os critérios que contemplaram as habilidades envolvidas em cada um dos níveis de processamento de sentido descritos em (2). O levantamento dos índices percentuais do desempenho dos 35 alunos em cada um dos níveis de processamento, através do instrumento aplicado, pode ser visualizado na tabela I, a seguir:

		CARACTERIZAÇÃO DAS RESPOSTAS			
			INADEQUADAS		
NÍVEIS	QUESTÕES	ADEQUADAS	INCOERENTES	INCOMPLETAS	ILEGÍVEIS
EXPLÍCITO	01	57,14 %	26,86%	14 %	2 %
	02-A	52 %	29 %	18 %	1 %
IMPLÍCITO	02-B	2 %	47 %	51 %	–
	03	67 %	20 %	12%	1 %
METAPLÍCITO	04	71,43 %	12 %	16,57 %	–

Tabela I – Percentual de desempenho na compreensão escrita.

Nível explícito - Este nível foi contemplado com a primeira questão e com a primeira parte da segunda questão do exercício, nas quais se exigia do aluno a capacidade de construir sentido através do que estava expresso nas linhas do texto, interpretação do elemento referencial e localização de informação, constituindo-se, por isso, atividades de decodificação. Por meio da observação das respostas à questão (1), foi possível constatar que mais da metade dos alunos (57,14%) conseguiu respondê-la corretamente, demonstrando a habilidade de interpretar referencialmente o elemento pronominal "isto", presente no texto, que retoma as informações do enunciado anterior referentes a todos os elementos da natureza (a luz do sol, o verdor das árvores, a correnteza dos ribeirões e a habitação). O exemplo (1), a seguir, ilustra um desempenho adequado:

(1) *"- ele se fere a luz do sol, o verdor das árvores, a correnteza dos riberões, habitação dos homens". (P.V.S)*

As respostas inadequadas,que revelam inabilidade dos alunos em interpretar o uso do pronome no texto, foram distribuídas entre incoerentes, incompletas e ilegíveis. Foram julgadas incoerentes as respostas que fugiram ao tema da questão, totalizando um percentual de 26,86 % como demonstra o exemplo a seguir:

(2) *"- a conhecer o mundo e travar relações com tanta coisa bonita de que falavam seus amigos". (A.S.C.).*

As respostas incompletas (14%) foram aquelas que não apresentaram todos os elementos referidos pela forma pronominal "isto" no texto, como demonstra o exemplo:

(3) *"- que conhecer o mundo os animais e as coisas intereçantes" (R.P.D.).*

Dos trinta e cinco alunos envolvidos na experiência, 2% construíram respostas ilegíveis que impediram a compreensão das informações apresentadas por questões de ortografia, pontuação e estruturação da frase.

A segunda questão compreendeu duas partes: a primeira (02-A) remete ao nível explícito, exigindo a capacidade de construir sentido a partir da localização das ações contidas no texto, seguindo a or-

ganização de sua trama; a segunda (02-B) remete ao nível implícito, em que o aluno devia ser capaz de reconhecer os pressupostos do texto e associar os dados implícitos com relação à atitude da mãe-rata e à atitude do ratinho.

Os alunos tiveram seu desempenho distribuído da seguinte forma: mais da metade dos alunos (52%) conseguiu responder de forma adequada à primeira parte da segunda questão (02-A), na qual esperávamos que reconhecessem a reação de espanto da mãe-rata e a ingenuidade do ratinho, expressas na fábula, conforme ilustra o exemplo (4):

(4) *"- A mamãe-rata assustou, pelo perigo que o filho estava pasando." (R.C.)*

Dentre o percentual de respostas inadequadas, 18% dos alunos formularam respostas incompletas, omitindo dados considerados necessários para uma resposta completa, como mostra o exemplo a seguir:

(5) *"- espanto".(R.P.D.).*

Estão enquadradas também no quadro de respostas inadequadas as respostas incoerentes (29%), por não terem apresentado ligação de sentido com o enunciado da questão, como atesta o exemplo:

(6) *"- ela disse que o filho estava muito enganado, o filho dela estava erado" (F.C.).*

O percentual de respostas ilegíveis foi de (1%), pelas mesmas razões da ilegibilidade das respostas à questão (1).

Nível implícito – Este nível foi contemplado com a segunda parte da segunda questão (02-B) e com a terceira questão do exercício escrito, que exigiam dos estudantes a capacidade de atribuir sentido ao texto lido usando a habilidade de raciocínio para efetuar inferências dentro da fábula. Constatamos em (02-B) que apenas 2% dos alunos responderam adequadamente a esta questão, realizando a habilidade de inferir seu conhecimento de mundo e aliá-lo aos dados implícitos no texto, como ilustra o exemplo a seguir:

(7) – *" ... porque ela ficol com medo que o gato pegase o rato."(M.S.)*

A quase totalidade dos alunos (98%) formulou respostas inadequadas.Dentre estas destacam-se as respostas consideradas incompletas (51%) por não apresentarem dados suficientes que respondessem à comanda,como é o caso do exemplo (8):

(8) *"... com medo do seu filho morre."(J.B)*

Este percentual demonstra o alto grau de dificuldade apresentado pelos alunos em responder às duas partes da segunda questão, o que pode ser explicado pela prática habitual das atividades escolares de compreensão, que tendem a construir-se de apenas uma pergunta e uma resposta.

As respostas incoerentes (47%) foram aquelas que não apresentaram nenhuma relação com o enunciado da questão. Observe-se:

(9) – *" ... para que ele não ficasse em perigo." (E.M.)*

Nenhuma resposta à questão (02-B) apresentou forma ilegível de ordem ortográfica, gráfica ou de estruturação de frases.

Quanto ao desempenho dos alunos na resposta à terceira questão, pode-se considerá-lo satisfatório, uma vez que foram capazes de explicitar corretamente os subentendidos presentes no texto, com relação à atitude do ratinho protagonista da história. Mais da metade dos alunos (67%) conseguiu realizar corretamente esta questão, cuja resposta está ilustrada em (10):

(10) *"- Por que e gato peludo estava dormindo, caumamente e o galo era grande e ele cantou muito muito auto e o ratinho se assustou-se."(I.P.)*

Em contrapartida, as respostas que não associaram as principais idéias do texto com o que foi pedido pela questão foram consideradas inadequadas (33%). Dentre estas respostas, 20% apresentaram incoerência quanto à exigência solicitada pela questão, como ilustra (11):

(11) – *"A não se enganar mais e aproveitar e ficar sabeno de quem ver cara não ver coração" (G.N.).*

De forma incompleta, responderam 12% dos alunos, não descrevendo adequadamente as características do galo e do gato, como é o caso de (12):

(12) – *" por que e gato não estava dormindo e o galo estava..."(N.J.)*

Destas respostas inadequadas, apenas 1% do total não respondeu legivelmente a esta questão.

Nível metaplícito – Este nível foi contemplado com a quarta questão do exercício proposto, envolvendo a produção de um texto, baseado no teor moral da fábula estudada em sala de aula. Nesta produção, deveria ser manifestada a compreensão do aluno-leitor, ao criar uma trama, com personagens, animais ou humanos, e cujo desfecho ilustrasse o teor da fábula lida. A observação da tabela I leva-nos a constatar que este foi o nível que contou com o maior índice de respostas com acerto (71,43%). Esse resultado parece, à primeira vista contraditório em relação ao modelo teórico. No entanto, a explicação para a sua ocorrência está no fato de a discussão desenvolvida em sala de aula, ter favorecido esse nível de compreensão pelos alunos, que estabeleceram relações com outras situações, a fim de elucidar o teor moralizante da fábula. O exemplo a seguir ilustra uma das produções que tentam recuperar, ainda que de forma simplificada, o teor da fábula lida, aplicado a personagens humanos:

(13) *"- Quem ver cara não ver coração"*
Era uma ves uma menina chamada Luanna, e outra chamada Ana Kécia. Ana Kécia pensou que Luanna fosse uma menina chata, disse a mim que não gostava dela eu falei que ela não era chata e por vista ela era 100% muito legal."(S.N. T.C.)".

Do restante dos alunos, 12% construíram textos incoerentes, por não apresentarem uma lição de moral, comum aos textos do gênero fábula, como no exemplo a seguir, em que o aluno não conseguiu construir uma história que tivesse relação com o teor da fábula lida:

(14) *"- era uma vez uma minhoca que pela primeira vez saio do seu buraco e vio um pato que queria comer a minhoca mais ela teve pena da minhoquinha e não a comeu" (M.F.).*

Por fim foram consideradas incompletas 16,57% das respostas que não apresentaram uma moral condizente com o texto: ausência da trama narrativa e desfecho não compatível com o da fábula, como ilustra o exemplo (15):

(15) *"- Era uma vez o passarinho que gostava muito de canta um dia eu comprei outro. E o primeiro paro de canta por muito tempo..." (N.J.)*

Conclusão

A proposta de leitura aqui descrita permite que o professor identifique em que níveis de leitura seu aluno se encontra, e oferece a possibilidade de verificar quais os procedimentos que deverá adotar para garantir as condições necessárias ao desenvolvimento das habilidades do nível seguinte àquele em que ele se encontra.

Nessa perspectiva, os dados do desempenho dos alunos observados neste trabalho apontam para habilidades, em níveis diferenciados, que devem ser objeto de preocupação do professor de língua portuguesa, nas aulas de leitura, da turma selecionada: no nível explícito merecem atenção as atividades que contemplem a interpretação de elementos pronominais no texto e o estudo do léxico, tendo em vista a ampliação do repertório lexical do aluno; no nível implícito a atenção deve voltar-se para os exercícios que enfoquem a habilidade de o aluno realizar inferências; no nível metaplícito urge o desenvolvimento de uma prática de leitura com atividades que favoreçam o reconhecimento do tratamento dado ao tema do texto, pois ficou evidenciado, neste estudo, que 25,57% dos alunos não identificaram o teor moralizante que o desfecho do texto deveria apresentar.

Quanto à contribuição do estudo para a formação do professor de língua, esta experiência possibilitou-nos tomar consciência da relevância do professor como mediador do conhecimento a ser adquirido pelo aluno através do texto. Além disso, possibilitou-nos refletir sobre os efeitos dessa mediação no desempenho dos alunos, conscientizando-nos da tarefa de conduzir o aluno ao mundo da leitura e da escrita, de forma crítica e reflexiva.

Referências

COLAÇO, Silvania Faccin. Níveis de processamento de sentido. Texto apresentado no *II Seminário de linguagem e ensino*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 1999.
LOBATO, Monteiro. O ratinho, o gato e o galo. *Obras completas*. São Paulo: Brasiliense, 1970.
MACHADO, Irene. *A leitura e redação: conteúdo e metodologia da língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1994.

AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA ESCRITA: LIMITAÇÕES E CONSEQÜÊNCIAS

Ana Patrícia Frederico Silveira
Symone Nayara Calixto Bezerra
UFPB / Campus II / CH / DL

Resumo

Observações da prática pedagógica de uma professora nos possibilitaram desenvolver um estudo acerca de sua forma de avaliar uma atividade de produção textual escrita sugerida aos alunos (história em quadrinhos), levando-nos a refletir sobre as limitações e conseqüências de sua forma de encarar a produção textual das crianças.

Palavras-chave
Avaliação. Prática pedagógica. Produção textual. Ensino-aprendizagem.

Résumé

Des observations de la pratique pédagogique d'un professeur nous ont permis de développer une approche concernant sa façon d'évaluer une activité de production textuelle écrite suggérée aux élèves (bande dessinée). Cela nous a mené à réfléchir sur les limitations et les conséquences de sa façon d'envisager la production textuelle des enfants.

Mots-clés
Évaluation. Pratique pédagogique. Production textuelle. Enseignement-apprentissage.

Introdução

A partir de observações acerca de uma atividade de produção textual (história em quadrinhos) desenvolvida numa das séries iniciais da escola onde o projeto "Superação de dificuldades lingüísticas do

professor; alternativa para gerar melhor desempenho do aluno"[1] é aplicado, perceberam-se incoerências avaliativas na prática da professora, que não parece ter critérios únicos para avaliar diferentes produções textuais realizadas pelos alunos.

Desse modo, decidiu-se fazer um estudo direcionado à avaliação para detectar e, consequentemente, identificar a funcionalidade que tem o tipo de avaliação adotado por ela. O estudo também busca tratar de diferentes possibilidades de avaliação da produção textual escrita dos alunos.

Concepções de avaliação e ensino de língua

Em geral, no quadro docente da escola na qual se aplica o projeto, as professoras tendem a ver a produção textual como algo pronto, acabado, pautando-se muitas vezes por identificar os erros das crianças, penalizá-las por isto, sem considerar os seus acertos e tentativas, como ressalta Mayrink-Sabinson (1991). Esta visão compromete o desempenho do aluno, pois este, sendo castrado desta forma, sentir-se-á incapaz de aprender, usar e compreender a nossa língua num sentido mais amplo.

Na visão de Gonçalves (1997) e Steban (1996), a avaliação deve deixar de ter esse caráter repressor, ao funcionar basicamente para diagnosticar e controlar as dificuldades do aluno, a fim de classificá-lo como bom ou mau aprendiz, e passar a ser mais socializadora, vendo o conhecimento como um processo contínuo de construção, que pode estar sujeito a modificações, revisões e refacções quantas vezes se façam necessárias, de forma que, no caso específico da produção escrita, o produtor do texto consiga reconhecer os seus "erros", procure corrigi-los e superá-los, a fim de conseguir alcançar os objetivos da atividade.

A avaliação do tipo "repressora", ou seja, aquela que vê a produção textual inicial dos alunos como definitiva, é apresentada na metodologia de ensino da professora cuja prática observamos, além de

[1] Projeto de extensão desenvolvido no Departamento de Educação do Campus II da UFPB, sob a coordenação das professoras Fabíola Cordeiro de Vasconcelos e Maria Gorete de Medeiros.

outros problemas característicos da problemática do ensino da língua materna, que comentaremos a seguir.

Observou-se, por exemplo, que ela dá uma considerável ênfase ao conteúdo gramatical, desarticulando as atividades textuais propostas daquilo que é mais relevante: a leitura, a escrita e a compreensão do conteúdo associados à linguagem da sociedade e do mundo.

Entretanto, há outros fatores que contribuem para um ensino de língua desvinculado do seu valor real. Um deles é a excessiva dependência da referida professora em relação ao livro didático, o que resulta numa generalização dos conteúdos ministrados, não parecendo terem muita importância os problemas lingüísticos mais evidentes dos alunos. As produções textuais motivadas a partir de temáticas apresentadas no livro didático tornam-se artificiais porque o produtor do texto raramente tem liberdade para expressar suas próprias experiências. Na escola, como ressalta Soares (1999), há um controle excessivo da produção textual da criança, desde as temáticas a serem tratadas (que muitas vezes são repetitivas e desarticuladas do cotidiano infantil) até as diretrizes de como deve ser a organização do texto.

Toda essa artificialidade compromete, desta forma, o real objetivo do ensino da língua: criar bons escritores e leitores críticos, uma vez que tal ensino não se tem mostrado renovador, transformador, libertador e prazeroso.

Um outro aspecto importante é o fato de, apesar de ter formação em nível superior, a professora não procurar atualizar os seus conhecimentos, o que repercute numa considerável falta de referencial teórico, impossibilitando mudanças substanciais no ensino-aprendizagem da língua materna. Embora participe de cursos de reciclagem, parece não conseguir "transferir" para a sua prática em sala de aula aquilo que é aprendido, uma vez que a sua metodologia não é renovada, mas sim estacionada como algo pronto, acabado, impossível de ser revisto, reanalisado e ampliado.

Análise da atividade de produção textual

A fim de exemplificar a problemática do ensino da língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental e de questionar a prática corrente de avaliação da escrita na escola, analisaremos a atividade

de de produção textual desenvolvida numa turma de segunda série do primeiro ciclo, referida no início deste artigo.

A título de maiores esclarecimentos sobre esta atividade, podemos dizer que é uma história em quadrinhos dividida em cinco momentos, da qual foram retiradas, dos balões, as falas das personagens. A tarefa proposta aos alunos foi criar os diálogos, reproduzindo-os dentro dos balões e dar um título à história.

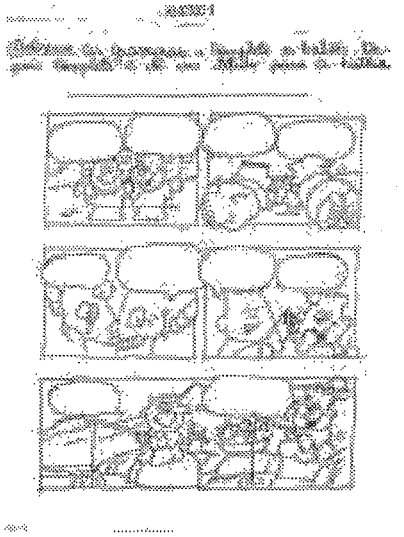
Inicialmente, em relação ao enunciado, percebe-se que este se apresenta muito confuso e mal elaborado, já que há, por exemplo, repetições desnecessárias: *"Observe as gravuras e complete os balões. Depois complete e dê um título para a história."*. Além desse problema, há pouca nitidez nos desenhos e má distribuição dos balões, o que traz como conseqüência um considerável comprometimento da compreensão da comanda da atividade.

Quanto ao modo como a professora avaliou cada atividade, pôde-se verificar que ela não demonstrou ter critérios únicos para classificar as produções textuais de seus alunos como "ótimas", "boas", "confusas" e "sem nexo".

No intuito de analisar a forma de avaliação realizada pela professora, deter-se-á a atenção em cinco atividades em particular, uma delas considerada como "ótima", duas classificadas como "confusas" e duas como "boas".

A primeira atividade (quadro 1), avaliada pela professora como "ótima", apresenta uma boa coerência no texto verbal produzido, além de respeitar a seqüência dos fatos ocorridos durante todo o enredo da história em quadrinhos. No entanto, é possível considerar que a professora falha quando não aponta os problemas da produção textual do seu aluno, impossibilitando, assim, a retomada para uma possível reescritura.

Figura 1



Pode-se, ainda, dizer que a professora não estabelece uma padronização em sua correção, já que em algumas vezes destaca nas tarefas os problemas verificados (ortográficos, na maior parte das vezes), e em outras não. Como é possível verificar no quadro 2, a professora acrescentou, no balão da direita do último quadrinho, o *R* final do infinitivo *pescar* e o sinal de exclamação, não acrescentando o mesmo R em outros infinitivos que apareceram na tarefa (brincar, cavar, olhar), nem o sinal de exclamação em outros pontos onde também havia necessidade dele.

A segunda atividade (quadro 2), por sua vez, tem o mesmo nível de coerência da primeira, mas foi julgada pela professora como "confusa". Sendo impossível determinar o que fundamentou tal julgamento, pode-se cogitar a influência dos fatores que diferenciam tal atividade da anteriormente analisada, no conceito atribuído pela professora. Embora tenha conseguido atribuir sentido à leitura do não-verbal, construindo diálogos seqüenciados e relacionando coerentemente as partes da história, o aluno não deu um título a ela (como propunha o enunciado), nem a coloriu (como fez o aluno da primeira atividade). Percebe-se, entretanto, que o aluno produtor da segunda

atividade é provavelmente conhecedor e leitor de histórias em quadrinhos, uma vez que fez uma boa leitura do não-verbal e que registrou, no término de sua produção, a palavra FIM, traço caracterizador desse tipo de texto. Tais aspectos, no entanto, parecem não ter sido considerados pela professora.

Figura 2

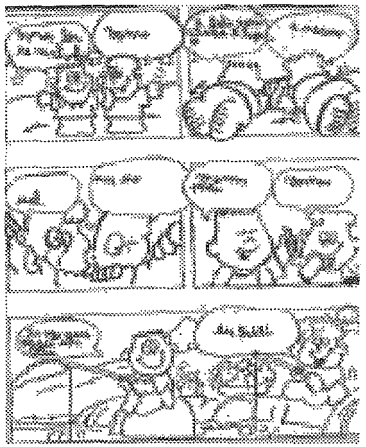
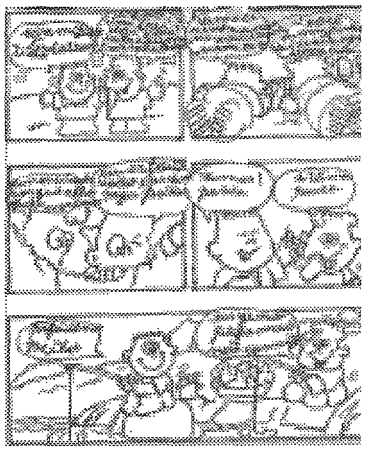


Figura 3



Já na terceira atividade (quadro 4), avaliada como "confusa", é notável que o produtor não é conhecedor de histórias em quadrinhos, pois não faz uma boa interpretação do não-verbal (no primeiro quadrinho, o personagem está sorrindo e o amiguinho diz que ele "está com uma carinha triste") e mistura, às vezes, falas de diferentes personagens dentro do mesmo balão. Embora não tenha colorido a história em quadrinhos nem a intitulado, o autor do texto demonstra ter conseguido estabelecer uma unidade à história, seqüenciando com correção os fatos tratados.

Apesar de em alguns balões ser difícil entender a escrita produzida pela criança, vê-se que ela produziu diálogos coerentes e respeitando uma seqüência lógica, o que pode ser comprovado na transcrição abaixo:

oiamiginho tudo bem tudo (balão 1)
i você vai bei vai você esta couma carinha triste (balão 2)
vamo de senha vamos eu vou desenha uma casa (balão 3)
i você amiginho vai desenha o que uma bola (balão 4)
vamos ciscodr por que olha aqueles meninos (balão 5)
eu estou vedo eles vam pega peixes (balão 6)
vamos! pesca (balão 7)
e vamos pesca (balão 8)
pegeiums peixes (balão 9)
eu quria pega mais não comsigo (balão 10)

Oi amiguinho, tudo bem? Tudo.
E você, vai bem, vai? Você está com uma carinha triste.
Vamos desenhar, vamos? Eu vou desenhar uma casa
E você, amiguinho, vai desenhar o quê? Uma bola.
Vamos nos esconder, pois olha aqueles meninos.
Eu estou vendo. Eles vão pegar peixes.
Vamos pescar!
É, vamos pescar!
Peguei uns peixes.
Eu queria pegar, mas não consigo.

Ao ser analisada a quarta produção (quadro 4), avaliada pela professora como "boa", é possível indagar o porquê de tal julgamento, uma vez que o texto não apresenta uma seqüência fatual lógica, deixando, desta forma, lacunas que dificultam a compreensão, além de abrir possibilidades para uma leitura ambígua em algumas oportunidades, como pode ser observado, por exemplo, no quarto quadrinho, em que não se sabe se o personagem, ao dizer que sente um cheiro bom, refere-se ao cheiro da menina citada no quadrinho anterior ou ao objeto que está segurando.

Figura 4

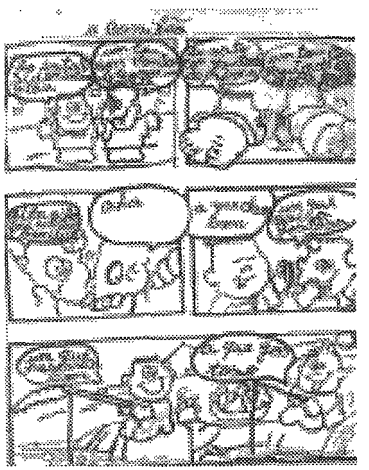
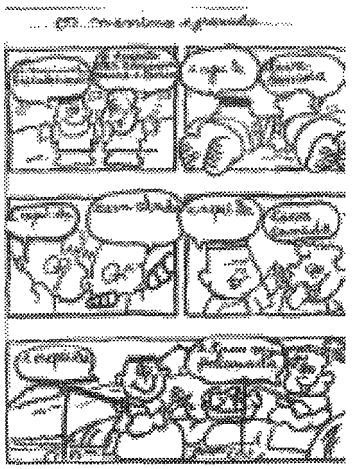


Figura 5



Vê-se, nesse texto, que os diálogos criados pelo produtor em cada quadrinho podem ser caracterizados como momentos estanques, sem relação com os demais momentos do enredo. A professora, no entanto, desconsiderando este fato e a aparente falta de relação do título ("O comilão") com a totalidade do texto, caracteriza a atividade como "boa". É válido ressaltar que a criança coloriu a atividade, apresentando-a esteticamente bem cuidada, o que talvez possa ter influenciado a avaliação atribuída, especialmente porque nas atividades vistas como "confusas", embora refletindo coerência textual, os produtores não pintaram o texto não-verbal.

Na última tarefa analisada (quadro 5), pode-se comprovar que a professora, nessa proposta de produção textual escrita, utilizou-se do fato de as atividades terem sido ou não coloridas pelo aluno como fator preponderante para sua avaliação. A produção do quadro 5 foi julgada pela professora como "boa", apesar de os balões terem sido usados pela criança para descrever as ações dos personagens em cada quadrinho: "os meninos estavam brincando e conversando", "e aqui ele estava comendo", "e aqui ele estava fazendo palhaçada". Isso revela que esta desconhece as características das histórias em quadrinhos, pois ignora a função primordial dos balões: conter as falas ou os pensamentos dos personagens.

Conclusão

Em suma, é possível afirmar que a professora proponente e avaliadora desta atividade não demonstrou possuir uma prática de avaliação estável e embasada em critérios bem definidos. Ao registrar nas atividades de seus alunos conceitos como "ótimo", "bom" e "confuso", revelou tratar as produções textuais de seus alunos como produtos incapazes de serem revistos, reanalisados e refeitos.

Compartilhando com a visão de Melchior (1999), acreditamos que para considerar a validade da produção do aluno e sua avaliação, faz-se necessário ao professor ver o texto como um veículo indicador do conhecimento lingüístico de que dispõe o aprendiz em um determinado momento, a fim de que possa planejar atividades que possibilitem o avanço na produção do conhecimento, desmistificando a idéia da necessidade de identificar não só o que o aluno não sabe, mas também o porquê de ele não saber, ou seja, quais são as dificuldades que apresenta e o que as motiva.

Dessa maneira, a "nota" ou "conceito" irá refletir o resultado do desempenho cognitivo do aluno, ao passo que a avaliação será vista como um processo e não como um produto, como ressaltam Dalben (2000) e Caldeira (1997). Assim, a "nota" não será apenas um elemento que fará o aluno reconhecer suas dificuldades, mas possibilitará ao professor seqüenciar com mais adequação o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

CALDEIRA, Anna Maria S. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, 3(17), set/out 1997. p. 53-61.

DALBEN, Ângela L. de Freitas. Avaliação escolar: adesão a valores e princípios educativos. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, 6(32), mar/abr 2000. p. 36-45.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. Avaliação: atividade consciente e produtiva. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, 3(13), jan/fev 1997. p. 93-95.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. A produção escrita da criança e sua avaliação. In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas - SP, 12(22), 1991. p. 26-40.

MELCHIOR, Maria Celina. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

SOARES, Magda B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 1999. p.49-73.

STEBAN, Maria Teresa. Uma avaliação de outra qualidade. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, 2(8), mar/abr 1996. p. 46-53.

INADEQUAÇÃO DO CONHECIMENTO GRAMATICAL DO PROFESSOR E SEU REFLEXO NO ENSINO DA LÍNGUA

Maria Júlia F. Figueirêdo
UFPB / Campus II / DE
Verônica Maria Santos Lima
UFPB / Campus II / DL

Resumo

Este trabalho objetiva mostrar a inadequação de conceitos gramaticais apresentados por professoras do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa, e busca questionar a ênfase no ensino gramatical nas séries iniciais, em detrimento de um trabalho voltado à competência lingüística do aluno.

Palavras-chave
Gramática. Ensino gramatical. Classificação gramatical.

Résumé

Le but de ce travail est de montrer l'impropriété de conceps grammaticaux présentés par des institutrices dans des cours de Langue Portugaise. Il cherche à réfléchir sur l'emphase de l'enseignement grammatical dans les séries initiales de l'Enseignement Fondamental (l'equivalent au cours élémentaire) au détriment d'un travail tourné vers la compétence linguistique de l'élève.

Mots-clés
Grammaire. Enseignement grammatical. Classement grammatical.

Introdução

Inserida na grave problemática que hoje caracteriza o tratamento da língua materna nas séries do Ensino Fundamental, está a preocupação exacerbada dos professores em abordar as classes gramaticais. Esta é uma constatação das observações de aulas realizadas numa das

escolas públicas municipais de Campina Grande – PB, como parte das ações do projeto de extensão "Superação de dificuldades lingüísticas do professor: alternativa para gerar melhor desempenho do aluno" [1].

Tem-se constatado que, além de priorizarem o ensino gramatical, as professoras cuja prática foi observada freqüentemente tratam os conceitos da gramática de forma distorcida e, muitas vezes, incoerente.

Neste trabalho, objetiva-se expor as concepções gramaticais inadequadas apresentadas por elas, refletindo sobre a visão de língua que embasa a sua prática e sobre ser ou não imprescindível ensinar gramática nas séries escolares iniciais.

Ensino da gramática e ensino da língua

É sabido que, apesar do avanço dos estudos lingüísticos nos meios acadêmicos, o ensino de Língua Portuguesa centrado numa perspectiva conservadora e baseado em definições e regras gramaticais ainda persiste nas séries do ensino Fundamental.

Geraldi (1999) salienta que, na escola, grande parte do tempo e do esforço despendidos é utilizada para a aprendizagem da metalinguagem de análise da língua. Esta se dá, segundo ele, através principalmente da realização de exercícios, que raramente são exercícios de língua propriamente ditos.

Diferenciando *saber a língua* (ter domínio de habilidades de utilização da língua em situações interacionais concretas) de *saber analisar a língua* (ter domínio de conceitos através dos quais se fala sobre a língua), Geraldi defende que, na escola, é necessário fazer opção pelo predomínio de um tipo de atividade sobre o outro. O problema é que tem preponderado o ensino da descrição lingüística, através da exemplificação de descrições já existentes na gramática.

Para o autor, no Ensino Fundamental, as atividades devem priorizar o *ensino da língua*, que deve, quando necessário, ser embasado pela abordagem metalingüística, isto quando descrever a língua for

[1] Projeto do Departamento de Educação do Centro de Humanidades – Campus II / UFPB, coordenado pelas professoras Fabíola Cordeiro de Vasconcelos e Maria Gorete de Medeiros, que visa a melhorar o desempenho dos alunos em leitura e escrita, através de um trabalho sistemático junto aos professores, no sentido de identificar, tratar e minorar suas dificuldades lingüísticas.

imprescindível ao alcance do domínio da mesma em sua variedade padrão.

Compartilhando da visão de Geraldi (op. cit.), Possenti (1996; 1999) defende que o ensino de nomenclaturas a quem ainda não dispõe de habilidades para a utilização da língua escrita não faz sentido. Segundo ele, no entanto, a escola não deve se eximir da responsabilidade de proporcionar aos alunos a reflexão sobre a língua, afinal, esta é uma das atividades comuns aos que fazem uso dela, não havendo como contestá-la. Cabe, porém, questionar a prioridade que o ensino vem dando às atividades metalingüísticas.

Tratando das críticas que se fazem ao ensino da língua portuguesa na escola, Silva (1998) ressalta que o artificialismo desse ensino leva os professores a encararem a língua como um "objeto fixo de dissecação gramatical" (p. 70). Assim, na escola, a língua perde seu caráter de prática sócio-comunicativa e se transforma em um produto ou modelo acabado. Resulta daí um ensino que tem por base o normativismo e a memorização, uma vez que a subordinação do professor ao jugo gramatical tem como resultados o "imobilismo e o servilismo lingüístico, geradores de dependência e falta de iniciativa" (p. 71).

Se o ensino gramatical deve objetivar o uso da língua, pode-se comprovar, como afirma Neves (1990), que o tratamento eminentemente formal que a escola vem dando à exercitação gramatical não tem cumprido seu papel. Por isso, concepções lingüísticas atuais têm defendido que é apenas no interior das situações de produção textual, quando o produtor avalia a própria escrita para assegurar sua adequação e coerência, que fazem sentido os conhecimentos gramaticais.

Percebe-se, porém, na prática de professores que dizem utilizar o texto como ponto de partida para "ensinar" gramática, que as aulas ainda se restringem à simples transmissão de conteúdos trazidos pelos livros didáticos e à realização de exercícios de reconhecimento das classes de palavras e funções sintáticas. Muitas vezes, além de centralizarem sua prática de ensino da língua no tratamento das informações gramaticais, os professores cometem equívocos ao apresentar as definições gramaticais, o que, acredita-se, prejudica sobremaneira a formação dos alunos enquanto usuários da língua.

Será analisada, a seguir, a inadequação de algumas definições gramaticais apresentadas por professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental, integrantes do projeto de extensão ao qual já se fez referência.

Análise de dados

Os dados eleitos para serem tratados no presente estudo foram coletados através de observações da prática de professoras dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, o que comprova tanto uma preocupação intensa destas com a metalinguagem, quanto a falta de domínio dos aspectos gramaticais abordados.

- *"A preposição em e não são consideradas palavras e, por isso, não são consideradas monossílabas."*[2]

Embora as gramáticas[3] definam preposição como "palavra invariável que relaciona dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo segundo (conseqüente)" (Cunha e Cintra, 1985) e advérbio como "palavra invariável que modifica um verbo, um adjetivo, outro advérbio ou uma oração inteira, exprimindo determinada circunstância." (Terra, 1999; Faraco e Moura, 1995), a professora, ao estudar com as crianças a classificação das palavras pelo número de sílabas e ser questionada a respeito dos vocábulos em e não serem monossílabas, enquadrou os dois (a preposição e o advérbio) na classe das preposições, afirmando absurdamente que não se pode considerá-las palavras.

Tomando como base a conceituação gramatical, podem-se observar três problemas nas afirmações da professora: primeiramente, a não distinção entre preposição e advérbio. Para ela, em e não são preposições. No entanto, sabe-se que o não é considerado, segundo a classificação gramatical, um advérbio de negação. Um outro problema diz respeito à não consideração do em e do não como palavras. Como é possível verificar nas definições expostas acima, as gramáticas apresentam preposições e advérbios como *classes de palavras*.

Há ainda um último problema, quando a professora, além de não saber classificar as palavras, mistura o critério morfológico com o fonológico, afirmando que em e não não são consideradas monossílabas por não serem palavras.

[2] Os trechos em itálico representam fielmente a expressão oral das professoras acerca dos diferentes aspectos gramaticais.

[3] É importante ressaltar que a apresentação das definições gramaticais visa a ilustrar a distância existente entre os conceitos apresentados pelas professoras e os presentes nas gramáticas. Não é objetivo deste trabalho avaliar a correção ou incorreção do tratamento que as gramáticas dão às classes de palavras.

"Conjugação é a terminação do verbo."

A professora, ao definir conjugação dos verbos, limitou-se a associá-la à terminação das palavras. As definições das gramáticas, no entanto, vão um pouco além ao afirmar que conjugar um verbo é flexioná-lo em todos os tempos, pessoas, números e vozes. Portanto, o agrupamento de todas as flexões, segundo uma ordem determinada, chama-se conjugação.

Nas gramáticas, inclusive, é ressaltado o papel da vogal temática na determinação da conjugação verbal: "há três conjugações em português, caracterizadas pela vogal temática. A primeira conjugação compreende os verbos que têm a vogal temática "a"; a segunda, os verbos que têm a vogal temática "e"; a terceira, os verbos que têm a vogal temática "i" (Cunha e Cintra, 1985).

Como é possível perceber, embora a conjugação seja determinada pela vogal temática presente no verbo, a professora se restringiu a defini-la como a própria terminação do verbo. Há aí uma inadequação, uma vez que conjugar um verbo é flexioná-lo em todas as suas formas, não sendo possível simplesmente identificar conjugação com terminação verbal.

"Verbo: tudo quando quer dizer alguma coisa, é uma ação, é uma atitude. O verbo é flexível."

"O verbo ir é irregular, é cheio de idas e voltas."

Ao definir verbo, a professora não conseguiu ser clara. É impossível compreender o que é verbo a partir do conceito apresentado. Acredita-se que ela pode não ter domínio do conceito de verbo, ou se o tem, não consegue transmiti-lo de forma coerente aos seus alunos, chegando a distorcer as definições trazidas pelas gramáticas, que se referem a verbo como "palavra variável que exprime ação, estado, mudança de estado e fenômeno, situando-os no tempo" (Faraco e Moura, 1995) e também como "palavra que exprime um processo inserido no tempo: uma ação, um fenômeno, um estado ou mudança de estado, tendo papel fundamental na frase, já que é o seu termo essencial" (Luft, 1974).

Com relação à afirmação da professora de que o verbo é flexível, é importante salientar que não foi explicado aos alunos o que é flexão verbal. A informação foi apresentada, mas não explicitada. Subentende-se que a professora desconheça que a flexão do verbo diz respeito ao fato de este apresentar variações de número, pessoa, modo,

tempo e voz.. Pode-se comprovar isto através da segunda afirmação, na qual afirmou que o verbo ir é irregular por suas "idas e voltas", não explicando o porquê dessa irregularidade.

Considerando que as gramáticas definem verbo irregular como aquele "que, em algumas formas, apresenta variação no radical ou na flexão, afastando-se do modelo de conjugação a que pertence" (Bechara, 1999), vê-se que a professora, ao ensinar classificação do verbo quanto à flexão, acertou ao dizer que o verbo ir é irregular, mas deixou a desejar quanto à definição, sem explicar claramente que idas e voltas são essas.

"Nome do verbo és: ser."

Ao identificar o infinitivo com o nome do verbo, a professora apresentou às crianças uma explicação pouco esclarecedora acerca desta forma nominal. Aparentando desconhecer que as formas nominais do verbo são assim denominadas por assumirem funções próprias do nome (substantivo, adjetivo), limitou-se a caracterizar o infinitivo como denominação do verbo. Não diferenciou, desta forma, as funções desempenhadas pelo infinitivo e pelo substantivo, que embora se assemelhem, não são idênticas.

"Os pronomes se, me, mim, comigo, o, a, os, as, só são pronomes quando vêm depois do verbo."

A inadequação da fala da professora se apresentou quando ela afirmou que se, me, mim, comigo, o(s), a(s), só se constituem como pronomes se pospostos ao verbo, o que parece indicar que, quando colocados em posição distinta desta, assumem outra função gramatical. Pareceu, portanto, desconhecer as diferentes possibilidades de colocação do pronome em relação ao verbo.

As gramáticas afirmam que os pronomes pessoais do caso oblíquo funcionam como objeto ou complemento verbal na oração. Esta afirmação pode ser responsável pela idéia incorreta da professora, quando ressaltou que os pronomes oblíquos citados só exercem a função de pronome quando vêm depois do verbo, ou seja, "complementam-no". Isto pode revelar uma leitura restrita da informação gramatical, decorrente de um desconhecimento sintático.

Conclusão

Os dados apresentados demonstram que ainda é muito preponderante, na escola fundamental, a preocupação com a abordagem dos conteúdos gramaticais nas aulas de língua portuguesa. Esta realidade, entretanto, torna-se ainda mais grave quando tais conteúdos são apresentados aos alunos de forma distorcida.

Foi possível comprovar, através da observação de aulas ministradas por professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental, que elas, apesar de já terem contato com propostas diferentes de consideração da gramática (especialmente as que criticam um ensino essencialmente normativo), continuam desenvolvendo um trabalho voltado principalmente para a memorização de regras e conceitos gramaticais, a partir da extração de palavras dos textos abordados em sala de aula.

Na escola, segundo Neves (op. cit.), as classes de palavras têm sido encaradas como elementos isolados em uma forma visível (palavras), devendo ser analisadas isoladamente, desvinculadas da própria linguagem. De acordo com a autora, extrair de textos as palavras para serem analisadas não muda a problemática, uma vez que estas, fora do texto, transformam-se em uma espécie de "peças avulsas" de um jogo.

Diante disso, é fundamental que os professores reconheçam a importância de o ensino de língua portuguesa estar voltado à linguagem em funcionamento, em vez de limitar-se ao estabelecimento de classificações e denominações. Como ressalta Possenti (1996), "trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (...). Além do mais, se se quiser analisar fatos de língua, já há condições de fazê-lo segundo critérios bem melhores do que muitos dos utilizados atualmente pelas gramáticas e manuais indicados nas escolas" (p. 56).

Se o ensino da gramática normativa ainda é excessivamente cobrado, tornam-se de extrema necessidade estudos que enfoquem a abordagem gramatical, sem com isso desprestigiar o ensino da língua, uma vez que deve ser objetivo principal da escola propiciar aos estudantes o domínio da variedade padrão da língua e torná-los hábeis leitores e autores pelo menos razoáveis.

Referências

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CUNHA, Celso Ferreira da & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FARACO, C. E. e MOURA, F. M. de. *Gramática*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: Geraldi, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 39-46.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna Gramática Brasileira*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

NEVES, Maria Helena de M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: Geraldi, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 32-38.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas – SP: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TERRA, Ernani. *Curso prático de gramática*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

COMPREENSÃO DE TEXTO EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA*

Adhabliand J. F. Freitas
Fabrício C. Dantas
Kléber J. C. Santos

Resumo

Este artigo tem como objetivo verificar a concepção de leitura subjacente às atividades de compreensão em dois volumes de uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa voltados ao ensino fundamental, utilizados em escolas da rede pública de Campina Grande. São tomadas como objeto de análise as atividades apresentadas em três seções destinadas ao estudo de texto.

Abstract

This article aims at verifying the conception of reading subjacent the activities of comprehension in two volumes of a Pedagogical Books in the Basic level, used in public schools in Campina Grande. We analized activities presented in three sections whose goals were the text analysis.

Introdução

Atualmente estudiosos da lingüística aplicada vêm se preocupando com a qualidade do livro didático de língua portuguesa (LDP), devido a este ser um importante instrumento no ensino de língua materna, pois, mesmo com a presença marcante de outros meios de comunicação, o manual didático ainda permanece como um dos veículos mais importantes para o desenvolvimento dos alunos.O fato de a

*Alunos do Curso de Letras/UFPB – Campus II. Este artigo é uma versão revisada do trabalho realizado, no período 2000.1, na disciplina *Prática de Leitura e Produção de Texto I,* sob a orientação da professora Maria Augusta G. de M. Reinaldo.

compreensão não ser uma capacidade inata do homem justifica o trabalho da escola para desenvolver a capacidade de leitura dos alunos, pois a formação de leitores não se dá espontaneamente (Kleiman, 1999).

Desse modo, o nosso objetivo, neste trabalho, é verificar quais as habilidades que são envolvidas nas questões de compreensão propostas nos volumes de 7ª e 8ª da coleção *A palavra é português*, de Horta & Proença. A escolha da obra se deve ao fato de esta coleção ser adotada, atualmente, por escolas da rede pública de Campina Grande. Já a opção feita pela 7ª e 8ª séries se deve ao fato de estas representarem níveis mais avançados do ensino fundamental, fazendo-nos pressupor que as atividades de compreensão sejam destinadas a desenvolver alunos leitores com um certo grau de experiência.

Pressupostos teóricos

De acordo com Kleiman (1989), a leitura é um processo de interação à distância entre o leitor e o autor através do texto, que sofre forte influência do contexto sócio - cultural e lingüístico em que estes vivem. Para a leitura ser realizada com sucesso, o autor deve deixar no texto pistas textuais suficientes para que o leitor recupere o conteúdo ideológico e compreenda o que ele quer dizer. Assim, a compreensão é um processo de construção de sentido em que o leitor associa o seu conhecimento de mundo às pistas deixadas pelo autor no texto.

Uma outra perspectiva de compreensão é apresentada por Marcuschi (1996a), que fala dos horizontes de compreensão que o leitor pode atingir quando lê um texto. Estes horizontes são: *a falta de horizonte, horizonte mínimo, horizonte máximo, horizonte problemático* e *horizonte indevido*. Na falta de horizonte, o leitor apenas repete ou copia o conteúdo textual. No horizonte mínimo, o leitor faz uma repetição em que substitui, acrescenta, ou deixa de lado uma ou outra palavra. Já no horizonte máximo, o leitor infere o sentido do texto, associando o seu conhecimento de mundo e textual com o que foi encontrado nas entrelinhas textuais, constituindo-se no horizonte ideal a ser atingido pelo leitor. No horizonte problemático, o leitor vai além das informações fornecidas pelas pistas textuais, extrapolando o sentido do texto por confiar em seus conhecimentos pessoais. Por último, o horizonte indevido é aquele em que o leitor perde o domínio da leitura

e atinge uma região de conhecimentos errados. Com efeito, na visão do autor, a compreensão não é uma ação simples e homogênea, mas um processo complexo que leva o leitor a atingir um determinado horizonte, através de uma perspectiva do que foi lido.

De acordo com outro estudo de Marcuschi (1996b), grande parte dos livros didáticos de português (LDP) que circulam em escolas de nosso país apresenta um conceito restrito de compreensão, porque concebe, de forma também restrita, a língua e o texto. Neles, a língua é vista como um código ou um sistema de sinais, sem considerar a realidade social dos falantes, sendo tomada, por isso, como um simples instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. O texto, por sua vez, é considerado um "depósito", de onde pode se tirar ou colocar o que quisermos.

Preocupado em verificar a qualidade das atividades de compreensão em LDP, Marcuschi (1996b) formulou a seguinte tipologia de perguntas: 1) pergunta do *cavalo branco de Napoleão* – pouco freqüente, e de perspicácia mínima, é auto-respondida pela própria formulação; 2) *cópia* – sugere atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras; 3) *objetiva* – indaga sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto numa atividade de pura decodificação; 4) *inferencial* – mais completa pois exige conhecimentos textuais, pessoais, contextuais, enciclopédicos (conhecimento de várias ciências e/ou assuntos que uma pessoa pode ter), bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas; 5) *global* – leva em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos; 6) *subjetiva* – que, em geral, tem a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno, e não há como testá-la em sua validade; 7) *vale-tudo* – indaga sobre questões que admitem qualquer resposta, e a ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta; 8) *impossível* – exige conhecimentos externos ao texto e só pode ser respondida com base em conhecimentos enciclopédicos; 9) *metalingüística* – indaga sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto e do léxico, bem como de partes textuais; 10) *mista* – envolve mais de um tipo de questão.

Relacionado ainda com a questão de compreensão nos LDP, o estudo de Liberato (1999) constata que os exercícios de compreensão

neles propostos, na sua maioria, são improdutivos, porque não levam em conta a importância do conhecimento prévio do leitor, quando deveriam focalizar a construção do sentido e a reflexão crítica sobre as idéias do texto. Segundo esta autora, a compreensão é um processo de construção de sentido, porém, este não se encontra propriamente no texto; o leitor precisa inferir diversas informações, que não estão explicitamente mencionadas, para interagir com o autor.

Utilizaremos as considerações teóricas aqui apresentadas para avaliar a qualidade das atividades de compreensão textual em dois livros didáticos de ensino fundamental da coleção já referida, adotada em escolas públicas de Campina Grande.

Análise e discussão das atividades de compreensão nos LDP selecionados

Os livros analisados estão divididos estruturalmente em *quatro unidades,* cada uma das quais, por sua vez, está subdividida em *três lições*. Estas unidades, individualmente, abordam um tema geral que é explorado em suas respectivas lições, que são iniciadas com um texto da literatura infanto-juvenil, usado, posteriormente, como base dos exercícios propostos para compreensão, aqui denominado de texto principal.

De acordo com as autoras dos LDP em questão o trabalho com a compreensão da leitura é realizado em *três seções* que representam diferentes momentos em uma lição: *1) Releitura do texto, 2) Compreensão do texto e 3) Discussão de idéias*. O primeiro momento é constituído de perguntas que buscam fazer com que o aluno releia o texto para perceba os detalhes deste; o segundo momento pretende que o aluno perceba que um texto é organizado de maneira intencional pelo autor para provocar emoções, divulgar ou discutir idéias; e o terceiro momento, baseado em um texto com aspectos semelhantes ou divergentes do texto principal, objetiva discutir idéias, que podem exigir do aluno a compreensão, expressão dos pensamentos ou o posicionamento diante de fatos do cotidiano (manual do professor, p. 4-5). Desta forma, para obter os dados da nossa análise, utilizamos, nos livros de ambas as séries, uma lição de cada uma das quatro unidades, identificadas como as lições 1, 4, 8 e 11, consideradas pontos estratégicos que nos permitiram verificar se houve evolução na maneira de elaborar as atividades.

Nesta seção, procederemos ao levantamento dos dados através de tabelas que contêm informações correspondentes ao número de questões encontradas nas lições. Em seguida, com base nestas informações, iremos tentar relacionar os tipos de perguntas com os horizontes de compreensão que o leitor pode atingir.

Para desenvolver a discussão dos dados, consideramos a relação entre os tipos de questões e as seções de atividades propostas. Ao todo foram computadas 66 questões, na 7ª série, e 72 na 8ª série, conforme explicitam as tabelas 1 e 2 a seguir:

Tipos de questões	Número de perguntas por seção		
	Releitura do texto	Compreensão do texto	Discussão de idéias
Objetiva	19	7	-
Cópia	1	13	-
Inferencial	3	2	3
Metalingüística	-	4	-
Subjetiva	-	-	11
Global	-	1	1
Vale Tudo	-	-	1
Subtotais	23	27	17
Total			**66**

Tabela 2: Ocorrências dos tipos de questões nas seções do LDP de 8ª série

Tipos de questões	Número de perguntas por seção		
	Releitura do texto	Compreensão do texto	Discussão de idéias
Objetiva	18	6	1
Cópia	-	6	-
Inferencial	1	3	3
Metalingüística	-	7	-
Subjetiva	-	-	15
Global	1	1	2
Mista	3	2	3
Subtotais	23	25	24
Total			**72**

As tabelas 1 e 2 nos informam que as questões do tipo *cavalo branco de Napoleão* e *impossível* não foram encontradas nas lições

analisadas. Os demais tipos de perguntas que estiveram representadas em ambas as séries podem ser analisadas da seguinte forma:

a) Questões do tipo objetiva:

As tabelas 1 e 2 nos informam que, em ambas as séries (19 ocorrências na 7ª e 18 na 8ª), a questão objetiva é a que tem maior índice de ocorrência na seção de *releitura do texto*. Este tipo de atividade não oferece grandes dificuldades para o aluno, uma vez que as habilidades exigidas por ela limitam-se à decifração do léxico e à familiaridade com as palavras. São adequadas para os alunos que estão sendo iniciados como leitores e ainda têm dificuldades com a leitura, mas para aqueles que já estão num nível mais avançado tornam-se cansativas. O grande número deste tipo de questão, nesta primeira seção, indica uma tentativa de fazer o aluno perceber os elementos pontuais do texto. Vejamos os exemplos a seguir:

- Qual é a imagem que a menina tem de si própria? (7ª série – p.16)
- Com quem a personagem está no sítio, local onde escreve seu diário? (8ª série – p.15)

Para encontrar as respostas destas perguntas, o aluno não precisará inferir nenhuma informação, ou ainda, associar o seu conhecimento de mundo com informações contidas no texto. Basta uma leitura superficial e o exercício é respondido.

b) Questões do tipo cópia:

Com base nas tabelas 1 e 2, observamos que a ocorrência deste tipo de questão (11 ocorrências no LDP de 7ª série e 6 no de 8ª série), na seção *compreensão do texto*, demonstra uma inadequação com a denominação da seção, já que o objetivo desta é levar o aluno a entender o sentido do texto. Este tipo de questão deve ser evitado, já que não ajuda o aluno a desenvolver as habilidades necessárias para uma leitura proficiente. Vejamos os exemplos a seguir:

- Copie um frase do texto entre as linhas18 e 22 que mostra a diferença ente o aspecto físico da personagem e o seu modo de ser." (7ª série – p. 72)

Copie a alternativa que melhor esclarece o significado de "reuniu exércitos de lã parda".

a) O céu tornou-se nublado, carregado de nuvens escuras.
b) Ia ter início uma batalha entre a luz da lua e as nuvens claras. (8ª série – p. 207)

Estas questões não oferecem dificuldade ao aluno, que irá voltar ao texto apenas para retirar um fragmento, como no exemplo da 7ª série, ou apenas copiar uma das alternativas oferecidas pela própria questão, como no exemplo da 8ª série.

c) Questões do tipo inferencial

As tabelas ainda nos informam um baixo número de questões inferenciais (8 questões na 7ª série e 7 na 8ª série) em todas as seções, o que vem comprovar o "pecado" cometido pelas autoras dos LDP analisados, que subestimam a capacidade cognitiva dos alunos, perdendo uma grande oportunidade de propor questões que exijam operações cognitivas ligadas ao horizonte máximo de compreensão, o que contribuiria para formação de um leitor proficiente. Vejamos os exemplos abaixo:

Qual é modelo de beleza feminino e masculino nos dias atuais? (7ª série – p. 216)

Lendo o último parágrafo do texto, percebemos um sentimento experimentado muito fortemente pelo jovem. Que sentimento é esse?Justifique sua resposta com frases retiradas do texto.(8ª série – p. 16)

Na questão da 7ª série, o aluno é levado a conhecer o conceito de beleza feminino e masculino adotado pela sociedade nos dias atuais. Para ajudá-lo a encontrar a resposta adequada, o texto fornece pistas sobre o assunto. Já na questão da 8ª série, o aluno encontrará a resposta identificando um sentimento comum às experiências juvenis, que ele mesmo pode ter vivenciado, unindo esta informação com dados do último parágrafo do texto utilizado como base para a atividade.

d) Questões do tipo metalingüística:

Também encontramos uma grande ocorrência desse tipo de questão na seção *compreensão do texto*, o que revela uma preocupação das autoras em trabalhar com a forma, já que estas questões tratam de elementos estruturais do texto e, portanto, não são adequadas à proposta desta seção. Esse tipo de questão não é dispensável para o aprendizado do aluno, mas deve ser explorado em outro momento da unidade, como bem acentua Marcuschi (1996b). Vejamos os seguintes exemplos:

> O texto é narrado em primeira ou terceira pessoa? (7ª série - p. 72)
>
> No processo de criação de um texto poético, muitas palavras são usadas para despertar nossas sensações visuais, auditivas, etc. No poema "Vimos a lua", quais sensações são mais despertadas no leitor? (8ª série - p.208)

Para resolver a questão da 7ª série, o aluno precisará conhecer os modos de narração de um texto e inferir a resposta adequada através das pistas fornecidas por esse. Já na questão da 8ª série, o aluno terá que conhecer o sentido das palavras que despertam sensações e reconhecer um traço estilístico do poema. Ambas as questões abordam traços estilísticos presentes no texto, remetendo, assim, aos seus aspectos formais.

e) Questões do tipo subjetiva:

Observando as tabelas 1 e 2, podemos verificar que as questões do tipo subjetiva só ocorreram na seção *discussão de idéias* (11 ocorrências na 7ª e 15 na 8ª). Este tipo de questão é como uma "faca de dois gumes", em que o aluno responde o que conseguiu inferir, combinando as informações do texto com o seu conhecimento anterior. Pode ser uma boa opção para desenvolver as habilidades de compreensão, mas o aluno pode cometer o erro de uma compreensão inadequada, se não for bem orientado pela questão ou pelo professor. Por isso, a exploração deste tipo de questão requer bastante cautela de quem as elabora. Vejamos os seguintes exemplos:

> Na sua opinião, Gabi e Gustavo são vítimas de preconceitos? (7ª série - p. 17)
>
> Você acha que um comportamento como o de José pode ser justificado de alguma forma? Por quê? (8ª série - p. 87)

Nestas questões, a resposta fica por conta do entendimento do aluno, mas sem que sua justificativa esteja, necessariamente, baseada na construção de pontes com o texto, fato que é possível comprovar através do uso das expressões contidas no início das perguntas: *Na sua opinião...*, *Você acha...*, que deixam em aberto o conteúdo da resposta.

f) Questões do tipo global:

Estas questões são um ótimo exemplo de como se deve exercitar o aluno no processamento dos sentidos do texto. Entretanto, este foi o tipo de questão que contou com menor índice de ocorrência em todas as seções dos LDP de ambas as séries, o que é um fato negativo para o desenvolvimento das habilidades de compreensão, já que estas questões podem oferecer ao aluno a oportunidade de relacionar textos com o conhecimento de mundo que possui. Vejamos os exemplos a seguir:

> Compare o texto "Dona Furquim" e o texto "Monjolos e moinhos" e responda à questão: Dona Furquim era uma professora mais preocupada em preparar mecânicos ou inventores? Justifique sua resposta. (7ª série - p. 83)
>
> Faça um resumo dos argumentos do autor a favor da televisão. (8ª série - p.151)

A primeira questão oferece ao aluno a oportunidade de estabelecer uma relação entre os dois textos, ampliando o conhecimento do aluno sobre o tema em discussão, e a segunda desenvolve a capacidade de sintetizar as idéias principais do texto.

g) Questões do tipo mista:

Este tipo de questão foi encontrado apenas no livro de oitava série, distribuído nas três seções de forma equilibrada (três questões nas seções releitura de texto e discussão de idéias e duas questões na seção compreensão do texto). Quando bem elaborado, este tipo contribui bastante para a formação do aluno-leitor, desenvolvendo as habilida-

des envolvidas no processo de compreensão. Vejamos o exemplo abaixo:

> Como você entende os três últimos versos do poema de Mário Quintana? Compare-os com a última estrofe do poema de Cecília Meireles e diga a que conclusão você chegou sobre eles. (8ª série – p. 220)

Neste caso, há a junção de uma questão subjetiva com uma global, já que em seu primeiro momento a pergunta explora a opinião do aluno, e no segundo, o conhecimento de relações intertextuais presentes entre os dois poemas.

h) Questão do tipo vale-tudo:

Encontramos apenas um exemplo desse tipo de questão no livro de 7ª série, na seção *discussão de idéias*. Segundo Marcuschi (1996b), trata-se de uma pergunta que pode ocasionar muita dispersão nas respostas, podendo levar o aluno a uma compreensão incerta, razão por que deve ser evitada, pois não faz com que o aluno raciocine ou reflita sobre o texto e sobre o que vai responder. Vejamos o exemplo seguinte:

> Se você tivesse participado da criação da mensagem que a Voyager leva, que fatos você incluiria nela? (7ª série - p. 214)

Para responder a esta questão, o aluno só precisará pensar em algo que ache conveniente, sem ter, necessariamente, que relacionar o texto com o seu conhecimento.

Estabelecendo uma relação entre a tipologia de questões e os horizontes de compreensão do leitor, de acordo com as tabelas 1 e 2, podemos constatar que as questões do tipo *cópia* e *objetiva* tendem a contemplar o *horizonte mínimo*, as do tipo *inferencial* e *global*, o *horizonte máximo*, e as do tipo *subjetiva* e *vale tudo*, o *horizonte problemático*.

Considerações finais

As diversas observações que fizemos neste trabalho mostram a importância de se explorar a compreensão de textos presentes em livros didáticos, já que estes são, na maioria das vezes, conforme ressaltado na introdução, o único instrumento de que o aluno dispõe para desenvolver-se como leitor crítico. De modo geral, constatamos que os volumes dos livros didáticos aqui analisados, destinados às séries do ensino fundamental, tendem a considerar o processo de compreensão não como uma atividade criadora, ativa e construtiva, mas como decodificação, numa perspectiva estrutural. Este resultado comprova que falta muito ainda para que possamos vencer esta perspectiva estrutural de leitura, já constatada em outros estudos sobre o LDP.

Considerando que a questão do ensino da leitura crítica é importante em quaisquer áreas do conhecimento, cabe ao professor de língua materna se esforçar para desenvolver a capacidade de compreensão de textos nos alunos. O professor deve, na medida do possível, selecionar, adequar e complementar o estudo proposto pelos livros didáticos, e pode elaborar atividades de compreensão que atendam as dificuldades específicas de seus alunos. Aqui nos valemos de sugestões propostas por Marcuschi (1996 b), para facilitar o desenvolvimento do aluno: a montagem de um conjunto de perguntas que exigem a reunião de informações para serem respondidas, cujas respostas não se acham diretamente no texto; produção de resumos, bem como a utilização da técnica de identificação das idéias centrais do texto e das possíveis intenções do autor.

A nossa expectativa, com a realização deste trabalho, é a de que a socialização do conhecimento produzido por estudos dessa natureza venha a contribuir, num futuro próximo, para que os autores de livros didáticos de português adotem critérios para a formulação de questões orientadas pelas teorias mais atuais sobre leitura. Essa socialização deverá contribuir também para a formação profissional dos professores, seja dos que estão em exercício ou dos que estão em processo de formação acadêmica.

Referências

HORTA, Regina & PROENÇA, Graça. *A palavra é português.* São Paulo: Ática, 2000.

KLEIMAN, Ângela. Interação na leitura de textos. In: *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.* Campinas: Pontes, 1989. p.65-81.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática.* Campinas: Pontes, 1995.

_____. Leitura do texto jornalístico informativo. In: *Leitura e interdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 121-145.

LIBERATO, Yara Goulart. Perguntas de "compreensão" e "interpretação" e o aprendizado de leitura. In: Evangelhista, Aracy e outros(org.). *A escolarização da leitura literária.* São Paulo: Autêntica, 1999, p. 223-233.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua. *Em aberto.* Brasília, vol (69): 64-81, jan./mar. 1996 a.

_____. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: *O 1º colóquio de leitura da região Centro – Oeste.* Goiás: UFG, 1996 b.

ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS DO LIVRO DIDÁTICO "CONSTRUINDO A ESCRITA: GRAMÁTICA E ORTOGRAFIA"[1]

Candice Firmino de Azevedo
Massillania Ferreira Gomes
Rosa Maria da Silva Medeiros
Alunas do Curso de Letras – UFPB

Resumo

Neste artigo pretendemos demonstrar, através da análise do livro didático "Construindo a Escrita: Gramática e Ortografia", destinado à 1ª série do Ensino Fundamental, uma nova abordagem de exercícios gramaticais relativos à língua portuguesa, que é apresentada por este material.

Resumé

Nous présenterons ici une nouvelle approche d'exercices grammaticaux à partir de l'analyse du manual didactique de langue portugaise "Construindo a Escrita: gramática e ortografia'', destiné à la 1 série do Ensino Fundamental.

Introdução

O ensino de língua materna nas escolas é muitas vezes confundido com o aprofundamento das regras da Gramática Normativa. Nesta perspectiva, a maioria dos autores de livros didáticos de língua portuguesa (LDP), em busca do mercado consumidor, adequa-se ao fornecimento de conceitos e regras sobre a língua (estudos a partir de formas isoladas) e não abordam o uso dessa língua pelos falantes.

[1] Este artigo foi elaborado sob a orientação da prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Bezerra, no semestre 2000.1, na disciplina Lingüística I.

Nosso objetivo neste trabalho é verificar a influência (ou não) da Lingüística em um livro didático da primeira série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Dessa forma, estaremos auxiliando professores na escolha de um material que forneça subsídios necessários à produtividade de suas aulas, e conseqüentemente ao desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Além do que, com a análise deste material, pretendemos, baseados nos níveis de análise lingüística (semântico, morfo-sintático e fonológico), apresentar algumas informações que podem contribuir para a formação escolar dos alunos.

Metodologia

Para este trabalho, fundamentamo-nos nas teorias de Marcuschi (1996), Kleiman (1989, 1997) e outros.

Escolhemos o volume I da coleção "Construindo a Escrita : Gramática e Ortografia" (Carvalho & Baraldi , 1995) com o intuito de apresentar um livro que propõe uma concepção funcionalista, considerada, por parte de muitos, inovadora para os nossos dias. Além de demonstrar que, apesar disto, as autoras não dispensam o uso de exercícios estruturais, já que este tipo de exercício é importante também para que se conheça formalmente a língua.

O material em análise não possui lições, porém módulos (I, II, III, IV, V), que não são apresentados no livro do aluno, mas no Manual do Professor, com assuntos diversos, destinados especificamente à primeira série. Devido a isto, analisaremos estes módulos existentes no livro através de cinco tópicos: Ordem Alfabética, Palavras e Letras, Espaço Ortográfico, Sistema Ortográfico e Pontuação.

Fundamentação Teórica

As escolas adotam "a concepção de que Gramática é o conjunto de regras a serem seguidas e, para isso, tem-se esmerado e despendido muito esforço no sentido de que seus alunos possam dominar tais regras" (Louzada, 1990, apud Queiroz, 1999, p. 35). Nesta perspectiva, as escolas omitem a existência de outras formas de aprendizagem e apresentam apenas aquelas em que, muitas vezes, os alunos têm dificuldades, transformando o estudo das regras na única razão de se estudar e de se compreender uma língua.

Prova disso é que a maioria dos livros didáticos apresenta nos seus exercícios a influência da Lingüística Estrutural, que descreve a língua sem considerar o contexto de uso e, como conseqüência, reduz a aprendizagem à repetição automática de formas lingüísticas. Em oposição a esta abordagem há a contribuição da Lingüística Textual para o ensino de língua materna, considerando o texto como unidade de estudo (não apenas a frase ou as palavras), o que favorece o desenvolvimento da competência lingüística e textual do aluno (Koch, 1995).

Tal característica é observada também na corrente Funcionalista, que tem como base o uso da língua no discurso, apresentando dados concretos e contextualizados, o que permite "a verificação empírica, a contagem de freqüências, a visão e o controle do contexto lingüístico anterior e posterior, e a correlação com variáveis sócio-culturais e pragmáticas" (Naro & Votre, 1992 ,p. 286.).

Vale salientar que existem diferentes versões do Funcionalismo, mas estas não fogem à visão geral que foi dada anteriormente. Para esta análise, seguimos o conceito de Funcionalismo, estabelecido por Halliday (1964), cuja teoria propõe relacionar "linguagem, situação e cultura, sistematicamente" (Neves, 1997, p.58.).

Em pesquisa realizada por Amorim e Leal (2000), foi comprovado que "já nos anos 70, o Estruturalismo começa a influenciar a elaboração dos exercícios, perdurando até os anos 80. No final dos anos 90, é possível perceber uma leve influência da Lingüística Textual, apesar de seu surgimento ter sido na década anterior" (p. 37). Esse avanço tardio nos exercícios de LDP contribui para a superficialidade de conteúdo e conseqüentemente de aprendizado no ensino fundamental.

Uma mudança nessa realidade pode partir dos próprios LDP, desde que estes possibilitem a adequação dos conteúdos à necessidade e vida do aluno, até porque se tornaria mais viável e produtivo o aluno aprender, através da prática do seu cotidiano, o que a escola precisa transmitir de teoria. E o meio mais eficaz para a concretização desse processo pode ser fornecido pelos LDP, que são, de certa forma, objetos primordiais na aquisição de conhecimento nas escolas.

Análise de Dados

O livro "Construindo a Escrita: gramática e ortografia" possui cento e vinte e sete páginas, havendo em seus exercícios a predominância do nível fonológico, o que é explicado pelo fato de que a fala, nesta fase da vida escolar da criança, é utilizada como parâmetro para aprendizagem da escrita.

Analisando este material, notamos que os exercícios são abordados de forma gradativa, ou seja, as autoras apresentam primeiramente exercícios estruturais (para os quais julgamos não haver um modo funcional de abordar), evoluindo, a cada novo exercício, para o funcional. Isto é o que demonstraremos a seguir:

1) Ordem Alfabética

Nesta categoria está incluída a divisão das letras em ordem alfabética. Sabemos que alguns aspectos gramaticais de cunho totalmente formal (por exemplo: conceito de vogal) não se encaixam em uma abordagem funcionalista dos exercícios. No entanto, esta categoria, por mais simbólica que seja, admite a presença do funcionalismo em questões como:

> Ex.:1. Quando você vai à farmácia e pede um remédio, o farmacêutico logo acha aquele que você quer. Sabe por quê? É isso mesmo: eles estão arrumados nas prateleiras em ordem alfabética!
>
> Vamos então "brincar" de farmacêutico!
>
> Peça a sua mãe que mostre onde estão guardados os remédios de sua casa, escolham juntos 15 (quinze) deles e escreva seus nomes em ordem alfabética. (p.15)

> Ex.:2.Vamos montar uma biblioteca? Traga para classe um livrinho que você tem em casa e que tenha gostado de ler (ah, não se esqueça de escrever seu nome nele!) e monte uma biblioteca da classe. É gostoso "trocar histórias" com os amigos!
>
> Agora, é claro, arrume, com os colegas e o professor, a biblioteca por ordem alfabética e boa leitura!!!(p.19)

Notamos que os dois exemplos acima prezam pelo uso daquilo que está sendo ensinado. Para que serve a ordem alfabética? Enumerar, em certos casos, objetos de que precisamos. Este é o intuito desta modalidade de exercícios, que ao propor a brincadeira sobre farmacêutico e bibliotecário demonstra funções para este aspecto gramatical.

Mesmo com base na função, o livro não foge às questões estruturais que visam apenas o aprendizado das formas isoladas, sem nenhum contexto extra-lingüístico, como pode ser acompanhado logo abaixo:

> Ex.:3.1. Organize, em ordem alfabética, as letras abaixo:
>
> **F P B K E J S A G L Z H C M Q U E W R D T O Y V I X U** (p.10)

As questões estruturais, como estas acima, devem estar presentes, mas não podem ser predominantes. A assimilação da forma lingüística pode ser feita a partir de questões desse tipo, porém elas não se baseiam no conhecimento prévio do aluno ou no uso desse elemento lingüístico.

2) Palavras e Letras

As questões que se seguem exemplificam a categoria que envolve vogal, consoante, sílaba e palavra. Os exercícios encontrados neste módulo são predominantemente estruturais, como é o caso de:

> Ex.:4.Vamos completar o diagrama abaixo, colocando cada pedaço da palavra em cada retângulo: (p.26)

Ana			
Carlos			
Guilherme			

> Ex.:5. Descubra, neste caça-palavras, os nomes dados aos cinco dedos de sua mão: (p.41)

1.

B	C	D	A	K	J	P	L	X
Z	M	Í	N	I	M	O	A	B
C	D	E	U	F	G	L	H	I
J	L	M	L	N	O	E	P	Q
R	S	K	A	T	V	G	X	Z
A	B	C	R	D	F	A	Q	O
J	M	É	D	I	O	R	M	N
I	N	D	I	C	A	D	O	R
P	Q	R	S	T	U	V	X	Z

A predominância desse assunto neste módulo não poderia ser outra, pois o aspecto gramatical desta categoria absorve apenas conceitos formais e, portanto, não adquire características de questões funcionais.

3) Espaço Ortográfico

Vemos que os exercícios localizados neste módulo buscam a utilização do espaço deixado entre as palavras na escrita. A forma de abordagem dessas questões é diversificada, podendo ser funcional, estrutural ou as duas formas juntas.

Ex.:6.1. O Pedrinho, um sobrinho meu, escreveu-me um bilhete "meio estranho". Leia-o e veja se você concorda comigo.

tiacarmen,

Hojeeuvouasuacasaparajogarfutebolcomosmeusprimosfaçaporfavoraquelebolodechocolatequeeugostotantotábomobrigado umbeijo

Pedrinho

2. Você conseguiu entender facilmente o bilhete dele? Por quê? (p. 51)

Esse exemplo de cunho funcional visa a distinção entre a fala e a escrita, para que o aluno perceba que, ao escrever, não usamos as mesmas regras-base da fala.

Para estudar estas lições devemos nos basear nos pressupostos e exigências das autoras. Partindo de um professor ideal (interativo e

dinâmico), as autoras propõem questões primordialmente estruturais, mas que, ao serem expostas, prezam pelo conhecimento anterior do aluno e levam-no a inferências, passando assim a serem funcionais. É o que podemos observar no exemplo a seguir:

Ex.:7. Leia o poema abaixo:

A ilha do pavão
O pavão abriu a cauda
Sobre o delta do Guaíba,
Disputando com o poente
De quem era a cor mais viva.

Pua, riu o poente,
Tu és apenas ilha!
Retirado do livro *Boi da cara preta*, de Sérgio Caparelli.

1. Copie o poema "A ilha do pavão", escrevendo cada palavra com uma cor. (p.48)

O exercício apresentado acima, sendo observado apenas no livro do aluno, adquire características estruturalistas. No entanto, ao consultarmos o Manual do Professor, encontramos a proposta de que, antes de partir para os exercícios do livro, o professor deve trabalhar o texto em sala de aula, analisando-o e levantando questões.

Mesmo com toda essa busca pelo funcionalismo, nesta modalidade encontramos a influência do estruturalismo com questões de enumerar, marcar e identificar, como é o caso do exemplo abaixo:

Ex.:8. Quantas palavras há na primeira linha do poema? (p.48)

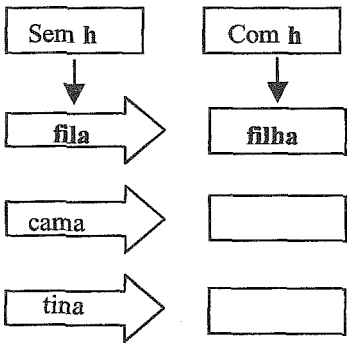
Com esta análise percebemos uma forte influência da Lingüística funcional nas questões direcionadas a esta categoria, com o intuito de mostrar o uso, a dinâmica dos elementos lingüísticos estudados, porém sem dispensar o estudo da forma, que também é necessário, como é apresentado no exemplo 8.

4) Sistemas Ortográficos

As questões de análise do sistema ortográfico não apresentam exercícios funcionais, já que os componentes lingüísticos do sistema

ortográfico são puramente formais e simbólicos. Não é questão de predominância, e sim de não ocorrência de exercícios funcionais. A influência estruturalista torna-se presente e clara na abordagem deste aspecto gramatical, como veremos abaixo:

Ex.:9. Descubra as palavras que completam a segunda coluna: (p. 67)



Ex.:10. *Às vezes de noite*

Às vezes, de noite,
acordo com muito medo
de alguém roubar os meus segredos,
às vezes, de noite.

Às vezes, de noite,
adormeço e no lume da vela
estou desperta e mais velha
às vezes, de noite.

Às vezes, de noite,
no meu sonho corre um rio
que me faz tremer de frio,
às vezes, de noite.

Às vezes, de noite,
me digo que sou boa, que sou meiga e que sou bela. e cresci.
Estou cega.

Às vezes, de noite.
(Retirado do livro *Restos de arco-íris*, Sérgio Caparelli)

Procure no texto:
Uma palavra que começa com **r**:_____
Uma palavra com dois **r**:_____
Duas palavras com **r** no meio da sílaba:_____
Três palavras com **r** no final da sílaba:_____
(p. 71)

Ex.: 11.

1. Descubra que palavra ou palavras você pode formar na coluna da direita, acrescentando apenas L. (p. 86)

Sem L	Com L
Cama	_____
	_____
Ama	_____
	_____

Observamos, no estudo deste módulo, a grande influência da forma lingüística e questões que não prezam pelo uso do tema estudado, pois não há um modo funcional de abordá-los. Daí a influência estrutural nas questões.

5) Pontuação

Com a concepção de que o trabalho de pontuação na 1ª série deve ter início ao surgir das primeiras perguntas sobre os sinais, ou a partir do momento em que o professor percebe que a criança começa a tentar utilizá-los em sua escrita, as autoras do livro analisado expõem as duas modalidades de pontuação – uma referente à tradução de emoções (a expressiva) e a outra à organização das informações (a lógica)

– distintamente, uma vez que essas modalidades apresentam funções diferentes, e a assimilação, por parte das crianças, destas diferenças se dará de forma gradativa.

A organização dos exercícios destinados à abordagem desta categoria demonstra influência do funcionalismo e segue uma seqüência evolutiva que possibilita ao aluno aprender o conteúdo – pontuação – a partir de suas próprias descobertas, já que, como as próprias autoras afirmam no Manual do Professor, "conhecer é produzir e não reproduzir conhecimento" (p.9).

Como exemplos desta categoria, escolhemos dois exercícios referentes às modalidades de pontuação, a fim de demonstrar a forma como estas são elaboradas no LDP por nós analisado.

Ex.:12.

Só podia ser o Maluquinho, não ?!

Nós, as autoras do livro, retiramos os balões dos quadrinhos estes sinais de pontuação:

! ! ! ?



Vamos ver se você descobre de onde nós os retiramos e consegue colocá-los no lugar.

Como podemos observar, trata-se de um exercício de pontuação expressiva, em que as autoras ludicamente se utilizam de uma linguagem que as aproxima do aluno e de forma interativa possibilitam a ele, através dos balões sem os devidos sinais de pontuação, associar teoria e prática simultaneamente.

Ex.:13

3.– Que coisas, mãe?

Este risco (–) que aparece antes de **Que coisas, mãe?** É um sinal de pontuação chamado **travessão.**

Por que você acha que foi utilizado nessa situação?

Por que a autora não utilizou o travessão antes de **Um dia?**

Tendo em vista que as crianças desde a primeira série utilizam o discurso direto em seus textos, as autoras do livro analisado o abordam nos exercícios de pontuação lógica. O exercício acima é um dos exemplos sobre os quais o Manual do Professor traz informações e estratégias próprias para uma abordagem funcionalista, e este exercício proposto pelo LDP surge como um complemento que objetiva constatar o aprendizado.

Conclusão

Considerando a série a que o livro analisado se destina (1ª série), concluímos que as autoras buscam apresentar as formas lingüísticas, *pois o maior objetivo do livro é ensinar aos alunos a ler e escrever*. Isto, porém, sem desconsiderar o uso da língua, que é abordado de forma interativa (pede-se que o professor estimule a participação de toda a classe) e muitas vezes lúdica.

Com relação aos tópicos, o primeiro e o último (*Ordem Alfabética* e *Pontuação*), constatamos a presença de exercícios predominantemente funcionalistas, demonstrando que o mais importante é o uso relacionado com as diversas situações e necessidades do aluno.

A respeito do segundo e do quarto tópicos (*Palavras e Letras* e *Sistema Ortográfico*), notamos que estes se aproximam muito mais do estrutural. O que pode ser explicado pelo fato de que estes assuntos demonstram uma quase, senão total, impossibilidade de abordagem funcional, uma vez que o tratamento estrutural é válido para este tipo de questões.

Já com relação ao terceiro tópico (*Espaço Ortográfico*), observamos que baseado apenas nos exercícios apresentados pelo livro, o professor terá uma visão estruturalista a respeito destas atividades. No entanto, ao consultar o Manual do Professor, encontramos sugestões das próprias autoras sobre como abordar determinados assuntos de forma funcional.

Para que o livro didático seja trabalhado devidamente, torna-se extremamente necessário considerar, além da experiência, do conhecimento e da criatividade do professor, as informações e estratégias fornecidas pelo Manual do Professor, uma vez que este contempla de forma minuciosa os passos metodológicos a serem seguidos, seu embasamento teórico e objetivos.

Como conseqüência desta análise, obtivemos novos e variados conhecimentos lingüísticos que servem para nossa formação profissional , no sentido de que temos subsídios para uma avaliação e escolha de livros didáticos; reconhecemos o lado positivo da abordagem lingüística presente no L.D. analisado ,que muitas vezes enfatiza o uso efetivo da língua para , a partir daí , tomá-lo como objeto de estudo. Dessa maneira , o ensino de língua portuguesa se reveste de uma forma mais produtiva e eficaz, já que o aluno pode estudar a língua e não, somente, sobre a língua.

Referências

AMORIM, K. V., LEAL, A.A., *Análise dos exercícios de vocabulário em livro didático: uma perspectiva longitudinal*. Campina Grande, 2000, UFPB. Monografia (Graduação) .

CARVALHO, C. S. , BARALDI, M.G., *"Construindo a Escrita : gramática e ortografia". São Paulo: Ática,1995.*

KLEIMAN, A.B. *Oficina de Leitura (Teoria e Prática).* Campinas: Pontes, 1997

____ . *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I.V. *A Inter – Ação pela Linguagem*. São Paulo: Ed. Contexto, 1995.

MARCUSCHI, L.A., *O Livro Didático em Questão: O caso da compreensão. I Colóquio de Leitura da Região Centro-Oeste.* UFG, 1996.

NARO,J.A.,VOTRE,J.S., Mecanismos funcionais do uso da língua : função e forma. *Revista de D.E.L.T.A. v.*8. n.2 PUC: 1992.(p.285-290).

NEVES,M.H. de Moura. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.(p.55-98).

QUEIROZ, R.M.S., Reflexões Sobre a (eterna) Questão do e no Ensino de Língua Materna: Imitar os mestres ou privilegiar a fala do aluno? *Graphos.V.4 Revista da pós-graduação em Letras – UFPB*. João Pessoa: 1999 (p.34-38).

A Linguagem Metafórica nas Adivinhas: um Recurso Didático-Pedagógico para o Ensino de Língua Portuguesa

Surama Fernandes da Silva
PIBIC/CNPQ/UFPE[1]

Resumo

Este artigo analisa oito adivinhas formadas por metáforas estruturais, observando a contribuição destas para a formação do enigma e a relação destas com o ensino de Língua materna, através de uma análise em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Palavras-chaves
Adivinhas. Metáforas. Livro didático. Língua portuguesa.

Abstract

This paper analyses eight riddles which are formed by structural metaphors, observing their contribution to the formation of the riddle and their relation to the mother tongue, through an analysis in text books of Portuguese language.

Key-words
Riddles. Metaphors. Text books. Mother tongue.

Todos nós temos um conhecimento, mesmo que superficial, do que são adivinhações, pois elas fazem parte de nossa cultura e estão intrinsecamente ligadas às nossas lembranças da infância e até mesmo aos momentos de lazer e entretenimento da vida adulta. Na

[1] Este artigo faz parte do projeto de pesquisa "A organização textual-interativa das adivinhações: segunda versão" coordenado pela profa. Angela Dionisio – PIBIC/CNPq/UFPE (1999-2000).

perspectiva lingüística, as adivinhas são textos verbais que resultam de relações sintático-semântico-pragmáticas (cf. Pepicello & Green, 1984), formados pelo par pergunta-resposta, sendo que a resposta está contida na pergunta de modo cifrado, velado ou inesperado (Saraiva, 1998; Dionisio, 1999); são jogos de linguagem em que a relação entre fatos semânticos e informações pragmáticas fornecem subsídio para uma interação baseada num *saber* e numa *curiosidade* (Jolles, 1976; Abaurre e Possenti, 1993, apud Dionisio, 1998). Neste artigo, temos dois objetivos principais: (1) mostrar a natureza metafórica das adivinhas, através da exposição de um dos tipos de metáforas encontrados neste gênero textual, focalizando, especificamente, as adivinhas nas quais a metáfora é formada por personificação; e (2) mostrar como têm sido usadas as adivinhas em manuais didáticos de língua portuguesa.

A adivinhação está sendo concebida como uma modalidade do texto descritivo (Dionisio, 1998). A seqüência prototípica da descrição proposta por Adam (1993, apud Dionisio, 1998) compreende um *tema-título* (fator de coesão semântica referencial sobre o qual recai a focalização do sistema descritivo) e *quatro macro-operações:* procedimento de ancoragem, procedimento de aspectualização, procedimento de estabelecimento das relações e processo de encadeamento pela subtematização. No gênero adivinha, encontramos apenas os três primeiros. O procedimento de ancoragem identifica o todo que constitui o tema-título, o de aspectualização apresenta uma classificação de elementos deste todo ou de partes deste todo a serem descritas, causando uma fragmentação na qual são levadas em conta qualidades ou propriedades do elemento descrito. O procedimento das relações "estabelece as relações (comparativas, metonímicas, metafóricas) entre estas propriedades do objeto e uma outra propriedade àquelas associadas" (Dionisio, 1998:61).

Tomamos por base os estudos de Lakoff & Johnson (1980:14), os quais classificam as metáforas em *estrutural, ontológica e orientacional.* A metáfora estrutural (ME) é definida como "o caso em que um conceito é metaforicamente estruturado em termos de um outro". A língua pode ser considerada no seu uso cotidiano e no seu uso poético, ambos ativados pelo nosso sistema metafórico convencional (cf. Lakoff & Johnson 1989, apud Zanoto,1998). No entanto, enquanto as metáforas cotidianas são realizadas mesmo sem que o falante tenha plena consciência disso, as metáforas poéticas apresentam um maior grau de consciência e, nas adivinhas, por se tratar de construções enigmáticas, apresentam uma maior intencionalidade. Durante a análise, procuramos identificar os recursos lingüísticos envolvidos na construção do enigma em metáforas estruturais. Utilizamos, para este artigo, 8 adivinhas, extraídas do *corpus* geral do projeto acima referido.

Adivinhas formadas por metáforas estruturais

A metáfora estrutural permite-nos entender um conceito em termos de outro (Lakoff & Johnson, 1980). Paivio (1979 apud Zanotto, 1990:25) apresenta dois processos psicológicos que interagem contribuindo para a compreensão da metáfora: o sistema de *associação verbal* e o sistema de *associação por imagens*, pois "as interconexões entre os dois sistemas permitem que a informação possa ser transferida de um para o outro [...]. Assim, palavras podem evocar imagens e eventos concretos podem evocar descrições verbais". É nisto que reside a importância dos modelos cognitivos que variam de indivíduo para indivíduo, pois, segundo Lakoff & Johnson (op. cit), baseados em nossas experiências com objetos físicos criamos metáforas, levando em conta que o nosso sistema conceptual é metaforicamente estruturado.

A personificação tem sido usada como base da construção dos enigmas, pois favorecem a criação das metáforas e servem para despistar o leitor/ouvinte (desafiado) do tema-título. Observamos dois tipos de metáforas estruturais: (i) ME autopersonificada e (ii) ME heteropersonificada, havendo uma predominância da segunda em relação à primeira.

• *Adivinhas formadas por ME autopersonificadas*

Nas metáforas estruturais autopersonificadas o próprio tema-título apresenta os aspectos selecionados para criar o enigma. Os pronomes possessivos, verbos copulativos e outros verbos que são genuinamente característicos de atividades humanas são alguns dos elementos lingüísticos que subsidiam a apresentação dos temas-títulos. Podemos observar estes elementos de personificação nas adivinhas 1 e 2.

1- *Sou* um *rei coroado*
No meu trono *sentado*;
Quanto *mais velho fico*
Mais *fico respeitado.*
R- Abacaxi

2- *Sou* fêmea perigosa
Rápida e bem *decidida*
Mesmo que *eu seja macho*
Sou fêmea toda a vida?
R- Cobra

Os elementos de personificação são principalmente marcados, na adivinha 1, pelo verbo *ser* e *estar* na 1ª pessoa, além do pronome possessivo *meu*, constituindo, assim, uma autopersonificação. Quanto aos elementos metafóricos, temos *"rei coroado", "trono sentado", "mais velho", "respeitado"*. A descrição "*rei coroado*" alude às folhas do abacaxi, enquanto "*trono sentado*", considerando que antes fora aludido a um rei pela sua coroa (folhas), refere-se ao fato de brotar apoiado sobre um feixe de folhas ligadas à raiz.. A preferência pelo abacaxi maduro por ser mais doce é proposta pela metáfora "*mais velho*" e "*mais respeitado*". A metáfora proposta não é somente "*o abacaxi é um homem*, e sim, "*o abacaxi é um rei*".

Na adivinha 2, ocorre uma autopersonificação na qual é atribuída uma característica humana "*ser decidida*" ao réptil; neste caso, o aspecto enfocado é comportamental. O elemento de oposição, nesta adivinha, existe, mas não está lexicalizado, pois constitui a oposição Texto x Normal (Maeda,1988:), ou seja, a oposição existente no texto e "o fenômeno concebido por nós como normal". Em outras palavras, não é aceitável que um ser que é macho seja também fêmea, a não ser no caso dos hermafroditas. Este porém não é o caso da cobra. A adivinha, portanto, joga com o fato de *cobra* ser um substantivo epiceno, causando ambigüidade. A metáfora, aqui, é "*a cobra é uma mulher*", mesmo que o terceiro aspecto citado tente despistar o leitor/ouvinte dessa proposta.

- *Adivinhas formadas por ME heteropersonificadas*

A heteropersonificação constitui a grande maioria das metáforas estruturais e assim como a autopersonificação, favorece grandemente a manutenção do enigma. A heteropersonificação caracteriza-se, principalmente, pela apresentação do tema-título através da utilização de verbos conjugados na terceira pessoa (singular ou plural) ou, ainda, no infinitivo. Serve de ilustração a adivinha 3:

3- *O que é, o que é?*
Essa parece trazer
Um pensamento profundo.
Antes do pai *nascer*,
A filha já corre o mundo.
R- Fogo e Fumaça

Duas pistas são dadas para facilitar o desvendar do enigma, a primeira, é a pista textual *"o que é, o que é?"* que revela o caráter enigmático do texto. A outra é a afirmação "essa parece trazer um pensamento profundo", antecipando que algo de difícil compreensão está vindo, ou seja, será necessário fazer inferências para desvendar o tema-título. Esta afirmação se estabelece como verdadeira com os versos seguintes "antes do pai nascer, a filha já corre o mundo". A oposição proposta é a *Texto x Normal* (Maeda,1988), mencionada anteriormente, pois seguindo a ordem normal dos acontecimentos, a filha só poderia existir depois do pai. A construção metafórica "nascer" como alusão ao ato de iniciar tem sido muito produtiva nas adivinhas.

As nossas experiências com objetos físicos, em especial o nosso corpo, nos possibilitam criar metáforas. A personificação pode apresentar-se de diversas maneiras, dependendo dos aspectos que estão sendo enfocados. Estes aspectos podem ser físicos, intelectuais ou comportamentais, podendo, assim, manifestar-se por meio de processos cognitivos como a comparação, a metáfora e a metonímia, principalmente. Apesar de também se apresentarem como processos distintos, observamos que em algumas adivinhas ocorre, simultaneamente, mais de um processo, que contribui para a formação do enigma, como podemos observar na adivinha 4:

4- *Fininha como* um *cabelo,*
luzente como uma *espada*;
brinca na mão da menina,
mas pelo *pé* é *amarrada.*
R- Agulha e Linha

Na adivinha acima, os dois primeiros versos da quadrinha utilizam um símile (agulha/*cabelo, agulha/espada),* assim chamado "por relacionar termos de natureza diferente" (Martins, 1997:97), no qual o nexo gramatical utilizado foi *como*. De acordo com Martins, este é o mais usual nexo comparativo, embora haja outros mais característicos da linguagem popular (*que nem, feito)* e outros da linguagem culta (*tal, à semelhança de, análogo a)*. Esses nexos promovem o estabelecimento das relações entre as propriedades dos temas-título (neste caso, físicas: *fininha, luzente*) e os elementos a que estas propriedades são comparadas (*cabelo, espada)*. Por possuir dois temas-título, o primeiro aspecto apresentado desta adivinha pode referir-se tanto à agulha quanto à linha, levando em conta que ambas apresentam semelhanças físicas, ou seja, são fininhas. *Luzente*, entretanto, só pode ser associado à *agulha*. Nos aspectos subseqüentes, há duas realizações metafóricas "*brinca na mão da menina*" e "*pelo pé é amarrada*". A primeira tem como referente o tema-título *agulha* e a segunda, o tema-título *linha*. O verbo *brincar* subsidia a formação da metáfora por se tratar de um verbo que exprime uma ação que está, intrinsecamente, relacionada à atividade humana. Em oposição à idéia de liberdade, sugerida pelo verbo *brincar*, é utilizado o operador discursivo *mas* seguido da metáfora "*pelo pé é amarrada*". A parte selecionada *pé* é uma associação à parte inferior da agulha por onde passa a linha. As descrições dos dois temas-título estão relacionadas de forma a exigir, na resposta, a presença de ambos.

Chamamos a atenção para a adivinha 5, exemplo de uma pseudo-heteropersonificação:

5- O que é, o que é?
Tem *cabeça* mas não pensa.
Não tem *boca* mas tem dente
Tem *barba* mas não tem queixo.
Seu cheiro fica na gente.
R- Alho.

Neste caso, as partes selecionadas *cabeça e boca* não foram associações metafóricas criadas pelo desafiador para causar ambigüidade, mas o tema-título *alho* é um bulbo vegetal (cabeça) formado por bulbos menores (dentes). Com exceção de casos relacionados com a botânica, o uso da expressão "*cabeça de alho*" e "*dente de alho*" é unanimemente aceita, sem que se tenha plena consciência de se estar tratando de uma metáfora. Mesmo que este fenômeno, que a estilística tradicional denomina de *catacrese*, possa, inicialmente, ter-se estabelecido por relações metafóricas, o uso apagou este estágio inicial da palavra. A língua muda; assim, metáforas velhas passam para o uso idiomático comum (cf. Pepicello & Green, 1984:113). Neste caso, o desafiador joga com a falsa personificação que se estabelece com as partes fragmentadas (*cabeça, boca e barba)* e estabelece a oposição (*não pensa, tem dente, não tem queixo*) das três propriedades inerentes a quem tem cabeça, não tem boca e tem barba.

- *Relação metáfora x metonímia nas adivinhas*

Estamos concebendo as metáforas no seu conceito mais amplo que incorpora, também, os conceitos de metonímia e sua extensão, pois, de acordo com Pepicello & Green (1984), algumas adivinhas podem empregar metáfora e metonímia, isto é, similaridade e contigüidade combinadas, para confundir o desafiado. Lakoff & Johnson (1980) afirmam ser a metonímia o caso em que nós usamos uma entidade para referir a uma outra a ela relacionada. Ainda segundo esses autores, "conceitos metonímicos estruturam não apenas nossa linguagem, mas nossos pensamentos, atitudes e ações" e, assim como as metáforas, estes conceitos são baseados em nossas experiências. Assim, a metáfora e a metonímia são enfoques de uma mesma realidade (cf. Saraiva e Bittencourt,1990), como ilustra a adivinha 6:

6- Sou *teatro de prazeres*
E de imensas afeições;
A *velhice* e a *mocidade*,
Comigo afogam paixões;
Os ricos que a mim se chegam
De tudo que têm se esquecem,
Os pobres têm refrigério,
Dos trabalhos que padecem;
De noite gente de bem
Busca minha companhia,
Porém vadios e ladrões
Só me procuram de dia.
R- Cama

Nesta adivinha, as metáforas *"teatro de prazeres", "afogam as paixões", busca minha companhia"*, e *"só me procuram de dia"*, bem como as referências metonímicas de *"velhice"* às pessoas mais velhas ou maduras e *"mocidade"* às pessoas mais jovens, formam uma seqüência descritiva das partes do tema-título enfocando as utilidades do mesmo. Neste contexto, similaridade e contigüidade se mesclam formando o enigma. Os elementos lingüísticos que subsidiam a personificação são o emprego dos verbos na 1ª pessoa, o uso dos pronomes possessivos (mim, minha, me). Observemos a adivinha 7:

7- *Sou* comprida e bem feita
Meu colo tem formosura;
Sou combatida do vento,
Só posso dormir segura.
R- Canoa

A metáfora, aqui, proposta é *a canoa é uma mulher*. Ao referir-se à canoa, o desafiador estabelece relações de similaridade *"Sou comprida e bem feita"*, *"Meu colo tem formosura" e "Só posso dormir segura"*. Em descrições literárias a utilização da palavra *colo* para descrever parte do pescoço, em se tratando de personagens femininas, é privilegiada. O desafiado deve estabelecer a relação entre o colo *parte do corpo feminino* e colo *corte da canoa* para chegar ao tema-título. O desafiador joga, ainda, com a polissemia da palavra *"segura"* que pode referir-se, entre outras, à segurança ou ao fato de estar presa ou amarrada, que é o sentido apropriado para este contexto. Um outro exemplo da utilização de conceitos metonímicos pode ser observado na adivinha 8, na qual diversos processos interagem resultando no enigma:

8- *Sou* cortês, atencioso,
Sujeito muito decente;
Vou ao salão, ao palácio
Pela mão de muita gente,
Não porque seja acanhado,
Mas por certa conveniência,
Pois *nasci* para andar
Em lugar de evidência,
Presto ótimos serviços
A quem passeia comigo
De coração orgulhoso
A todos concedo abrigo.
Quem sou?
R- Chapéu

A metonímia é a base da formulação do enigma, nesta adivinha. De fato, "o princípio de metonímia é integral para o processo de adivinhação" (Pepicello & Green, 1984:122). As utilidades do tema-título *chapéu* se confundem com as características de um homem. Poderíamos pensar que a metáfora proposta é *O chapéu é um homem*, no entanto, ela é mais delimitadora, isto é, a metáfora, neste caso, é *O chapéu é um cavalheiro*. A personificação favorece esta interpretação. Os verbos utilizados (ser, ir, nascer, prestar, passear, etc), bem como atribuições como "sujeito muito decente", "de coração orgulhoso" enfatizam a troca do homem pelo objeto. O pronome relativo *"Quem"*, característico de referência a pessoas, é utilizado para despistar o leitor/ouvinte ao ser utilizado para um ser inanimado ao lado do verbo copulativo *"ser"*. Na verdade, o emprego desse pronome com referência a animais e coisas é muito comum para alguns autores antigos e modernos. (cf. Ferreira 1999:1682).

Na busca de elementos ou pistas textuais que nos direcionem à construção enigmática das adivinhas não podemos esquecer o caráter discursivo destas e, por isso, entender que as metáforas, tanto nas adivinhas quanto em outros contextos, visam "a ser um fenômeno discursivo, no qual o sujeito encontra o espaço de liberdade ao subverter as regras da língua para inscrever sua subjetividade criativa" (Zanotto,1990, apud Dell'Isola, 1998). Embora, durante as análises, tenhamos mostrado alguns dos principais elementos lingüísticos que subsidiam a formação do enigma, devemos considerar que um fator de grande relevância para a compreensão de qualquer texto é o contexto, e que as relações sócio-lingüístico-culturais estão intrinsecamente ligadas à construção e desconstrução do enigma e, consequentemente, à elaboração de metáforas, sejam poéticas ou cotidianas.

As adivinhas formadas por metáforas e os livros didáticos de língua **portuguesa**

Partindo dos resultados da primeira versão do projeto de pesquisa "A organização textual-interativa das adivinhações", pudemos constatar o valor didático-pedagógico das adivinhas, não só enquanto texto descritivo, mas também, enquanto texto de natureza metafórica passível de ser utilizado em aulas de língua materna. É com o objetivo de sugerir que as adivinhas, cujo enigma é formado por metáforas, sejam utilizadas de maneira mais sistemática e relevante para o ensino de língua que apresentamos os resultados da primeira versão deste projeto. Embora as atividades lúdicas propostas pelas adivinhas sejam, historicamente, conhecidas, o seu valor didático-pedagógico é inquestionável e por isso, aqui, primordialmente enfocado.

De maneira geral, ao se ensinar o que a estilística tradicional chama de *figura de linguagem*, tende-se ao uso apenas de textos literários tradicionais os quais trazem, em sua maioria, metáforas poéticas, mas que são exploradas como ornamentos dos textos e não como um processo cognitivo que se dá não só na linguagem poética como também na cotidiana.

É interessante mostrar como têm sido utilizadas as adivinhas nos livros didáticos de Língua Portuguesa. A análise nos manuais didáticos se deu em dois momentos principais: (i) foram investigadas a ocorrência, as principais formas enunciativas e as funções das adivinhas nos livros didáticos destinados aos quatro ciclos do Ensino Fundamental; e (ii) as contribuições do texto-adivinha, enquanto modalidade do gênero descritivo para o ensino de língua materna.

O corpus investigado foi formado por *157* livros didáticos, dos quais *65* são destinados aos 1° e 2° ciclos e *92* são manuais dos 3° e 4° ciclos. Neste livros, foram encontradas *565* adivinhas. Foram analisados, prioritariamente, os livros indicados pelo MEC para o ano de 1998, além de algumas publicações que não haviam sido submetidas à análise do MEC. Os manuais que continham adivinhas, mas que não foram aprovados pelo MEC não constaram em nossas análises.

Verificou-se, que a ocorrência das adivinhas deu-se, principalmente, nos manuais de alfabetização, havendo uma redução gradativa nos manuais dos 1° e 2° ciclos. Nos manuais do 3° ciclo, houve nove ocorrências, enquanto no 4° ciclo houve apenas dois registros, conforme se observa nas tabelas abaixo:

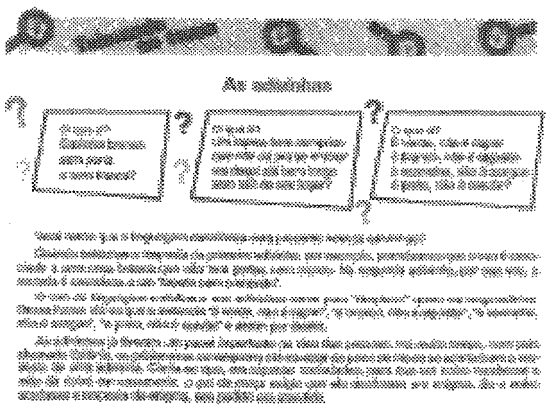
Tabela de ocorrência das adivinhas nos manuais didáticos do Ensino Fundamental

Ciclos	Séries	N°. de livros analisados		N°. de livros contendo adivinhas		N°. de adivinhas por série	
		Indicados pelo MEC	Não-analisados pelo MEC	Indicados pelo MEC	Não-analisados pelo MEC	Indicados pelo MEC	Não-analisados pelo MEC
-	Alfa	09	02	**08**	02	85	57
1°	1ª	11	03	05	03	21	17
	2ª	05	09	01	07	11	78
2°	3ª	06	07	04	01	29	5
	4ª	06	07	02	03	15	22
Total		37	28	20	16	161	179
Total Parcial:		**65**		**36**		**340**	

Tabela de ocorrência das adivinhas nos manuais didáticos do Ensino Médio

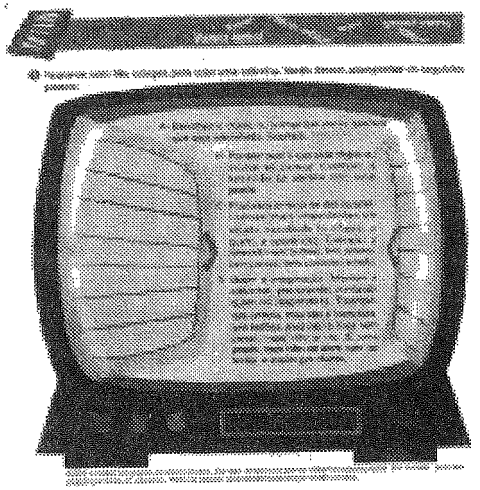
Ciclos	Séries	N°. de livros analisados		N°. de livros contendo adivinhas		N°. de adivinhas por série	
		Indicados pelo MEC	Não-analisados pelo MEC	Indicados pelo MEC	Não-analisados pelo MEC	Indicados pelo MEC	Não-analisados pelo MEC
3°	5ª	16	06	05	01	85	09
	6ª	17	06	02	01	45	12
4°	7ª	19	05	01	00	31	00
	8ª	18	05	**01**	**00**	33	00
Total		70	22	09	02	204	21
Total parcial:		**92**		**11**		**225**	
Total geral:		**157**		**47**		**565**	

No que concerne aos manuais dos 1° e 2° ciclos, as seções em que mais ocorreu o uso as adivinhas foram:(i) "*Para brincar*", "*Brincando com a linguagem*", ou similares; (ii) nas seções de *Ortografia* e *Gramática*, nas quais o aluno, além de decifrar a adivinha, exercita o conteúdo anteriormente estudado; (iii) nas seções em que se realizam atividades de leitura e escrita. Era esperado que houvesse uma expressiva ocorrência de adivinhas nos manuais das séries iniciais considerando o caráter lúdico das adivinhas, no entanto, surpreendeu-nos que nos manuais destinados aos 3° e 4° ciclos, nos quais as seções de ortografia e gramática predominam, houvesse apenas *uma* única ocorrência das adivinhas numa seção de Linguagem Metafórica. Destaque para o livro "Ateliê da Palavra" 6ª série, Patrícia Teixeira, pois a autora antecipa aos PCNs o valor da linguagem metafórica das adivinhas, propondo atividades de leitura e produção textual, além de dedicar uma seção (Teimando no tema) especialmente ao trabalho com a linguagem metafórica existente nas adivinhas, de maneira clara e contextualizada. Podemos ver abaixo como a autora apresenta essas atividades:



A proposta de Teixeira para a exploração da linguagem metafórica existente na formulação do enigma das adivinhas é uma prova concreta da viabilidade deste trabalho que estamos realizando. No entanto, surpreende-nos que apenas um dentre os 92 livros didáticos do Ensino Fundamental 2 (3° e 4° ciclos) traga uma proposta para o trabalho com o aspecto metafórico das adivinhas e que apenas 11 LD façam alguma menção às adivinhas. Esses números devem ser considerados, principalmente quando lembramos que 70 dos 92 livros analisados foram indicados pelo MEC (ver tabela).

De fato, a sugestão de trabalho com as adivinhas, apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998: 112 e 128) se dá apenas para as séries dos 1° e 2° Ciclos do Ensino Fundamental 1. Assim, pudemos constatar uma subutilização deste gênero textual nos LD de Língua Portuguesa. Com relação ao Ensino Fundamental 2 (5ª a 8ª séries) os PCNs não fazem uma menção explícita ao trabalho com o gênero adivinha, embora sugira "o cordel, o causo e similares" enquanto gêneros privilegiados para a prática de escrita e leitura de textos. O que aparece no Ensino Fundamental 1 como adivinhas, parlendas, entre outros, no Ensino Fundamental 2 são relegados ao status de "similares".



Considerações finais

As adivinhas apresentam uma grande diversidade de estratégias para a construção do enigma. A grande ocorrência de metáforas (no seu sentido mais amplo) ou comparações diretas, estruturadas com base na personificação, na formação do enigma, evidencia que as metáforas fazem parte do nosso cotidiano, pois o gênero adivinha está presente nas diversas culturas e níveis sociais, e hoje vai passando das calçadas às salas de aula (cf. Dionisio, 1999).

Quanto a utilização das adivinhas enquanto recurso didático-pedagógico, elas apresentam múltiplas possibilidades, além de promover, pelo aspecto lúdico e fatores sócio-lingüístico-culturais que as envolvem, maior interação em sala de aula. No entanto, como pudemos constatar, nos manuais didáticos analisados, é praticamente inexistente as propostas relevantes de trabalho com o texto-adivinha, ao mesmo tempo em que é ignorada as relações metafóricas, por exemplo, que como foi mostrada, leva a um 'pensar sobre a língua'. Diferentemente, estes manuais quando não estão privilegiando o aspecto lúdico das adivinhas ou atividades de metalinguagem, exploram-nas em seções de Folclore. É o repensar desta prática que estamos propondo para que não seja privilegiado o aspecto lúdico das adivinhas em detrimento das potencialidades contributivas deste gênero textual para o ensino de língua materna.

Referências

DELL'ISOLA, R. L. P. (1990). A metáfora e seu contexto cultural. In: V. L. OLIVEIRA PAIVA. *Metáforas do cotidiano*. Minas Gerais, UFMG.

DIONISIO, A. (1998). Imagens na oralidade. Tese. Recife:UFPE.

DIONISIO, A. (1999). *Adivinhas: da calçada à sala de aula*. Recife: UFPE (mimeo).

FERREIRA, A. B. de H. (1999). Novo Aurélio Século XXI: o dicionário de língua portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira. pp.1682.

JOLLES, A. 1976. *Formas simples*. São Paulo, Cultrix, pp. 109-127.

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

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, The University of Chicago Press.

MAEDA, K. (1988). Estrutura da Adivinhação. *Letras & Letras*, jun/dez, pp.147- 159.

MARTINS, N. S. 1989. Introdução a estilística: a expressividade na língua portuguesa. São Paulo, EDUSP.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. de . (org). (1998). *Metáforas do cotidiano*. Minas Gerais, UFMG.

PEPICELLO, W. J. & GREEN, T. A. (1984). *The language of riddles*. Columbus, Ohio State University Prees.

PONTES, E. (org.) (1990). Metáforas temporais em português coloquial. In: E. PONTES. *A metáfora*. Campinas, Unicamp. pp. 45-52.

_____ .(1990) O "continuum" língua oral e língua escrita: por uma nova concepção do ensino. In: E. PONTES. *A metáfora*. Campinas, Unicamp. pp. 35-40.

SARAIVA.A. (1998). *Enigmáticas e poética das adivinhas populares portuguesas*. Fundação Joaquim Nabuco, Folclore 253-A.

SARAIVA, M. E. & BITTENCOURT, V. de O. (1990). A concordância verbal em estruturas com SN complexo no Português: um caso de interferência de fatores metonímicos e metafóricos.In: E. PONTES (org.) *A metáfora*. Campinas, Unicamp. pp.91-112.

SILVA, S. F. da. (1999) Adivinhações em Livros didáticos de Língua Portuguesa. In: Revista Ao Pé da Letra, vol. 2, Recife, UFPE.

TEIXEIRA, P.M. (1998). Ateliê da Palavra. 6ª série, p.89-98. São Paulo, Quinteto Editorial.

TOLENTINO, M.V. F. de. (1990). Muito além das metáforas. In: E. PONTES. *A metáfora.* Campinas, Unicamp. pp.77-89.

ZANOTTO (de Paschoal), M. S. (1990) Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora. In: E. PONTES. *A metáfora.* Campinas, Unicamp. pp.115-127.

OS DESCAMINHOS DA POESIA NO LIVRO DIDÁTICO – ANÁLISE PARTICULAR DE UM CASO

José Mário da Silva[1]

Resumo

Entre os diversos gêneros literários e considerando a forma particular de seu estudo em sala de aula, o gênero lírico é o menos trabalhado, principalmente no livro didático. Desconsiderado em sua natureza intrínseca, o poema é visto ora como pretexto para o estudo de questões puramente gramaticais, ora é apreciado apenas como uma simples análise

Palavras-chaves
Poema. Leitor. Interpretação. Escola. Livro didático.

Résumé

Parmi les différents genres littéraires et considérant la façon particulière de leur étude en classe, le genre lyrique est le moins travaillé, surtout dans le livre didactique. Déconsidéré dans sa nature intrinsèque, le poème est tantôt vu comme prétexte pour l'étude de questions purement grammaticales, tantôt n'est apprécié qu'une simple analyse.

Mots-clés
Poéme. Lecteur. Interpretation. École. Livre didactique

O poema e a sala de aula

Dentro da diversificada tipologia classificatória dos gêneros literários e da sua utilização específica no âmbito da sala de aula, principalmente nas séries iniciais de ensino, o poema parece se constituir

[1] Professor de Teoria da Literatura da UFPB.

naquele que tem sido alvo do maior número possível de equívocos e deformações pedagógicos no que diz respeito ao tratamento a ele conferido, sobretudo na maioria dos manuais didáticos.

O poema, um texto marginalizado, de autoria de Ana Elvira Luciano Gebara, é uma importante reflexão acerca dos vários níveis de marginalização a que é submetido o poema no espaço cotidiano da escola brasileira.

Depreende-se, das reflexões aduzidas pela pesquisadora, que o primeiro problema evidenciado na relação estabelecida entre o poema e o seu uso na sala de aula é o ostensivo processo de desconsideração, levada a efeito pelos manuais didáticos, da natureza intrínseca do poema e o conseqüente desvirtuamento no processo de interação com o mesmo.

Por natureza intrínseca quer-se entender o poema como um objeto cultural e estético organizado por um modo peculiaríssimo de mobilização da linguagem, em cujo interior abriga-se, paralelamente aos aspectos de ordem formal propriamente ditos, uma significativa experiência humana.

Ignorando tal especificidade do poema, os manuais didáticos, hegemônicos no ambiente escolar, passam a enfocar o poema como um mero pretexto para o deslindamento de questões puramente gramaticais ou, inconveniência similar, passam a propor exercícios de compreensão textual que presumem, no limite, pela forma como são elaborados, ser o poema uma cadeia lingüística meramente referencial, cujos conteúdos ou a famosa " mensagem" são mais que óbvios, cabendo ao aluno, tão somente, identificá-los, passiva e acriticamente. [2]

A leitura do poema : limites e equívocos

Desse modo, não fica difícil perceber que a concepção de leitura presentificada nesses enfoques redutores é a da mera decodificação, jamais a que postula uma interação crítica e criativa com o texto, de

[2] Acerca do modo como a poesia é abordada nos livros didáticos, há importantes trabalhos, tais como os de Souza (1996) e Pereira e Silva (1996), o primeiro enfocando poemas de Carlos Drummond de Andrade em manuais de 3ª série de 2° grau; o segundo, enfocando modalidades de abordagem do poema em livros didáticos de 7ª e 8ª série.

modo a produzir um leitor proficiente, maduro e capaz de, da relação com o texto, emergir mais enriquecido existencialmente, mediante não só a ampliação do seu repertório conceitual como também o refinamento das suas emoções e sensibilidade.

Eis, aqui, o problema chave da abordagem do poema na sala de aula: desconsideração de sua natureza intrínseca; todos os demais são corolário dessa matriz originária e fonte primeira de lamentáveis equívocos. Como conseqüência da desconsideração do caráter ontológico do poema, determinados recursos didáticos que poderiam contribuir para um aproveitamento mais rentável do mesmo na sala de aula findam resultando malogrado. A leitura silenciosa, normalmente solicitada ao aluno, em vez de funcionar como um instante de contato mais pessoal, mais concentrado, mais enamorado do aluno com o poema, a fim de fazê-lo despertar para uma imagem mais significativa, um ritmo mais envolvente, uma metáfora mais estranhada e sedutora, finda convertendo-se apenas numa pausa inútil, depois da qual seguem-se, sempre e invariavelmente, as rotineiras e contraproducentes indagações do tipo: o que o autor quis dizer? Que diz verso tal? Qual a mensagem do poema? Questionamentos que, deixando inexplorado o poema no que ele tem de beleza estética e no que ele exibe de verdade humana, em nada contribuem para a aproximar o leitor da poesia; pelo contrário, têm o nefasto poder de afastar da arte literária, particularmente da poesia, até mesmo as vocações mais promissoras.

Algo similar parece ocorrer com o recurso da declamação do poema.[3] A dramatização do poema, quando feita criteriosamente e por quem conhece minimamente os elementos nuclearizadores da linguagem em sua realização teatral, pode se constituir num poderoso fator de atualização textual, sobretudo por chamar a atenção do aluno para a inventividade sonora e rítmica de que se revestem determinados poemas que têm na melopéia, para usar uma terminologia proposta pelo poeta-teórico Ezra Pound, um dos seus elementos fundantes de sentido.

Mas, querer, indiscriminadamente, submeter todo poema ao jogo dramático da declamação, ignorando a particularíssima lógica estrutural e a singularidade de cada um, é fazer de um meio um fim em si mesmo e, hipertrofiando as vantagens do recurso didático da reali-

[3] DUFRENNE, Mikel. *O Poético*. Editora Globo. Porto Alegre, 1969.

zação oral do poema em sala de aula, transformá-lo num censurável vício no processo de abordagem do fenômeno poético. Além disso, a realização oral do poema, feita aleatoriamente, corre o risco de confundir-se com o vulgarismo grosseiro das declamações uniformizantes que interpretam de modo idêntico textos portadores de tonalidades diferentes.

Outro sério problema que imanentiza o estudo do poema na sala de aula é o flagrante descompasso verificado entre o poema selecionado para ser trabalhado e o público a que ele se destina. Ora, uma das lições mais elementares da psicologia cognitivista é que o conhecimento humano não é algo estanque, antes passa pôr todo um processo de desenvolvimento que se vai delineando a partir da superação equilibrada das sucessivas etapas existenciais vivenciadas por um ser humano.

Noutras palavras, a seleção de textos poéticos para o trabalho em sala de aula deve estar atenta não apenas ao fundamental critério de qualidade estética, mas também ao grau de maturidade e capacidade recepcional dos alunos; do contrário, ignorando o horizonte concreto das expectativas dos destinatários reais do texto literário, o poema não comunica nada ao aluno, tornando-se, portanto, sua presença em sala de aula, numa experiência inteiramente vazia, destituída de sentido e extremamente desagradável.

A esse problema acumplicia-se outro, bem semelhante na aparência, mas distinto na natureza intrínseca da questão envolvida; trata-se da distância, que o professor não percebe ou de forma elitista finge não perceber, que existe e separa o aluno real do aluno virtual.

O aluno virtual, idealizado pelo professor, está menos nos bancos empoeirados de nossas escolas pródigas em carências inúmeras, mas igualmente rica em possibilidades variadas de superação, que no território alado e abstrato do mundo das idéias do professor, para quem o aluno virtual é aquele que já leu inúmeras obras literárias, e, mais que isso, é portador de uma intuição e sensibilidade devidamente sedimentadas.

Já o aluno real é bem outro. Normalmente , chega à escola sem uma experiência efetiva de leitura literária, devendo o professor incentivá-lo, estimulá-lo , partindo do repertório de leitura com que ele ingressa na escola para, a partir daí, inseri-lo no universo dos grandes clássicos da literatura.

Na prática, dificilmente isso ocorre, uma vez que, desprovido de humildade, o professor prefere permanecer encastelado no pedestal solene de uma supra-realidade que nada tem a ver com o mundo concreto da sala de aula. Desse comportamento extremamente cômodo, porque incapaz de esboçar gestos e atitudes de transformação da práxis pedagógica, emergem saturados e inconsistentes chavões do tipo: os alunos não sabem de nada, ninguém lê, os estudantes estão cada vez mais despreparados; os quais, quando muito, servem para exibir perfis psicológicos autoritários e mascarar, nas asas de generalizações tão duvidosas quanto inconsistentes, a incompetência própria de uma pedagogia que faz da reduplicação da mesmice seu paradigma comportamental predileto.

A fragmentação textual é outro inconveniente que cerca o estudo do poema. O texto é uma estrutura lógica de sentidos e, como tal, deve ser encarado, nunca de forma mutilada.

Cotejados todos esses problemas, percebemos como, de fato, o poema realmente experimenta, na sala de aula, um indisfarçável processo de marginalização, que deve ser combatido intensamente pelos que acreditam que, a despeito da reificação crescente das coisas e dos homens, a literatura ainda se constitui num luminoso e resistente território de humanização, até porque, com Octavio Paz aprendemos que "a literatura nasce sempre frente a uma realidade histórica e, freqüentemente, contra essa realidade".

Concluiremos o presente ensaio verificando o modo como o poema Um Sonho, de autoria do poeta simbolista português, Eugênio de Castro, é abordado num dos mais famosos manuais didáticos do nosso país, o de Faraco & Moura, Língua e Literatura, segundo grau, volume único, editora Ática,1998.

A abordagem do poema – um caso concreto

Um sonho

Na messe, que enlourece, estremece a quermesse...
O Sol, o celestial girassol, esmorece...
E as cantilenas de serenos sons amenos
Fogem fluidas, fluindo à fina flor dos fenos...

As estrelas em seus halos
Brilham com brilhos sinistros...
Cornamusas e crotalos
Cítolas, cítaras, sistros,
Soam suaves, sonolentos,
Sonolentos e suaves,

Em suaves,
Suaves, lentos lamentos
De acentos
Graves,
Suaves...

Flor! Enquanto na messe estremece a quermesse
E o sol, o celestial girassol, esmorece,
Deixemos estes sons tam serenos e amenos,
Fujamos, flor! À flor destes floridos fenos...

Soam vesperais as vésperas...
Uns com brilhos de alabastros,
Outros louros como nêsperas,
No céu pardo ardem os astros...
(Eugênio de Castro)

Estudo do texto:

1. Coloque na ordem direta:
   a) o primeiro verso;
   b) toda a última estrofe

Agora, releia o texto para compreendê-lo melhor.

2. Todo o poema é o relato de um sonho; há apenas uma estrofe não descritiva, em que o eu-lírico faz um convite à mulher (''Flor''). Identifique essa estrofe.
3. No cenário sonhado pelo eu-lírico, '' O Sol... esmorece '' para dar lugar às estrelas, que 'brilham com brilhos sinistros'. Portanto, em que momento do dia ocorreu a cena descrita?
4. Releia a quarta estrofe. Que convite o eu-lírico faz à mulher?
5. Que relação há entre o Simbolismo, o título do poema e o momento do dia que o eu-lírico escolher para situar a cena?
6. Releia a primeira estrofe.
   a) Identifique a aliteração
   b) Identifique os dois casos de eco.
   c) Explique por que o poeta empregou esses recursos.
7. Agora transcreva em seu caderno as afirmativas verdadeiras em relação ao texto lido.
   a) O poeta tenta aproximar poesia e música.
   b) O poema procura traçar um retrato fiel de um momento da realidade.
   c) No poema predomina a sugestão em vez da nomeação das coisas.
   d) Nota-se a presença de elementos reais, vistos objetivamente, descritos com clareza.
   e) O eu-lírico relata a mistura de sensações de origens diversas (sinestesia).

Como acontece em significativas parcelas dos manuais didáticos, o texto que é proposto para se constituir como objeto de análise por parte do aluno aparece fragmentado, o que indiscutivelmente compromete a sua abordagem. O estudo de apenas parte de um texto, seja qual for o gênero em que ele se manifesta, não nos parece um procedimento metodológico conveniente, haja vista que um fragmento textual, por mais bem selecionado que possa parecer e por melhor que seja o enfoque proposto para ele, é inteiramente insuficiente para dar conta de um dos aspectos centrais de todo e qualquer texto que se pretenda minimamente bem elaborado, exatamente a unidade.

Texto é tecido, entrelaçamento harmonioso e coeso das partes que o compõem e, somente encarado nessa perspectiva totalizadora, é que se pode compreendê-lo efetivamente. Vejamos, agora, as questões propostas no chamado estudo do texto, para a compreensão do poema.

A primeira questão proposta é de natureza rigorosamente gramatical, e, pensamos, inteiramente desimportante para um processo de compreensão mais eficiente do texto. É claro que a lírica simbolista, ao optar por uma linguagem rarefeita, formalista ao extremo, e por processos de disposição vocabular na cadeia sintagmática privilegiadores das inversões sintáticas, promove a instauração de um estranhamento de sentidos que, indiscutivelmente, cria dificuldades para a compreensão do aluno, o que, num certo sentido, poderia justificar esse tipo de questão.

No entanto, nada é dito ao aluno no sentido de que ele perceba que, entediada com a hipertrofia cientificista e exatidão objetiva vigentes no estilo realista, mormente em sua versão naturalista, a poética simbolista radicalizou ao extremo as relações semânticas engendradas entre o signo e o referente, rompeu com a linearidade bem comportada de certos modos de arrumação vocabular e instaurou uma atmosfera textual que pretendia ser mais intuída que compreendida, mais experimentada no plano do sensível que decodificada no território do intelecto.

Outro problema inerente à referida questão é que, posta sem esses esclarecimentos adicionais, ela finda levando o aluno a aproximar-se do texto poético buscando nele conceitos e informações referenciais supostamente presentes nas camadas mais epidérmicas de sua estrutura vocabular.

A Segunda questão proposta parece-nos igualmente problemática. Nada diz do poema enquanto forma, ignora a atmosfera onírica e surreal de que ele se reveste, desconsidera o insolitismo de sua linguagem; no lugar disso, abre com uma afirmação portadora de duvidosa veracidade. Desde quando o poema simbolista é adepto do relato? O relato, pensado como uma descrição objetiva de um fato, ajusta-se a uma poética que erigiu o símbolo, encarado em perspectiva conceitual inteiramente distinta da adotada pela Lingüística, como um instrumento estético voltado para propiciar acesso às camadas mais ocultas e misteriosas da realidade?

Mas, admitindo-se que de fato o poema de Eugênio de Castro se constituísse no relato preciso de um sonho e que o descritivismo se impusesse como a sua modalidade composicional hegemônica, em que a identificação passiva, por parte do aluno, da única estrofe em que a descrição não aparece, iria contribuir para tornar mais enriquecedora a sua experiência de leitura? Em nada, certamente.

As questões 03 e 04,semelhantemente às anteriores, situam-se, a meu ver, no mesmo patamar de uma flagrante e ineficaz desinteligência interpretativa, já que, centradas na obviedade, não acionam os vetores da imaginação e da sensibilidade do aluno, ratificando, tão somente, a empobrecedora concepção de leitura encarada como mera decodificação dos elementos mais ostensivamente visíveis nas camadas epidérmicas do texto.

A questão 05 me parece menos frágil em seu processo elaboracional e, a meu ver, instiga um pouco mais a reflexão do aluno e, desse modo, torna menos mecânica sua interação com o texto. Relacionar o título do poema, elemento integrador do texto que nunca se constitui numa etiqueta vazia ou mero e desimportante capricho retórico, à poética simbolista e ao momento escolhido pelo eu-lírico para a dramatização da cena, é um procedimento que contribui para levar o aluno a perceber como a poesia simbolista privilegiou, seja na paisagem \ seja na temática, o território do soturno, do onírico, do surreal, do insólito, de modo a rivalizar, veemente e enfaticamente, contra a gramática do materialismo e da obsessão cientificista da poética realista \ naturalista.

A questão 06, uma vez mais, insiste na postura mecânica da mera identificação de determinados recursos sonoros de que se utiliza o poeta para conferir ao poema uma acentuada carga de musicalidade. A explicação dos motivos que levaram o poeta a empregar tais recursos (item c da questão) corre o risco de fazer com que o aluno simplesmente promova um inventário mecânico das figuras encontradas (eco, aliteração, assonância, etc.), sem, contudo, demonstrar a funcionalidade de tais recursos no interior do texto e de que modo eles contribuíram ou não para tornar o texto bem realizado esteticamente.

A questão 07 apela para o plano da múltipla escolha; é o carro chefe das irritantes questões de vestibular, que tanto fazem a glória dos famosos cursinhos e suas messiânicas bizuradas, como abarrotam, massacrantemente, as cabeças dos alunos com um interminável e, mais que isso, inútil cipoal de informações, as quais, no limite, só contribuem mesmo para tornar o ensino da literatura uma insuperável chatice, desconectado totalmente de tudo o que possa ser significativo e prazeroso no pluralíssimo território da existência humana.

O item d, por exemplo, embora apresentando uma afirmação incompatível com a natureza do poema, pode perfeitamente ser assinalado pelo aluno; basta, para tal, que o aluno leve em consideração o que está dito na questão 02, ou seja, que todo o poema do simbolista português é o relato de um sonho; e, mais, que apenas uma estrofe não se estrutura em torno da descrição. Ora, no item d da questão 07 aparece a expressão "descritos com clareza", referindo-se a aspectos do real presentes no poema.

Desse modo, identificando, por óbvia proximidade semântica, os vocábulos "descritiva" (questão 02) e descritos (questão 07), o aluno, em virtude do que me parece ser uma má elaboração do quesito, tem todos os motivos para assinalar o item que não se compatibiliza com as estruturas de sentido mobilizadas pelo poema, como sendo uma alternativa verdadeira.

Independentemente desse problema, somos partidários do ponto de vista segundo o qual, questões de múltipla escolha, aplicadas à abordagem do texto literário, empobrecem-na significativamente, ao se centralizarem nos aspectos mais gerais de uma determinada escola literária e não na análise vertical e detida do texto literário.

Pensamos que o poema *Um sonho* poderia ser melhor enfocado se, em lugar de questões de natureza mais objetiva, os autores do referido manual didático se detivessem, mais amiúde, no caráter inusitado da linguagem e no tom surreal que ela engendra; na musicalidade intensa gerada pelo ritmo e pelas figuras sonoras que enxameiam o poema, produtores menos de conceitos referenciais que de uma atmosfera onírica que envolve o leitor e atua diretamente sobre a sua sensibilidade.

Finalizando, convém ressaltar que, ao criticarmos o modo como a escola e o livro didático abordam e trabalham a literatura e particularmente o poema, não significa que os consideremos os únicos responsáveis pelas debilidades que, historicamente, têm essencializado o estudo da literatura.O livro didático, por exemplo, embora problemático em muitos aspectos, tem as suas virtudes também e não deve ser sumariamente descartado, até porque ele deve ser encarado como um dos recursos de ensino , e não o único, definitivo e insubstituível.

De mais a mais, para alguns professores, o livro didático se constitui na única fonte de consulta para a ministração das suas aulas. A própria universidade também não deixa de ter a sua parcela de culpa nessa inquietante matéria; não que a solução efetiva para esse complexo problema devesse emergir unicamente das reflexões e pesquisas emanadas da academia.

Mas, as nossas universidades, mormente os cursos de Letras, não podem confinar os estudos literários nos limites estreitos de um teoricismo bem aparelhado do ponto de vista conceitual, mas sem nenhuma preocupação com os problemas reais do ensino em sala de aula.

Estranho pião que só existe em movimento, no dizer de Jean Paul Sartre, o fenômeno literário precisa ser encarado a partir do consórcio equilibrado de um duplo movimento: o de uma teoria que não abra mão das peculiaridades intrínsecas de sua natureza estética; e, principalmente, o de uma prática que esteja mais que atenta ao que se passa na sala de aula, único lugar em que, dependendo do modo como é abordada, a literatura ou pode se transformar numa experiência humana prazerosa, que impõe e exige continuidade, ou numa vivência estéril e inútil, produtora de afastamento.

Referências

GEBARA, Ana Elvira Luciana. In. GUARACIABA, M. e BRANDÃO, H. *Aprender e Ensinar com Textos Didáticos e Literários*. São Paulo: Cortez, 1997. Vol III.
MOURA & FARACO. *Língua e Literatura*. São Paulo. Ática,1998.
SARTRE, Jean Paul. *Que é a Literatura ?* São Paulo, Ática, 1998.

O DESCOBRIMENTO DO MUNDO (uma leitura de *A hora da estrela* de Clarice Lispector) *

Elaine Cristina G. de Oliveira
Eudinéia Pereira dos Santos
Karelaine de A. Coelho Bezerra
Vera Lúcia Monteiro Araújo

Resumo

Este texto é uma leitura do romance *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, buscando compreender as relações precárias entre a personagem e os espaços de sua experiência. Além dos espaços, o trabalho analisa a contradição entre a metanarrativa e a estória *simples* e *linear* de Macabéa; da mesma forma que articula a significação dos personagens, a partir dos seus nomes e atitudes, para a estrutura de sentidos do romance.

Palavras-chave
Clarice Lispector. Conhecimento. Desconhecimento. Macabéa. Romance. Modernidade. Narrativa.

Résumé

Ce texte c'est une lecture du roman A hora da estrela, de Clarice Lispector tout en essayant de comprendre les relations précaires entre le personnage et les espaces de son expérience. Outre les espaces, le travail analyse la contraction entre la métanarrative et l'histoire simples et linéaire de Macabéa; de même que l'on articule la signification des personnages, à partir de leurs noms et leurs comportements pour la structure de sens du roman.

Mots-clé
Clarice Lispector. Connaissance. Méconnaissance. Macabéa. Roman. Modernité. Narrative.

---

* Este trabalho foi realizado para a disciplina Literatura Brasileira V no semestre 2000.1

O Outro

Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o outro.

(Mário de Sá Carneiro, Lisboa, fevereiro de 1914)

O que é o trabalho

Este trabalho constará de uma leitura de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Para isso, procuraremos seguir um determinado roteiro para tentar trabalhar, de forma sistemática, os principais aspectos da obra como um todo. A partir da explicitação, de forma resumida, do *enredo*, ou seja, do que o livro narra e como está estruturado, faremos uma leitura das pistas de identidade, a todo tempo buscada, entre o autor, o narrador e a personagem Macabéa. Ao mesmo tempo, também, em que procuraremos apontar os impasses e as impossibilidades dessa mesma identidade ansiosamente tentada. Para esta leitura, destacaremos as relações entre as *pessoas* e os seus espaços – dos espaços mais próximos como o trabalho, a casa e a rua, aos espaços de construção mais ampla e complexa como o Nordeste e a cidade grande, além dos espaços imaginários. Ao lado da verificação dos espaços, consideramos importante, ainda, a busca de prováveis significados entre os nomes e o ser das personagens e, por fim, a adequação entre a linguagem e a matéria narrada, destacando os discursos e as imagens que caracterizam as pessoas e definem as situações que elas enfrentam. É este o roteiro da nossa leitura.

Resumo do livro

O enredo de *A hora da estrela* nasce da tensão entre a história contada e a busca do narrador por compreender a personagem, ou seja, a narrativa é a tensão entre *duas* histórias – a da personagem e a do narrador que quer, pela compreensão do que está narrando, chegar à compreensão de si próprio. De forma não-linear, a história gira em

torno da angústia do narrador diante da vida de Macabéa, personagem que já começa com um fim anunciado.

Com espaços delimitados, a obra constrói-se ora no trabalho, ora no quarto em que Macabéa dormia com as companheiras; quando não ainda, nas ruas do Rio de Janeiro. Além disso, há o que chamaremos de *espaço do desenraizamento*, ou seja, a relação precária da personagem com o mundo em que vive e as poucas lembranças que guarda da infância.

Macabéa não tem nada que lhe caracterize mais do que o *não existir*, pois ao mesmo tempo que tenta entender o mundo e buscar seu lugar nele, não é percebida senão como uma criatura cuja única grandeza é ser digna da piedade do narrador. Mulher por natureza, mas sem grandes atributos que a qualifiquem, Macabéa é um ser indesejado, um incômodo; principalmente para o narrador que, numa linguagem simples, do ponto de vista da construção da frase (porém, semanticamente complexa e inovadora, no estilo peculiar à obra de Clarice Lispector), descreve toda a história num tom ora piedoso, ora perturbado. Serão esses movimentos ambíguos e contraditórios; serão os gestos paradoxais da narrativa o objeto da leitura em curso.

A Hora da Estrela foi o último livro publicado, em vida, por Clarice Lispector. O seu narrador é Rodrigo S.M., que formula o texto de forma metanarrativa, *ironizando* e, portanto, ambigüizando o estilo e a construção da obra, tecendo reflexões sobre a posição que o escritor ocupa na sociedade, seu papel diante dela e, principalmente, sobre o processo de elaboração da escritura de sua obra:

> Escrevo neste instante com prévio pudor por vos estar invadindo com tal narrativa tão exterior e explícita. De onde, no entanto, até sangue arfante de tão vivo de vida poderá quem sabe escorrer e coagular em cubos de geléia trêmula. Será essa história um dia o meu coágulo? Que sei eu. Se há veracidade nela – e é claro que a história é verdadeira embora inventada – que cada um reconheça em si mesmo porque todos nós somos um e quem não tem pobreza de dinheiro tem pobreza de espírito ou saudade por lhe faltar coisa mais preciosa do que ouro – existe a quem falte o delicado essencial. (p.13)

A personagem principal da narrativa é Macabéa, mais das vezes reduzida ao apelido de Maca, compondo uma imagem paradoxal dos

sete Macabeus, personagens bíblicos. Uma curiosidade é que o próprio narrador fala que sua obra terá sete personagens, assim como na Bíblia, o que não podemos deixar passar como simples coincidência: "A história – determino com falso livre-arbítrio – vai ter uns sete personagens e eu sou um dos mais importantes... (p. 3)."

Maca foi criada por uma tia beata após a morte dos pais, quando tinha dois anos de idade. Acumula, em seu corpo franzino, a *herança do sertão*, todas as formas de repressão cultural, o que, para o narrador, a deixa alheada de si e da sociedade. Dessa forma, segundo o narrador, ela *nunca se deu conta de que vivia numa sociedade técnica da qual ela era um parafuso dispensável*, pois Macabéa é alagoana deslocada no Rio de janeiro, possuindo um nome estranho e uma aparência nem um pouco atraente. Vai trabalhar como datilógrafa e divide um quarto, onde mora, com mais quatro mulheres.

Depois de um certo tempo convivendo com as pessoas de seu trabalho – Glória, a colega, e o Senhor Raimundo Silveira, o patrão –, Macabéa encontra o seu primeiro amor num passeio por uma das praças da cidade. Ele, paraibano, era tão nordestino quanto ela; no entanto, por causa de um certo conflito entre as personalidades, nada fazia dos dois um casal de verdade. Olímpico representa um contraponto em relação a Macabéa. Seus valores em nada se relacionam aos dela; operário pobre, tem a pretensão de ser deputado e encontrar alguém melhor do que Macabéa.

Posteriormente, devido à interferência de uma velha cartomante, conhecida de Glória, esta colega de trabalho termina roubando o namorado de Macabéa, a conselho da velha e por vontade também do rapaz, que vê em Glória um *bom partido*, já que o pai dela era açougueiro, o que lhe dava maiores perspectivas de vida.

Após esse desastre amoroso, Maca vai consultar a cartomante e, ao sair da casa desta, satisfeita da vida, é atropelada por um belo carro, depois de ter ouvido previsões que iriam mudar, de forma decisiva, a sua vida.

Finalmente, no limiar entre a vida e a morte, ela iria conhecer *a hora da estrela* – a possível felicidade?

A autora

Clarice nasceu em Ichelchenik, na Ucrânia, em 1920. Chegou ao Brasil com os pais e duas irmãs aos dois meses de idade, instalando-se em Alagoas. Vai para Recife depois dos seus três primeiros anos de idade. A mãe morreu quando ela tinha 9 anos. A família se transfere para o Rio de Janeiro, onde Clarice começa a trabalhar como professora particular de português.

Em 43, conhece e casa-se com Maury Gurgel Valente, futuro diplomata. O casamento dura 15 anos. Dele nasce Pedro e Paulo. No ano seguinte, ela publica *Perto do Coração Selvagem*. Em plena Segunda Guerra Mundial, o casal vai para a Europa. Permanece em Nápoles até 1946. Lá, em 44, Clarice conclui *O Lustre*, livro iniciado no Brasil e que seria publicado em 46. Neste mesmo ano, tenta iniciar *A Cidade Sitiada*, livro que sairia em 49. *Alguns Contos* foi publicado em 52.

A década de 60 principia com a publicação do livro de contos *Laços de Família*. Seguiram-se as publicações de *a Maçã no Escuro*, em 61, livro que recebeu o Prêmio Carmen Dolores Barbosa; *A Legião Estrangeira*, em 64 e *A Paixão Segundo G. H.* no mesmo ano. De literatura infantil, escreveu *O Mistério do Coelhinho Pensante*, (uma exigência do filho Paulo que ganharia o Prêmio Calunga em 67, ano de sua publicação); *A Mulher que Matou os Peixes*, publicado em 69; *A Vida Íntima de Laura* em 74 e *Quase de Verdade*, em 78, após sua morte.

Em 69, publica o romance *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*. Em 71, a coletânea de contos *Felicidade Clandestina*, volume que incluiu *O Ovo e a Galinha*. Os últimos anos de sua vida são de intensa produção: *A Imitação da Rosa* (contos) e *Água Viva* (ficção), em 1973; *A Via Crucis do Corpo* (contos); *Onde Estiveste de Noite*, também contos, em 74; *Visão do Esplendor* (crônicas) em 75. No ano seguinte, Clarice Lispector recebe o 1.º Prêmio do X Concurso Literário Nacional, pelo conjunto da obra. Em 77, concede entrevista à TV Cultura, com o compromisso de só ser transmitida após a sua morte. Ela antecipa a publicação de um novo livro, que viria a se chamar *A Hora da Estrela*, adaptado para o cinema nos anos 80 por Suzana Amaral.

Clarice morre, no Rio, no dia 9 de dezembro de 1977, um dia antes do seu 57.º aniversário. Queria ser enterrada no Cemitério São João Batista, mas era judia. O enterro aconteceu no Cemitério Israelita do Caju. Postumamente, foram publicadas: *Para Não Esquecer* (crônica) e *Um Sopro de Vida* em 78, *A Bela e a Fera* (contos) em 79, *A Descoberta do Mundo* (crônicas reunidas) em 84 e, por último, em 87, *Como Nascem as Estrelas* (doze lendas brasileiras – crônicas).

As pistas de uma identidade buscada
(autor/narrador/personagem)

Nesta narrativa, Clarice deixa transparecer elementos que a identificam como *verdadeira* autora da obra: logo na dedicatória do autor, *na verdade Clarice Lispector*, tem-se uma auto-referência tanto na presença do próprio nome quanto na sua repetição através do pronome *me*. Para *esconder*-se, Clarice veste-se de Rodrigo S.M., deixando este atuar como o narrador da história.

Na verdade, o que ocorre é um movimento ambíguo: existem as marcas de aproximação entre o autor, o narrador e o personagem, e, ao mesmo tempo, as marcas de afastamento entre os três. Como exemplo do primeiro caso, poderíamos citar a relação autor/narrador em que ambos são nordestinos. Por outro lado, enquanto índice de distanciamento, está a escolha de um narrador masculino.

O narrador faz referência ao Nordeste; é nordestino, se criou em Recife (*sem falar que eu, em menino, me criei no nordeste*, p. 12). A autora também tem uma experiência *nordestina*. Clarice nasceu na Ucrânia – União Soviética, recém-nascida foi para Alagoas onde viveu seus três primeiros anos de idade; em seguida foi para o Recife e aos doze anos de idade foi morar no Rio de Janeiro. Macabéa também é nordestina, pois nasceu e morou em Alagoas, antes de ir para o Rio de Janeiro.

Esse processo de aproximação está igualmente presente na relação narrador/personagem quando o narrador, mais uma vez, quer chegar o mais próximo possível das condições de vida de sua personagem. Isso acontece no momento em que ver a imagem de Macabéa refletindo seu rosto no espelho: "Vejo a nordestina se olhando ao espelho e – um ruflar de tambor – no espelho aparece o meu rosto cansado e barbudo. Tanto nós nos intertrocamos. Não há dúvida que ela é uma pessoa física (...) estremeço." (p. 37)

Para falar em Macabéa, o narrador Rodrigo S.M. torna-se um trabalhador braçal, faz-se pobre, deixa a barba por fazer, para lidar com essa personagem de corpo cariado, que vive numa cidade toda feita contra ela: "Para falar da moça tenho que não fazer a barba durante dias e adquirir olheiras escuras por dormir pouco; só cochilar de pura exaustão, sou um trabalhador manual. Além de vestir-me com roupa velha rasgada. Tudo isso para me por ao nível da nordestina." (p.19)

Há afastamento entre a identidade do narrador e da protagonista Macabéa quando ele diz que não quer nem pisar na rua na qual mora Macabéa: "Rua do Acre. Mas que lugar. Os gordos ratos da rua do Acre. Lá é que não piso, pois tenho horror sem nenhuma vergonha do pardo pedaço de vida imunda." (p. 30)

Esta ambigüidade *distanciamento/aproximação* termina por caracterizar os aspectos formais que constroem o livro. Decorre dessa construção que um dos maiores conflitos existentes na narrativa é, sem dúvida alguma, a busca incessante do narrador por tentar compreender o universo em que está inserida a personagem e querer a todo momento se identificar, se reconhecer no papel de Macabéa. Esquece o narrador que a experiência do indivíduo é intransferível, não podendo um buscar explicação para sua identidade nas experiências do outro, correndo-se o risco de, se isso acontecer, haver um processo de anulação de uma das identidades. "A ação desta história terá como resultado minha transfiguração em outrem e minha materialização, enfim, em objeto."(p..20)

O narrador, ao contar Macabéa, conta a si mesmo, não só pelas constantes vontades de se identificar com ela, mas porque ela sai de dentro de si, imanente que é a ele e, porque *sai* de si, é igualmente o outro e seus incômodos (*pois a datilógrafa não quer sair de meus ombros)*. (p. 13).

Assim, pela proximidade do narrador, a personagem esboça algum gesto de resistência em busca da vida. Uma das formas de Macabéa representar essa resistência está nos momentos em que sorri, na rua, para pessoas que sequer a vêem; resistência que o narrador experimenta, na busca da palavra, cheia de sentidos secretos e, tanto quanto Macabéa, a palavra se apresenta como pedras brutas a serem lapidadas.

Chegaremos, após esta etapa da impossibilidade de transferência de personalidade, a um outro ponto igualmente importante no trabalho: o da metalinguagem, quando o escritor adquire consciência de sua *marginalização*, pois ele e sua personagem são marginalizados em relação a um espaço que não os aceita, embora por motivos diferentes:

> Sim, não tenho classe social, marginalizado que sou. A classe alta me tem como um monstro esquisito, a média com desconfiança de que eu possa desequilibrá-la, a classe baixa nunca vem a mim. (p. 12)

Macabéa um dia demonstrou reflexão sobre isso:

> Cobiçou: um livro que seu Raimundo, dado à literatura, deixara sobre a mesa. O título era Humilhados e Ofendidos. Ficou pensativa. Talvez tivesse pela primeira vez se definido numa classe social. Pensou, pensou e pensou! Chegou à conclusão que na verdade ninguém jamais a afendera, tudo que acontecia era porque as coisas são assim mesmo e não havia luta possível, para que lutar?

Dessa forma, podemos dizer que é intrigante a maneira como é construída a narrativa a partir das marcas de aproximação e de distanciamento entre autor/narrador e entre narrador/personagem. Do mesmo modo, é igualmente intrigante como este narrador consegue prender o leitor e fazer com que ele seja parte da história, na medida em que o leitor é, para ele, uma espécie de confidente. A obra em si é como se fosse um diário angustiante, em que o narrador-personagem fala de alguém por quem, ao mesmo tempo em que sente pena, sente também amor. Para ele, o leitor é um ser que escuta suas lamentações, num recorrente exercício metalingüístico sobre o ofício de narrar. Assim também como quando ele traça o perfil da personagem: com inúmeras inquietações e indagações, pois, a princípio sem nome, Macabéa tinha existência rala.

O narrador, por ocupar o lugar de narrador-personagem, não consegue suportar e manter-se onisciente, para ele esta é uma tarefa difícil, uma vez que ela, a personagem, é um ser com total dependência dele, sem consciência direito de estar viva, tampouco da complexidade do seu ser. A onisciência é, ao mesmo tempo, uma necessidade e um peso enorme:

> Pareço conhecer nos menores detalhes essa nordestina, pois se vivo com ela. E como muito adivinhei a seu respeito, ela se me grudou na pele qual melado pegajoso ou lama negra. (p. 21)

> Pergunto eu: conheceria ela algum dia do amor o seu adeus? Conheceria algum dia do amor os seus desmaios? Teria a seu modo o doce vôo? De nada sei. Que se há de fazer com a verdade de que todo mundo é um pouco triste e um pouco só. (p. 40)

Macabéa sai de Alagoas para o Rio de Janeiro, uma cidade que é *toda feita contra ela*. Ela traz, com o exercício da carência, o jeito de não existir, de não incomodar, por isso termina adquirindo o hábito de se desculpar por tudo, como se sua própria existência já fosse motivo para pedir desculpas: "Ela nascera com maus antecedentes e agora parecia uma filha de não-sei-o-quê com ar de se desculpar por ocupar espaço."(p.27)

Constatou-se, através de seu trabalho – que desempenhava, diga-se de passagem, muito mal – que ela não era incompetente somente para viver, mas também para fazer qualquer tipo de trabalho, de tão ignorante que era:

> Ela deveria ter ficado no Sertão de Alagoas, já que escrevia tão mal, só tinha até o terceiro ano primário. Por ser ignorante, era obrigada na datilografia a copiar lentamente letra por letra – a tia é que lhe dera um curso ralo de como bater à máquina. E a moça ganhara uma dignidade: era enfim datilógrafa. (p.15)

Macabéa, além de não conseguir nada de si mesma, não conseguia sequer sentimentos ou gestos, como paciência, das outras pessoas. Para estas, era inconcebível tanta ignorância e incompetência numa pessoa só (quanto a isso, o narrador talvez tenha exagerado na construção da personagem, pois Macabéa não possuía nenhum atrativo: não era bonita nem esperta, era apenas alguém no mundo, sem a menor importância), tanto que seu chefe é obrigado a pronunciar-se a esse respeito:

> Faltava-lhe o jeito de se ajeitar. Tanto que (explosão) nada argumentou em seu próprio favor quando o chefe da firma de representante de roldanas avisou-lhe com brutalidade (brutalidade essa que ela parecia provocar com sua cara de tola, rosto que pedia tapa) que só ia manter no emprego Glória, sua colega, porque quanto a ela, errava demais a datilografia, além de sujar invariavelmente o papel. Isso disse ele. (p. 25)

Na sua casa, ou melhor, no minúsculo quarto que dividia com umas companheiras, balconistas das *Lojas Americanas*, o ambiente também não era muito propício ao bem-estar; afinal de contas, como ter privacidade em meio a tantas pessoas com quem ela não tinha a

menor intimidade, totalmente estranhas para ela? Não havia como se descobrir no olhar das outras, por isto Macabéa precisava se descobrir olhando para si mesma e, dessa forma, descobrir o sentido de sua existência no mundo, coisa que a situação em que ela vivia não permitia: "O quarto ficava num velho sobrado colonial da áspera rua do Acre entre as prostitutas que serviam a marinheiros, depósito de carvão e cimento em pó, não muito longe do cais do porto. O cais imundo dava-lhe saudade do futuro." (p.30)

As pessoas e seus espaços

Os espaços existentes, em *A Hora da Estrela,* são principalmente os espaços físicos como: a rua, o quarto, o trabalho; além do espaço *ideológico,* presente na oposição Nordeste/Sudeste, e dos espaços imaginários que povoam os sonhos das personagens: lembranças da infância, desejo de ascensão social, sonho de ser estrela de cinema.

A personagem Macabéa viera do Nordeste, da cidade de Alagoas para o Rio de Janeiro, onde morava com mais quatro colegas balconistas na Rua do Acre: "O quarto ficava num velho sobrado coloquial da áspera rua do Acre entre as prostitutas que serviam a marinheiros, depósitos de carvão e de cimento em pó, não longe do cais do porto." (p.45).

Com relação à rua em que morava, como quase tudo na vida de Macabéa, nada existia de novo, era um lugar imundo e feio como sua existência, assim como todos aqueles lugares em que passava a maior parte do tempo: "Rua do Acre. Mas que um lugar. Os gordos ratos da rua do Acre. Lá é que não piso, pois tenho terror sem nenhuma vergonha do pardo pedaço de vida imunda." (p.30).

Quanto ao ambiente em que trabalhava como datilógrafa, um escritório localizado na rua Lavradio, nada era muito diferente, pois Macabéa era tida como relapsa e incompetente, e já havia recebido várias reclamações do patrão. Quando isso ocorria, Maca se trancava no banheiro para poder olhar-se num pequeno espelho, o que simboliza sua busca pela própria identidade, que se revelava deformada.

Resta uma indagação: por que esses ambientes de Macabéa eram tão imundos? Seria para enfatizar ainda mais a sua precariedade de vida em relação ao mundo e às pessoas? Na verdade, a beleza das coisas raramente se mostrava a ela. É como se a pobreza permanente não lhe desse nenhum direito a presenciar esses momentos:

> Enquanto isso – as constelações silenciosas e o espaço que é tempo que nada tem a ver com ela e conosco. Pois assim se passavam os dias. O cantar de galo na aurora sanguinolenta dava um sentido fresco à sua vida murcha. Havia de madrugada uma passarinhada buliçosa na rua do Acre: é que a vida brotava no chão, alegre por entre pedras. (p.31).

Então o narrador, ao tratar da personagem Macabéa, quer fazer uma denúncia social. Na visão do narrador, a vida de Maca no Nordeste provavelmente seria mais compatível com seu jeito de ser, já que era uma moça que para ele trazia, tanto no corpo quanto na alma, características desse espaço pobre. Talvez isto queira significar que, mesmo para o narrador, que busca simpatia e identidade com o seu personagem, é difícil conviver com este nos mesmos espaços urbanos e civilizados do Rio de Janeiro: "Nascera inteiramente raquítica, herança do sertão – os maus antecedentes de que lhe falei. Com dois anos de idade lhe haviam morrido os pais de febres ruins no sertão de Alagoas, lá onde o diabo perdera as botas." (p.35).

A cidade grande do Sudeste do País, com todos os seus espaços, não foi suficiente, mesmo diante de todos os atrativos, para modificar sua maneira de ser e de agir diante das pessoas e do mundo. Isso a tornou um ser diferenciado, ou seja, inadaptado ao espaço pragmático em que vivia. Dessa forma, a visão do narrador, tanto sobre a vida de Maca no Nordeste como no Sudeste, revela um certo preconceito, pois este acreditava que Maca não tinha condições de mudar de vida. Na verdade, é mais que isso, o espaço do Nordeste não lhe deu uma identidade, tampouco o Sudeste. Sua identidade é a ilusão, ou seja, ela vive num mundo imaginário, não numa *realidade* utópica, pois sonha ser atriz de cinema. Então, suas fantasias, suas vontades e utopias a distanciavam do mundo real: "Dava-se melhor com um irreal cotidiano, vivia em câmara leeeenta, lebre puuuuulando, no aaaar sobre os ooooouteiros, o vago era o seu mundo terrestre, o vago era o de dentro da natureza." (p.50).

Diante disso, podemos dividir os espaços pertencentes a Macabéa como: *o espaço do passado*: seria aquele em que ela guarda lembranças da infância e do Nordeste, pouco importante em sua busca como indivíduo; *o espaço do presente*: o Sudeste, seu trabalho e o quarto em que morava com as colegas, também pouco significativo; *o espaço imaginário*: onde vive a maior parte do tempo, onde cria sua

realidade e se deixa levar pelos sonhos, iludindo-se com relação ao mundo e às pessoas.

No espaço imaginário, Maca é gente, tem desejos, sensações, sabe das coisas. É, enfim, um ser humano que se reconhece e a si mesmo se respeita.

As pessoas e os seus nomes

No que diz respeito às pessoas e aos seus nomes, podemos observar que há, na obra, ora uma relação intrínseca entre as personagens e seus nomes, ora há uma relação puramente paradoxal. No primeiro caso, supõe-se que o significado de cada nome seja de grande importância para traçar o perfil das personagens. No segundo, esse paradoxo apresenta-se de forma irônica.

Partindo do narrador, que se afirma como um dos personagens mais importantes: Rodrigo, etimologicamente, significa: *variante de Roderico (príncipe poderoso); rico de glória.* Desempenhando a função de narrador-personagem, é uma espécie de *tutor* de Macabéa; na medida em que tem o poder de criá-la e de, ao mesmo tempo, anunciar seu *grand finale*; afirmando, contraditoriamente, não ter uma previsão exata do que irá ocorrer com a personagem. Nesse aspecto, ele é onipotente, pois procura participar o tempo inteiro dos fatos, da vida de Macabéa, muitas vezes se identificando com ela:

> Pareço conhecer nos menores detalhes essa nordestina, pois se vivo com ela. (p.21).
>
> Vejo a nordestina se olhando ao espelho e – um ruflar de tambor – no espelho aparece o meu rosto cansado e barbudo. Tanto nós nos intertrocamos. Não há dúvida que ela é uma pessoa física (...) estremeço. (p.37).

> A História – determino com falso livre arbítrio – vai ter uns sete personagens e eu sou um dos mais importantes deles, é claro. Eu, Rodrigo S M. (...) Assim experimentarei contra os meus hábitos uma história com começo, meio e grand finale seguido de silêncio e de chuva caindo. (p. 13)

> Tenho um personagem buliçoso nas mãos e que me escapa a cada instante querendo que eu o recupere. (p. 22)

> Pergunto-me se eu deveria caminhar à frente do tempo e esboçar logo um final. Acontece porém que eu mesmo ainda não sei bem como esse isto terminará. (p. 16)

Com relação à personagem principal, Macabéa, traçaremos um paralelo entre ela e os Macabeus. Macabéa, provavelmente, tem esse nome porque, assim como os Macabeus, era resistente, não se deixava influenciar, na maioria das vezes, pelo meio no qual estava vivendo (Rio de Janeiro). Em oposição a isso, a protagonista pode ser vista como alguém diferente das personagens bíblicas; era fraca, já que não tinha a esperteza de procurar a sua situação sócio-cultural, apenas alimentava a ilusão de ser Marylin Monroe.

Em relação a Olímpico de Jesus, se formos levar em consideração o significado da palavra *Olímpio*, na mitologia grega: *morada dos deuses*. Olímpico quer ser sinônimo de poder, isto é, de alguém que busca ascensão social a qualquer preço, sem medir esforços:

Os negócios públicos interessavam Olímpico. Ele adorava ouvir discursos. Que tinha seus pensamentos, isso lá tinha. Acocorava-se com um cigarro barato nas mãos e pensava. Como na Paraíba ele se acocorava no chão, o traseiro sentado no zero, a meditar. Ele dizia alto e sozinho:

—Sou muito inteligente, ainda vou ser deputado.

Contudo, ele era um homem que não apresentava, a exemplo dos deuses, nenhuma característica sublime. Pelo contrário, era uma pessoa que, além de mentir, de trapacear, também chegou a cometer um furto e um homicídio:

> Numa das vezes em que se encontraram, ela afinal perguntou-lhe o nome:
>
> —Olímpico de Jesus Moreira Chaves, mentiu ele, porque tinha como sobrenome apenas o de Jesus, sobrenome dos que não têm pai. Fora criado por um padrasto que lhe ensinara o modo fino de tratar as pessoas para se aproveitar delas e lhe ensinara como pegar mulher. (p.44)

Era mais passível de salvação que Macabéa pois não fora à toa que matara um homem, desafeto seu, nos cafundós do

sertão, o canivete comprido entrando mole-mole no fígado macio do sertanejo. (p. 47)

Ter matado e roubar faziam com que ele não fosse um simples acontecido qualquer, davam-lhe uma categoria, faziam dele um homem com honra já lavada. (p. 58)

Num outro estremo do protótipo feminino, está a figura de Glória, nome que, etimologicamente, significa: *bem-aventurança, celebridade, orgulho*. Para ela mesma e para Macabéa, Glória era o auge da sensualidade e da beleza física; possuindo, ainda, muita esperteza e um pouco de inteligência. No entanto, para o leitor, Glória era o contrário do que dizia o seu nome, ou seja, não possuía nada de glorioso: infeliz no amor, nunca conhecera a seriedade dos homens, sendo inclusive uma colecionadora de abortos:

Glória possuía no sangue um bom vinho português e também era amaneirada no bamboleio do caminhar por causa do sangue africano escondido. Apesar de branca, tinha em si, a força da mulatice. Oxigenava em amarelo-ovo os cabelos crespos cujas raízes estavam sempre pretas (...) É que Glória lhe dissera, quando lhe fora apresentada por Macabéa: sou carioca da gema, pois esta era uma gíria ainda de tempo de juventude do pai de Glória. O fato de ser carioca tornava-a pertencente ao ambicionado clã do sul do País . (p.76)

Olímpico talvez visse que Macabéa não tinha força de raça, era subproduto. Mas quando ele viu Glória, colega de Macabéa, sentiu logo que ela tinha classe. (p. 59)

Com relação a Raimundo, este nome quer dizer: *protetor poderoso, o que defende com inteligência.* Percebemos que a sua posição na narrativa, assim como a de outras personagens, é ambígua. Por um lado, aceita o trabalho desajeitado, sujo e cheio de erros gráficos (como se, no íntimo, ele sentisse pena de Macabéa). Por outro lado, ameaça Maca de demissão, o que o nega como *protetor inteligente*, uma vez que o seu interesse é, pragmaticamente, que o serviço de datilografia seja feito.

O senhor Raimundo Silveira – que a essa altura já lhe havia virado as costas – voltou-se um pouco surpreendido com a inesperada delicadeza e alguma coisa na cara quase sorridente da datilógrafa o fez dizer com menos grosseria na voz, embora a contragosto:

—Bem, a despedida pode não ser para já, é capaz até de demorar um pouco. (p.40)

Carlota, a cartomante, tem seu significado guardado na energia, praticidade, ou seja, *é a astuta, a de boa memória.* Por ser cartomante, estava sempre tentando persuadir as pessoas que lhe procuravam, entre elas Glória e a pobre Macabéa. Porém, o que dizia nunca se realizava, acabando por revelar, para o leitor, a fraude e o calote como resultados de sua profissão. A veracidade desta afirmação está no fato de Maca ter sido influenciada por suas palavras e, num momento de ilusão, ter acreditado que tudo em sua vida iria mudar, quando na verdade o destino havia lhe reservado um trágico fim:

—Macabéa! Tenho grandes notícias para lhe dar! Preste atenção, minha flor, porque é da maior importância o que vou lhe dizer. É coisa muito séria e muito alegre: sua vida vai mudar completamente! E digo mais: vai mudar a partir do momento em que você sair da minha casa! Você vai se sentir outra. Fique sabendo, minha florzinha, que até o seu namorado vai voltar e propor casamento, ele está arrependido! E seu chefe vai lhe avisar que pensou melhor e não vai mais lhe despedir! (p. 67)

Com Maca, moravam Maria da Penha, Maria Aparecida, Maria José e Maria apenas. Etimologicamente, Maria significa *amargura, mágoa*, ou seja, o sofrimento da mulher reduzido ao nome. De origem popular, Maria também guarda um sentido sublime, visto que Maria é o nome da mãe de Jesus, o filho de Deus. Designa, ainda, nas pessoas de baixa classe social, aquela que enfrenta no seu cotidiano as mais diversas dificuldades e, por extensão, pertence à classe dos excluídos. Portanto, estamos diante de significações paradoxais. As Marias vivem um cotidiano pobre e sonham o sublime tocante que os seus nomes encerram.

A linguagem

A Hora da Estrela, embora tenha sido construído de forma paradoxal, possui uma unidade de sentido. Um dos paradoxos mais significativos diz respeito à linguagem que é simples, quanto à escolha vocabular e à construção sintática, mas extremamente complexa quanto à significação. Em sua inquietação metalingüística, o narrador comenta sobre a própria produção da obra, questionando, inclusive, se a vida da protagonista, *tão sem importância*, merecia tamanho esforço físico e mental de sua parte:

> Por que escrevo? Antes de tudo porque captei o espírito da língua e assim às vezes a forma é que faz o conteúdo. Escrevo portanto não por causa da nordestina, mas por motivo grave de "força maior", como se diz nos requerimentos oficiais, por força de lei. (p. 32)

> Por enquanto quero andar nu ou em farrapos, quero experimentar pelo menos uma vez a falta de gosto que dizem que é a hóstia. (p.19)

> A ação desta história terá como resultado minha transfiguração em outrem e minha materialização, enfim, em objeto. (p. 20)

Quanto às imagens referentes a Macabéa, estas são cruelmente emitidas pelo seu criador, Rodrigo S.M., que desconstrói, despersonaliza a personagem para tentar, segundo ele, definir a sua essência. Para isso, ele procura deixar em evidência a sua insignificância, comparando-a com um capim; uma cadela vadia; um parafuso dispensável: "Ela era subterrânea e nunca tinha tido floração. Minto: ela era capim." "Quero neste instante falar da nordestina: ela é como uma cadela vadia era teleguiada exclusivamente por si mesma."

Ainda em relação às imagens, um recurso bastante recorrente está no uso da palavra *explosão*. Esta palavra é usada com um intuito de representar as sensações de Macabéa, quando ela se sente injustiçada, humilhada, ou quando experimenta novas experiências, como passar batom, por exemplo.

Imagens muito fortes estão presentes no início e no final da história. O título *A Hora da Estrela* tem relação com algo elevado, superior e sublime. Será que Macabéa era assim? Ao morrer, vê *estrela de mil pontas*, mas, na realidade, morrera jogada ao capim, sem ninguém, jogada como uma coisa qualquer. Portanto, somente no mundo imaginário e esperançoso no qual se encontrava, é que ela era uma estrela; no mundo da *realidade*, ela era apenas *capim*, ou seja, a mais rasteira e humilde das coisas, sob os pés das pessoas.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política.* Obras escolhidas. Vol. I. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino português.* Rio de Janeiro: FAE, 1992.
GUIDIN, Márcia Lígia. *A hora da estrela: roteiro de leitura.* São Paulo: Ática, mm1994.
LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela.* Rio: José Olympio, 1977.
MINDLIN, Dulce Maria Viana. *Ficção e mito: à procura de um saber.* Goiânia: CEGRAF,
1992.
NOVELLO, Nicolino. *O ato criador de Clarice Lispector.* Rio de Janeiro: Presença; Brasília:
INL, 1987.

PENNACCHI, Marcos José Maria e Alves, Evandro A. de Castro. *2300 nomes para o seu bebê.*
São Paulo: Flash Editora, 1982.
SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector.* Petrópolis: Vozes, 1979.
WALDMAN, Berta. *Clarice Lispector: a paixão segundo G.H.* São Paulo: Escuta, 1992.

CORDEL NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA

Maria Fabiana Gomes[*]

A região do Cariri, formada principalmente pelos municípios de Crato, Juazeiro e Barbalha, no sul do Ceará, apresentava, nos anos trinta, quarenta e cinqüenta, a maior produção de Literatura de Cordel do Brasil. Fanatismo religioso, cangaço, brigas de coronéis, secas prolongadas eram os temas preferidos dos artistas que faziam dos santos do povo, cangaceiros e agricultores famintos verdadeiros heróis da resistência, vencedores num ambiente de fé, violência e fome.

Os caririenses, em sua maioria, só tiveram acesso à televisão no final da década de setenta, enquanto isso, os livretos de cordel reinavam soberanos nas calçadas, terreiros e salas, quando as famílias se reuniam à noite para ler cordel, contar histórias de assombração e anedotas de salão. Vivenciei muitas destas noitadas na minha primeira infância. Na década de oitenta, houve uma grande massificação da televisão, até na zona rural. *A Lira Nordestina*, maior gráfica de cordel do Brasil, sediada aqui no Cariri, quase fechou suas portas e o cordel, assim como outras manifestações da cultura do povo - coco, reizado, banda cabaçal - perdeu seu status de atração principal para as novelas, e outros enlatados que nos empurraram de goela abaixo.

Mesmo a universidade , na época da minha graduação em Letras, ignorava a literatura popular, como se esta não tivesse nenhuma importância na formação de quem iria trabalhar com códigos e linguagens. Entretanto, nem só de formação acadêmica vive o professor; a intuição, muitas vezes, leva-nos a momentos realmente significativos na sua prática pedagógica.

Primeiras experiências

Em 1992 ensinava Língua Portuguesa na Escolinha Nosso Mundo, uma escola de pequeno porte na cidade de Crato e, como não dispunham de muito espaço para brincar na hora do recreio, os alunos terminavam se machucando ou quebrando móveis e equipamentos.

[*] Professora de Língua portuguesa e Literatura brasileira da rede pública e privada no Crato, Ceará, especialista em Língua portuguesa.

Tive, então, a idéia de levar alguns cordéis e ler para eles no intervalo. Começou com um grupo pequeno na audiência - uns quinze alunos - com o passar dos dias o número foi aumentando tanto, que tínhamos de acomodá-los juntinhos no pátio e fazer do batente da porta de uma das salas-de-aula um palco improvisado. Minhas turmas eram de 5ª. a 8ª. série, mas as crianças do pré-escolar e de 1ª. a 4ª. série também se interessaram pela atividade, o que me empolgou bastante e me levou a usar, durante a leitura, adereços do nosso folclore: chapéu de palha com fitas coloridas, cafuringa (chapéu dos mateus do reizado), coletes de fitas e espelhos, confeccionados gentilmente pelas "tias" do pré-escolar.

Logo o meu estoque de livrinhos esgotou-se e comecei, nos dias de feira, acompanhada de alguns alunos, a percorrer as bancas que junto a botões, ervas, pentes vendiam cordéis novos e alguns consagrados no passado.

O momento era tão agradável que um dia a diretora resolveu encerrar a aula na hora do intervalo para que tivéssemos mais tempo para a leitura dos cordéis, então resolvemos convidar um cordelista para conversar conosco e recitar algumas de suas poesias. Ao final, ficou combinado que uma vez por mês iríamos repetir esta vivência.

Percebi que, quando faltava algum professor, os alunos faziam leituras e eram muito aplaudidos pelos colegas. Combinei com eles que assumiriam o nosso palco-batente e a partir dali uma sala por dia se responsabilizaria pela organização da leitura. Os alunos levavam os cordéis para casa e treinavam a leitura, porque queriam fazer com perfeição a expressão corporal, o tom de voz, o ritmo e a confecção do adereço. Instalou-se, então, uma tremenda disputa entre eles para ver quem leria melhor.

Para acalmar os ânimos, vez por outra convidávamos os professores para fazerem a leitura do dia.

Neste momento, alguns pais começaram a me procurar, preocupados com a possibilidade de atrasarmos o conteúdo curricular, argumentando que os filhos precisariam dele no vestibular. Disse-lhes que eram alunos do Ensino Fundamental ainda, que as leituras aconteciam no intervalo das aulas, que um dos maiores desafios do professor de Língua Portuguesa era fazer o aluno sentir prazer pela leitura, mas notei que eles ainda saíram da conversa um pouco contrariados. Resolvemos convidá-los para uma seção de leitura, no dia determinado para a sala em que os filhos estivessem organizando o evento e, para nossa satisfação, discursaram emocionados e predispuseram-se a participar outras vezes do encontro. Claro que estávamos felizes com a atitude deles e fizemo-lhes um convite não só de voltarem como ouvintes, mas como leitores. E assim aconteceu. As leituras eram feitas por alunos, pais, professores e, uma vez por mês, a aula acabava mais cedo e recebíamos um poeta popular.

Passaram-se seis meses e uma turma de 5ª. série começou a brincar de escrever mensagens para os colegas na linguagem de cordel, deixando-as pregadas nas paredes da sala. Então surgiu neles a vontade de fazer e publicar um livrinho de literatura de cordel.

Já conheciam o ritmo e as rimas, mas precisavam ter mais intimidade com a xilogravura da capa. Visitamos um xilogravurista , que nos mostrou o que é e como se faz uma xilogravura. Tentamos fazer uma oficina com os alunos maiores, mas o manuseio da faca na madeira foi motivo de preocupação e muita briga. Ficamos um pouco frustrados porque a xilogravura da capa não era produção nossa, mas contentamo-nos com o paliativo que foi a reprodução de um desenho de uma aluna por um xilogravurista muito habilidoso, conhecido popularmente na região pelo nome de Nilo.

O cordel "Nossa Turma, Nosso Mundo" é bem simples, leve, não é narrativo; nele os alunos se apresentam e falam de suas brincadeiras e times de futebol favoritos, atribuem-se qualidades ou defeitos. Vejamos alguns versos deste cordel:

Sou doido por Matemática
Já sei toda a tabuada
Meu nome é Thiago Teles
Das contas dou gargalhadas
Ganho qualquer maratona
Deixo a turma enfezada

Sou a Nathalia Goulart
Eu nasci no Ceará
Minha gente, eu sou cratense
Não gosto de trabalhar
Minha vida é fazer artes
Isso eu não posso negar

Em nada foge ao clima lúdico que envolveu todo o trabalho e culminou com a noite do lançamento, quando alugamos o salão paroquial, convidamos nossos familiares, alguns poetas, repentistas e professores da universidade.

Quando deixei de trabalhar nesta escola, os professores continuaram com o trabalho. Fui, na oportunidade, convidada para ensinar Português, (aliás, Gramática,} no Ensino Fundamental e Médio de um colégio bem maior, também em Crato, que tinha como ponto de partida e de chegada a prova do vestibular. Lá, a disciplina Língua Portuguesa dividia-se em redação, gramática, literatura e texto, cada um com um professor diferente. Na visão do diretor, meu trabalho seria unicamente ensinar regras gramaticais e fiquei muito angustiada em somente reproduzir no quadro o que existia no livro de gramática e depois treinar e fixar as regras com exercícios. Já havia levado para os intervalos a mesma experiência da escolinha, e os adolescentes gostaram de participar tanto quanto as crianças. Já os pais se envolveram bem menos, por mais que nos esforçássemos, não conseguíamos levar os pais à escola; em compensação, os funcionários da secretaria e, principalmente, os que trabalhavam na limpeza do colégio davam verdadeiros shows.

Estava ensinando as regras de crase no terceiro do ensino médio e tivemos a idéia de fazer um cordel que contasse uma histórias de um adolescente antipático, e que, durante a narrativa fossem aparecendo as regras de uso do acento grave. Fizemos uma excursão até a Lira Nordestina, vimos as máquinas antigas, fotografias dos velhos mestres, conhecemos novos poetas e xilogravuristas, enchemo-nos de ânimo para escrever o livreto. Passamos cinco aulas, de cinqüenta minutos cada , escrevendo coletivamente as estrofes no quadro, ouvindo sugestões, mudando versos, acrescentando outros, até que conseguimos fechar a narração e a última regra foi posta no cordel "É com crase, Severino?" Seguem algumas estrofes deste cordel:

Severino envergonhado
E a turma a lhe gozar:
-"Não ando a pé, só de carro"
-"Me desculpe perguntar:
A pé com crase ou sem crase?
Você pode me afirmar?
Apesar da cara feia
Que fazia esse menino
Ao colegas completavam:
-Pé é nome masculino
Só podemos cresear
Precedendo um feminino

Foi muito interessante porque a turma aprendeu as regras, brincou, divertiu-se e conheceu um pouco mais da nossa cultura, para valorizá-la.

Nesta escola, no ano seguinte, os alunos mesmos já preparavam as leituras de cordel, sem a minha interferência e chamavam-nas "performances". Logo no primeiro bimestre uma oitava série estava estudando as funções de linguagem e pediu-me que orientasse um trabalho que queriam fazer: transformar as notícias de jornais em literatura de cordel. Liam as notícias, recortavam as mais interessantes e, como eles mesmos comentavam, "diziam diferente", ou seja, nas rimas do cordel.

Fizemos também o lançamento deste, que se chamou "Recortes de Jornal" e foi a minha terceira experiência com publicação de cordéis dos meus alunos poetas. Vejamos dois exemplos deste trabalho:

Ganhador da mega sena
Baiano de Salvador
De uma hora para outra
Ganhou pose de doutor
Deu tchau ao salário mínimo
Deixou de ser sofredor
No dia do aniversário
Ronaldinho publicou
Em breve vai ser papai
Um gol contra ele marcou
Pois só namorou dois meses
E a menina engravidou

Ensino também no turno noturno da maior escola da rede pública do cariri, o Colégio Estadual Wilson Gonçalves, de Crato, e, em 1999 tivemos alguns problemas com drogas, álcool e violência dentro da escola. Convidamos a polícia para , de vez em quando, fazer uma ronda pelos pátios, mas não foi a melhor solução. Imaginamos, então, que mais informação e uma pitada de poesia fosse melhor. E foi. Algumas palestras, convívios, debates e a leitura de cordéis nas salas trouxeram descontração e mostraram alunos valorosos antes camuflados. Vi, pela primeira vez alguns jovens, antes sonolentos, irritados ou casmurros, sorrirem e aplaudirem os colegas que liam as façanhas registradas nos cordéis. Fiz e dediquei a eles o cordel "A guerra está

nas ruas, a paz reside em nós" e ouvi depoimentos nas salas mais difíceis, que confirmaram mais uma vez que a Escola precisa oferecer momentos bons aos seus meninos e meninas, tão bons quanto os que lhes proporcionam os bares, clubes e praças. Abaixo, algumas estrofes deste livreto:

Estender a mão ao outro
Dar bom dia, agradecer
Pedir sempre por favor
Falar como vai você
São coisas que não podemos
Jamais deixar de fazer

Praticar algum esporte
Ver um filme bem famoso
Namorar agarradinho
Ler um livro é tão gostoso
Transforma até Lampião
Num sujeito carinhoso

Palavras finais ou outro título

Não precisamos ler cordel na escola com segundas intenções, ou seja, usá-lo sempre para estudar regras, figuras de linguagem ou outra coisa que o valha. porém, se nos for conveniente, nada há contra esta prática, pois trata-se de um ótimo meio de difusão de informações curriculares ou transversais. O que o professor não pode é pensar que ler cordel com seus alunos, somente pela sua mágica, é desperdício de tempo; ao contrário, é viajar no imaginário popular, é viver a leitura, o prazer de ler por prazer.

Referências

SERAINE, Florival. *Antologia do folclore cearense.* Fortaleza: Edições UFC, 1983
GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1997.
JUCÁ, Pedro Rocha. *Revista A Província,* fev 1998, p.132.

MÍDIA, EDUCAÇÃO E LEITURA

Denise Lino de Araújo *

BARZOTTO, Valdir Heitor, GHILARDI, Maria Inês. (Org.) *Mídia, Educação e Leitura.* São Paulo: Anhembi Morumbi: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

Periodicamente os estudos sobre ensino são invadidos por ondas de um certo "modernosismo". Saímos da era de que em matéria de leitura "tudo vale" (uma interpretação equivocada do princípio de que o leitor é um co-autor do texto) e agora parece que entramos na era da mídia, ou até como apontam algumas leituras apressadas entramos na era da midiatização da educação, ainda mais quando os PCN dedicam um item para as novas tecnologias aplicadas à educação. Nesse caso, como em tantos outros, o entendimento e as interpretações têm sido um tanto enviesadas, não basta equipar as escolas com televisão, *vídeo-cassetes e computadores para promover a melhoria no ensino.* Parece óbvio, mas é bom que se diga: antes de mais nada é preciso saber ler os textos a que esses equipamentos dão acesso.

Essa é uma preocupação dos pesquisadores brasileiros vinculados às áreas de comunicação e de educação. Não só jornalistas e profissionais da mídia em geral, mas também professores e pesquisadores de diversas áreas têm contribuído já há algum tempo para uma reflexão sistemática sobre o assunto. Para um melhor conhecimento da área recomendamos Citelli (1997, 2000), Figueiredo (1999), Fusari (1985), Pacheco (1991), entre outros.

Recentemente incorporou-se a esse conjunto de publicações o livro destacado nesta resenha, que embora figure como tendo sido publicado em 1999 só este ano alcançou as livrarias do país.

A publicação é uma coletânea de 16 capítulos e resulta do III Encontro sobre Mídia, Educação e Leitura, realizado no último COLE – Congresso de Leitura. Como muitos livros desse tipo, este tem o que poderíamos chamar de uma virtude e um defeito congênitos. A virtude

* Professora DL – CH – UFPB, Doutoranda FEUSP

é exatamente a publicação dos textos apresentados naquele fórum, o que permite aos interessados no tema ter acesso às discussões realizadas, que comparativamente às que vêm sendo efetivas nesse espaço de discussão representam um avanço. No último Encontro um grupo eclético de professores, pesquisadores, jornalistas e outros profissionais da comunicação procurou indicar fronteiras comuns entre a mídia (nos seus diversos veículos) e a educação. Disto, talvez, resulte o defeito, que na verdade é o preço que se paga pela expansão de qualquer discussão: corre-se o risco de as idéias serem difusas, irregulares. O livro é um pouco isto: um conjunto desigual de textos, alguns mais teóricos, outros só teóricos, outros mais aplicados, outros resultados de pesquisas, mas que vale a pena ser lido.

Sugerimos ao leitor um percurso de leitura que se paute pela organização dos capítulos em blocos temáticos de modo a atender ao critério de encadeamento de idéias. Num primeiro bloco, reunimos os capítulos que dão conta de uma fundamentação teórica. Neste bloco, destacamos dois textos cujo escopo é discussão do mundo da escrita em face de um "novo" mundo de referências letradas veiculadas pela mídia. São os textos de Dulce Adélia Adorno Silva – "Técnica, Tecnologia, Escrita e Leitura"– e o texto de Eduardo O. C. Chaves – "A tecnologia e os paradigmas na educação: o paradigma letrado entre o paradigma oral e o paradigma audiovisual." Ambos têm em comum o tratamento dispensado à escrita, que é vista como uma tecnologia e como tal evoluiu possibilitando a existência de outras que hoje não só grafam a fala, mas permitem outras formas de apresentação da escrita conjugada à ilustração. O texto de Eduardo Chaves vai mais longe, traça um perfil do desenvolvimento da escrita, discute, ainda que brevemente, a questão hoje *in aberto* da construção de um outro paradigma cultural baseado nas mídias audiovisuais. Acreditamos que este capítulo traz significativas contribuições para uma análise do conflito vivido pelos alunos do ensino fundamental e médio mais afeitos às linguagens audiovisuais do que à linguagem escrita adotada pela escola.

A este bloco pode ainda ser acrescido o texto de José Marques de Melo – "Estímulos mediáticos aos hábitos de leitura" – que pode ser entendido como uma reflexão aplicada dos princípios apresentados nos dois textos precedentes. O autor discute o papel dos meios de comunicação de massa liderados pela TV como "educadores coletivos",

dado o alcance que têm no Brasil e o papel decisivo que exerceram na formação da população brasileira. O texto concita os leitores a refletirem sobre um fato patente já registrado por inúmeras pesquisas, qual seja o tempo dedicado ao consumo da mídia que é, em geral, superior ao tempo que os escolares dedicam à escola.

Um segundo bloco temático de capítulos pode ser construído pelos textos que apresentam um suporte teórico e prático para a atividade de leitura de diferentes textos da mídia em sala de aula, notadamente nas aulas de língua e de história. Destacamos inicialmente os textos de Helena Confortin – "Leitura do humor na mídia"– e o de Maria do Rosário Valencise Gregolin – "Caras e Você s.a: escultura da imagem e visibilidade social."

Esses textos têm em comum o fato de serem bem escritos, apresentam consistente fundamentação teórica, analisam exemplos a partir dos quais pode ser inferida uma série de sugestões didáticas para o trabalho com o tipo de texto focalizado. Helena Confortin apresenta e diferencia as formas do humor na mídia, mas detém-se na argumentação da função do humor na mídia, que temas, que vozes, que pontos de vista estão em questão neste gênero textual. Ao lado disso, discorre sobre a questão que mais diretamente diz respeito ao ensino: qual é natureza da leitura dos textos de humor. Vale a pena conferir a resposta sugerida pela autora.

O texto de Rosário Gregolin é o único que se apresenta como o resultado de pesquisa. Decorrente do projeto Discurso, História, Memória, que se apóia nas reflexões da Análise de Discurso Francesa, o capítulo sumariza o resultado de um dos aspectos da pesquisa: como possibilitar a interdisciplinaridade a partir da leitura. Analisando as revistas *Caras e Você s.a*, tidas pela pesquisa como objeto de leitura que circula na escola (sic!), afirma a autora que essas revistas contribuem para a (re)construção do imaginário social da riqueza, da fama e do sucesso, sob o ponto de vista do olhar dos seus leitores-alvo. Conclui afirmando que a interpretação dos sentidos do texto da mídia exige o reconhecimento das posições ideológicas, a compreensão das vozes que falam através do discurso, pois a fragmentaridade dos temas constitui sentidos que não estão totalmente na estrutura mas no imaginário coletivo. Segundo a autora, este é um importante exercício de leitura na escola.

Além desses, inserimos ainda neste bloco o texto de Clóvis de Barros Filho – "Mundos Possíveis, mundos agendados: um estudo do uso da mídia na sala de aula" – no qual o autor discute a noção de *agenda setting* – traduzida do jargão das teorias da comunicação como fixação de uma agenda – e sugere as implicações decorrentes dessa noção que podem ser utilizadas pela escola. O autor, respaldado em vários estudos e pesquisas, defende a tese de que as pessoas agendam seus assuntos, suas conversas, em função do que a mídia veicula. Todavia, longe de defender a unilateral e preconceituosa noção de que a mídia influencia a vida das pessoas, adverte que há uma importante etapa intermediária entre a difusão das informações, dos programas, e os comentários que as pessoas fazem nos mais variados lugares, entre eles a escola. Essa etapa intermediária é a da recepção, que age como um filtro de variadas camadas, digamos assim, como as culturais, as etárias, as subjetivas, as religiosas, etc. E é nessa etapa de comentários sobre a programação que a escola pode auxiliar a etapa da recepção, aproveitando-se dessa *agenda setting* tanto para identificar temas para estudo quanto para iluminar determinados temas com as informações típicas do mundo da ciência e da escolarização.

Um terceiro e último bloco de leitura pode ser delimitado pelos demais textos. Um conjunto difícil de ser circunscrito porque abrange temas diversos, dentre eles a relação entre educação e imprensa, a descrição de experiências práticas de integração de deficientes visuais ao cotidiano universitário a partir do desenvolvimento de softwares, entre outras medidas, e ainda uma discussão sobre alfabetização científico-tecnológica. Diríamos que esta é parte frágil do livro, tanto pela variedade de temas quanto pelo fato de que se pautam por conceitos de mídia, de educação e de leitura muito amplos. E nesse caso é possível fazer muitas associações, mas via de regra muito genéricas, algumas até inadequadas.

Por fim, dentre os textos apresentados destacamos o de Maria Inês Ghilardi – "Mídia, poder, educação e leitura" – que não incluiríamos em nenhum dos blocos acima indicados uma vez que pode ser lido como o prefácio da obra. Tematizando as relações que esses termos e as suas respectivas práticas envolvem, a autora divide-as em dois conjuntos. O primeiro envolve as relações entre mídia e poder, no qual destaca o duplo papel exercido pela imprensa, que oscila entre as ondas de denuncismo e ondas de reafirmação do seu papel de guardiã

e fiscal dos três poderes. O segundo envolve as relações entre educação e leitura, tidas pela professora Ghilardi como um antídoto contra esse papel por vezes excessivo da imprensa. Segundo ela, ler o discurso da mídia é condição para a inserção do sujeito na sociedade e na História do seu tempo. E na sua opinião, ler o discurso da mídia significa ler jornais, revistas, ouvir rádio, assistir à televisão, comunicar-se pelo computador e compreender os textos que produzem e as imagens que refletem.

Essas últimas palavras dão bem a dimensão de como as fronteiras entre mídia, educação e leitura são patentes. Acreditamos que uma articulação consistente entre esses campos requer que se estabeleça uma definição de leitura, que ilumine as práticas educativas e permita ter em relação à mídia uma postura de parceria, apoiando-se nela para o que diz respeito à divulgação científica e noticiosa (uma vez que os livros didáticos pecam em muitos casos pela desatualização), mas ao mesmo tempo lendo essas informações a partir da postura escolar da acumulação do conhecimento.

Referências

CITELLI, Adilson Odair. *Aprender e ensinar com textos não escolares.* São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, Rádio, Jogos, informática.* São Paulo: Cortez, 2000.

FIGUEIREDO, Vera Follain (Org.) *Mídia e educação.* Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

FUSARI, Maria Felisminda. *O educador e o desenho animado que a criança vê na TV.* São Paulo: Loyola, 1985.
PACHECO, Elza Dias (Org). *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil.* São Paulo: Loyola, 1991.

PROSA E POESIA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM

Vaneide Lima Silva

MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.) *Leitura e Construção do Real: o lugar da poesia e da ficção.* São Paulo: Cortez, 2000. 128 p.

Os estudos de língua têm sido influenciados nas últimas décadas pela consolidação das várias correntes da Lingüística, que apontaram e continuam apontando para a necessidade de se redimensionar o ensino de língua materna, começando inclusive pela própria concepção de língua. Esta necessidade se justifica pelo fato de serem poucos os professores conscientes de que não adianta mais pautar o ensino da língua no mero estudo da gramática tradicional, pois a concepção de língua subjacente a esta prática já se revela um pouco ultrapassada. A língua não é um quadro formado por enunciados já organizados e prontos para serem descritos, como sempre se acreditou. A língua é muito mais que isso. De acordo com Luiz Francisco Dias "a língua deve ser apreendida no trabalho que desenvolvemos para que o nosso discurso funcione".[1] Neste sentido, a língua deve ser compreendida como trabalho, construção e não mera descrição de enunciados.

Essa nova maneira de conceber a língua exige de nós, professores de língua portuguesa, uma nova postura, porque com o ensino da gramática tradicional sempre se privilegiou o ensino de uma língua padrão, o domínio de uma norma culta e, sobretudo, escrita. A idéia que se tinha era de que aprender língua portuguesa era aprender a escrever e, conseqüentemente, a falar bem, pois a fala era vista como um reflexo da escrita. Hoje sabemos que fala e escrita são modalidades distintas de realização da língua. Estamos certos, portanto, de que

[1] Comentário feito durante aula na disciplina Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, oferecida no Curso de Especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, do Departamento de Letras – UFPB – Campus II, 1998.

as mudanças que vêm ocorrendo com a concepção de língua têm forte repercussão na nossa prática de ensino, fazendo-se necessário a formação de um professor que possa pensar a língua a partir de uma dimensão mais ampla. Esse, ao meu ver, se constitui o grande desafio que enfrentamos hoje no ensino de língua materna.

Uma questão ainda bastante discutida para nós que trabalhamos com o texto, com a interação, com o problema das relações interculturais, por exemplo, diz respeito à noção de leitura. Não podemos encarar mais essa atividade dissociada da escrita, como sempre se costumou fazer, pois a leitura é uma etapa fundamental para a fase de escritura. Mas a nossa preocupação maior incide sobre o objeto de leitura: o texto, e, mais especificamente, o texto literário, pois acreditamos que a redefinição do ensino de língua portuguesa deva levar em consideração o ensino de literatura, que também se constitui objeto de reflexão.

Sabemos que o espaço reservado para o ensino da arte literária nas escolas é muito restrito e, no ensino médio, se limita apenas ao estudo da história da literatura. Não queremos negar a importância da abordagem desse aspecto, mas pensamos que centralizar a atenção única e exclusivamente aos estilos de época não é suficiente para que o aluno tenha um contato mais prazeroso com o texto literário e conheça pelo menos um número significativo de obras e autores da nossa tradição poética. Além disso, não podemos esquecer que o texto literário tem uma função relevante para o ensino, como aponta o crítico de literatura Antonio Candido. De acordo como ele, "A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em voga), ela age com um impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixo, luzes e sombras."[2]. Não podemos esquecer também que o contato com o texto literário pode

[2] A respeito desse papel formador e humano da literatura veja artigo desse crítico intitulado "A literatura e a formação do homem", publicado na *Revista Ciência e Cultura*. São Paulo: vol. 24, setembro 1972.

contribuir significativamente para o desenvolvimento do gosto e incentivo à leitura.

A escassez de pesquisa e reflexão sobre metodologias adequadas ao trabalho com o texto literário se apresenta como uma das principais dificuldades no desenvolvimento de um trabalho mais efetivo com os gêneros poético e ficcional. Em pesquisa realizada com uma amiga na época da graduação, pudemos constatar que o modo como o livro didático aborda o texto literário e, especialmente a poesia, é limitado, resumindo-se à proposição de atividades mecanicistas e repetitivas, que não levam em consideração, na maioria das vezes, os elementos intrínsecos ao poema.[3]

Nesta mesma perspectiva, um grupo de pesquisadores coordenado por professores da Universidade de São Paulo desenvolveu um estudo que assume uma dimensão bem maior que o nosso: diagnosticar o modo como os textos eram lidos e trabalhados em escolas de primeiro grau. Além de ser uma pesquisa de maior fôlego, o trabalho não se limitou ao texto literário, mas estendeu-se a outros gêneros textuais.

Um dos aspectos que mais chama a atenção nesse trabalho coordenado por Ligia Chiappini, é a conclusão a que se chegou com essa pesquisa. Segundo a autora, o estudo revela que textos dos mais variados gêneros e funções distintas, verbais ou não verbais, poéticos ou não, são trabalhados nas escolas observadas de acordo com as sugestões dos manuais didáticos. Os exercícios propostos, por sua vez, leva alunos e professores "a leituras demasiadamente limitadas, pouco críticas e criativas, quando não totalmente inadequadas ou equivocadas, limitando também o conhecimento da realidade tematizada"(p. 8).

Esse posicionamento da autora frente aos manuais didáticos e a sua utilização vem reforçar a conclusão a que chegamos em nossa pesquisa sobre o modo como o poema e, por extensão certamente o texto em prosa é trabalhado no livro didático. Portanto, é preciso propor novas formas de abordagens para o texto literário nos livros didáticos e, conseqüentemente, em sala da aula, ou seja, necessitamos urgentemente redimensionar o ensino da literatura.

[3] Conclusões alcançadas a partir da seguinte pesquisa: PEREIRA, H. R. S. & SILVA, V. L. *Modos de Abordagem do Poema em Livros Didáticos de 7ª e 8ª Séries*. Campina Grande, 1996. (Inédito).

As descobertas e conclusões dessa primeira fase da pesquisa coordenada pela professora Ligia resultaram na publicação da seguinte trilogia: *Aprender e ensinar com textos*, São Paulo, Cortez, 1997: vol. 1: *Aprender e ensinar com textos de alunos*; vol. 2: *Aprender e ensinar com textos didáticos e para paradidático*; vol. 3: *Aprender e ensinar com textos não escolares.*

A pesquisa prosseguiu com a observação de aulas agora no ensino fundamental, médio e magistério. No nível médio, as pesquisadoras verificaram que "o ensino da literatura se limita, na maior parte das vezes, a traçar panoramas de tendências e escolas literárias, de modo esquemático e desconectado do trabalho analítico e interpretativo. O ensino da língua e da literatura se apresenta também de forma inteiramente separada e, se no ensino fundamental, quem conduz alunos e professores é o livro didático, no médio são as apostilas que nada mais são do que compilações de vários deles"(Chiappini, 2000, p. 8-9).

Tentando suprir essa deficiência no ensino de literatura e procurando atender aos pedidos dos professores das escolas pesquisadas, Ligia Chiappini e demais professoras trazem a público mais uma trilogia, dando continuidade à primeira: *Leitura e Construção do Real, o lugar da poesia e da ficção*; *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discursos político e divulgação científica;* além de *Outras linguagens na escola: publicidade, rádio, cinema-TV, jogos, informática*. Dos três livros, comentaremos o primeiro, *Leitura e Construção do Real, o lugar da poesia e da ficção*, que deve ser lido como uma referência e não uma receita, como adverte Ligia Chiappini, na sua apresentação. O livro oferece alguns exemplos de como se pode ler, analisar e interpretar diferentes textos, fornecendo aos professores "alguns instrumentos fundamentais para trabalhar a especificidade de cada um e as estratégias lingüísticas aí utilizadas" (p. 9).

O volume é coordenado por Guaraciaba Mecheletti, que inicialmente procura justificar o tema proposto ao livro: "A leitura como construção do texto e construção do real". A autora afirma que esse tema envolve dois grandes universos: o do texto e o do real, "os dois enlaçados no processo da leitura". De início, portanto, a questão que se coloca é a da leitura, atividade da qual brotará a construção do real. Tal atividade é encarada como um ato interativo e de compreensão de mundo, que torna o professor um mediador entre o texto e os alunos.

O livro é composto por duas partes que se subdividem em capítulos. A primeira aborda o trabalho com a poesia e a segunda com a narrativa. De acordo com a coordenadora geral e como se pode observar a partir da leitura dos textos trabalhados, os assuntos abordados se relacionam com o cotidiano dos alunos, critério que pode conduzir a uma identificação "e, mais facilmente, a uma leitura mais profunda". Em cada tipo de texto são estudadas "as estratégias lingüísticas específicas em que se tecem os valores extra-estéticos com os valores estéticos: significantes e significados, personagens e cenários, estruturas e ritmos, contradições e homologias, som e silêncio, imagens e palavras, bem como pontos de vista são inventariados para identificar a organização própria de cada texto, contrastando modos de formar e, conseqüentemente, modos de ver as realidades a que os textos se referem, recortando temas, delineando atitudes e explicitando ângulos dificilmente perceptíveis a uma leitura mais superficial" (p. 11). São analisados textos de Drummond, da Bíblia, de Alcântara Machado, de Jorge Miguel Marinho, passando por Machado de Assis e a notícia de jornal, pois "não apenas os textos literários são opacos e demandam um trabalho analítico e uma leitura ativa dos leitores-intérpretes na busca do sentido" (p. 11).

Especificamente na parte que é dedicada ao texto poético, "Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/do poema", as autoras tecem comentários a respeito do lugar ocupado por esse gênero na escola e com base em observações relatadas em pesquisas anteriores afirmam que a poesia sempre esteve em segundo plano no contexto da sala de aula. Em seguida passam a enumerar as razões que levam os professores a não trabalharem com o poema, devido sobretudo ao grau de dificuldade para interpretação desse gênero poético, para depois mostrarem as possibilidades e necessidade de se abordar o gênero no espaço da sala de aula.

As autoras deixam claro que se não há um ambiente propício e um mínimo de espaço para leitura do poema, é preciso que o professor se disponha a criar esse espaço, começando até com aquele texto que se encontra no livro didático mesmo. O importante mesmo é levar o aluno a ter um mínimo contato com a poesia.

"Ler, analisar e interpretar". Esse é o percurso metodológico seguido e sugerido pelas autoras na atividade de leitura e/ou leituras com o poema, que será trabalhado a partir de sua materialidade, ou

seja, de acordo "com os elementos lingüísticos que o compõem, aliados à sua presença diante do leitor e ao espaço que ocupa na página em branco" (p.25).

A análise dos poemas desenvolvida pelas autoras é precedida por uma sucinta apresentação dos extratos lingüísticos ou aspectos relacionados à constituição do poema que ao professor é imprescindível o seu conhecimento: aspectos visuais, extratos fonológico ou sonoro, morfossintático e semântico. A explicação desses extratos é feita através de exemplos, com a exposição de trechos de poemas que ilustram cada aspecto elencado.

Finalmente chegamos aos poemas trabalhados, que são: "Eu, etiqueta", de Carlos Drummond de Andrade, e "Ritmo", de Mario Quintana. A análise dos dois poemas é iniciada a partir das idéias que seus títulos sugerem. Em seguida, buscam a confirmação dessas idéias nos poemas, atentando, sobretudo, para os sentidos do léxico utilizado pelos poetas para construção dos poemas. Há, portanto, um certo exagero na maneira como elas se apegam aos elementos lingüísticos que os constituem, evidenciando, assim, um formalismo que compromete um pouco o trabalho analítico desenvolvido.

A idéia de aproveitar a presença da intertextualidade para se trabalhada em séries mais avançadas é muito boa. Mas acredito que esse trabalho deva ir mais além do que servir para permitir "que falemos sobre os modelos ou as formas peculiares de organização que cada tipo de texto apresenta" (p. 46).

É preciso ter o cuidado também para que não incorramos no mesmo erro do livro didático, que toma o texto literário como pretexto para estudo de determinados aspectos da língua. A proposta de produzir um texto (com o é sugerido na página 50, por exemplo) assemelha-se bastante das sugestões dos livros didáticos. Essa proposta parece querer dar uma justificativa pela utilização do poema em sala de aula, quando na verdade só o trabalho de leitura em si já dispensaria qualquer outro tipo de atividade, desde, é claro, que se promova condições de leitura que possam agradar e favorecer um contato prazeroso entre o aluno e o texto literário.

Diferentemente do que ocorre com a poesia, a porta de entrada utilizada pelas autoras para abordar as narrativas analisadas por elas não é título, uma vez que este pode se mostrar intrigante, mas de difícil compreensão num primeiro contato, como elas afirmam.

A primeira narrativa analisada é um conto de Antônio Alcântara Machado: "Apólogo brasileiro sem véu de alegoria", cujo assunto abordado será o mesmo da segunda narrativa estudada: uma notícia de jornal. As autoras fazem, portanto, um estudo comparativo entre os dois textos em prosa, pautadas também, assim como ocorre com a análise dos poemas, nos elementos estruturadores e específicos desse gênero literário.

Gostaríamos de chamar a atenção para uma sugestão de atividade apresentadas pelas autoras a partir de um fragmento do conto:

> O professor pode aproveitar esse fragmento, o primeiro (e depois outros segmentos de sua escolha) para demonstrar os modos de organização do discurso: descrição, narração e dissertação. O texto se inicia como narrativa: os verbos estão no pretérito perfeito, e segue com uma descrição até o final do fragmento, com a predominância de verbos no pretérito imperfeito. (p. 76).

A título de reflexão, pergunto: que contribuição essa atividade acrescenta ao ensino da literatura? Será que o texto literário aqui não assume mero caráter ilustrativo?

Em relação à proposta de comparar o texto em prosa com outro não literário, como fazem as autoras, acredito que a comparação com outro texto literário seria uma atividade mais enriquecedora, uma vez que o aluno estaria, dessa forma, tendo contato com outros elementos estéticos e isso ampliaria a sua experiência de leitura. Além disso, creio que um diálogo entre a literatura e a vida não se faz apenas comparando um texto literário com outro não literário, até porque não devemos esquecer que as situações representadas nos textos literários são criadas com base na realidade, ou seja, os textos retratam, na grande maioria, situações humanas, sejam em forma de poesia ou de ficção.

Apesar dessas pequenas ressalvas, acredito que o trabalho coordenado por Guaraciaba Micheletti é um ponto de partida para aqueles que se interessam pela reflexão e se preocupam com a metodologia do ensino da literatura em sala de aula. As sugestões de atividades propostas fogem um pouco do que o livro didático propõe (como vi-

mos inicialmente, os livros didáticos fazem uma abordagem bastante utilitarista do texto literário). O percurso metodológico seguido pelas autoras para analisar os textos nos revela algo que é de fundamental importância e que os manuais de ensino não fazem: devemos partir dos textos, isto é, de seus elementos intrínsecos, num movimento que vai do todo para a parte e da parte para o todo. Fica evidente também que o professor deve ter um mínimo de conhecimento e domínio de teoria e análise literária. Esse é, aliás, um dos desafios que tem que ser enfrentado no ensino da literatura. Além disso, a leitura do livro nos mostra que é possível realizar um trabalho de cunho analítico-interpretativo com a poesia e a prosa em sala de aula, espaço (por que não?) de encontro e contato mais íntimo com tais gêneros literários.

DA HISTÓRIA DO LEITOR À HISTÓRIA DO ATO DE LER

*Carlos Leonardo Q. M. Duarte**

MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1999; 408 páginas.

Em uma época na qual predominam as imagens, o ato de ler é importante? O que se perde ao ler um livro traduzido ? A censura aos livros é um utensílio legítimo para impedir que determinadas idéias se disseminem? Questões como essas são abordadas pelo erudito ensaísta argentino, naturalizado canadense, Alberto Manguel em seu livro intitulado "Uma História da Leitura", que surgiu da tentativa do próprio autor de escrever um ensaio, mas que, tempos depois, dispôs-se como uma narração de *uma* história da leitura, uma vez que *a* história da leitura é feita, alerta Manguel, de percepções privadas e circunstâncias particulares. Nesse livro, repleto de histórias e curiosidades, Alberto Manguel, cuja erudição ao falar de séculos de história é filtrada por uma vivência pessoal intensa, aborda, primordialmente, a leitura sob as mais diversas perspectivas – da iniciação à literatura à relação do texto escrito com as imagens e as novas tecnologias – e, através da clareza do texto, parece ansioso para compartilhar informações, perspectivas e modos de sentir o ato de ler.

Inicialmente, Manguel revela a sua história da leitura, salientando, primorosamente, os gestos, a arte e o prazer provenientes das leituras de alguns ilustres leitores, tais como Aristóteles, que lia, languidamente, pergaminhos desdobrados em seu colo; Charles Dickens, que recitava trechos de seus romances para um público que o venerava e Jorge Luis Borges, que, cego, apertava os olhos para melhor

* Aluno de Letras da UFPB - CAMPUS II

escutar as palavras de um suposto leitor. Reconhecendo-se nos hábitos desses ilustres leitores, Manguel afirma que, após ter visto inúmeras vezes as letras correspondentes a determinadas gravuras, descobriu aos quatro anos de idade, quando decifrou o significado das letras de um esquecido cartaz, que podia ler. Sabiamente, o ensaísta descreve essa magistral descoberta: "Foi como adquirir um sentido novo, de tal forma que as coisas não consistiam mais apenas no que os meus olhos podiam ver, meus ouvidos podiam ouvir, minha língua podia saborear, meu nariz podia cheirar e meus dedos podiam sentir, mas no que o meu corpo todo podia decifrar, traduzir, dar voz a, ler." (p.18).

Engana-se quem pensa que a história da leitura do ensaísta resume-se a essa brilhante descoberta. Quando tinha dezesseis anos, Manguel, trabalhando em uma livraria em Buenos Aires, viu entrar pela porta, acompanhado de sua mãe, um homem cego, já de idade avançada, que havia encomendado uma obra esquisita - um dicionário de anglo-saxão. Todos conheciam o homem: era Jorge Luis Borges, um dos mais importantes escritores do continente latino-americano e, para muitos, um dos mais importantes do século. Borges, após ter sido atendido pelo então jovem argentino e já se preparando para ir embora, resolveu fazer-lhe uma proposta que, indiscutivelmente, marcou-lhe como leitor e como escritor e, decisivamente, deu-lhe o embrião de "Uma História da Leitura": que tal se nas horas livres o rapaz fosse até sua casa, para ajudá-lo com os textos que ele não podia mais enxergar? Nos dois anos seguintes, foi exatamente o que aconteceu. Sobre o tempo em que leu em voz alta para Borges e, segundo confessa, para si mesmo, Manguel revela que, ao falar de literatura, Borges, através dos seus eruditos e indispensáveis comentários, o fazia de modo tão apaixonante que era impossível ficar alheio àquela paixão. Então, confirmando sua paixão pelo ato de ler e pela literatura e, concomitantemente, encerrando gloriosamente a sua história da leitura, Alberto Manguel desabafa: "Jamais tive a sensação de apenas cumprir um dever durante minhas leituras para Borges; ao contrário, era como

se fosse uma espécie de cativeiro feliz. Eu estava disposto a ser usado". (p.32).

Engatando histórias e anedotas que saltam os séculos e embaralham os conceitos para dar conta da riqueza da leitura, Alberto Manguel passa, ambiciosamente, da sua *história de leitor à história do ato de ler*, constituindo assim um esboço de investigação do complexo mecanismo da leitura - que conjuga visão, memória, abstração e inteligência. Dessa forma, vários estudiosos, teóricos e pesquisadores antigos são analisados pelo ensaísta, tais como Epicuro, que, no século IV a.C., acreditava que películas finas de átomos fluíam da superfície do objeto e entravam nos olhos, originando, assim, a teoria da "intromissão" ; Euclides, que ainda no século IV a.C. , destacou que dos olhos do observador saíam raios para apreender o objeto observado, opondo-se, dessa forma, a Epicuro e originando a teoria da "extromissão" e Aristóteles, que, décadas antes, antecipando e corrigindo Epicuro, afirmou ser o olho uma espécie de camaleão, assumindo a cor e a forma do objeto observado e transmitindo essas informações para as todo-poderosas entranhas *(splanchna)*, ou seja, uma enorme quantidade de órgãos que incluía coração, fígado, pulmões e controlava os movimentos e os sentidos. Uma quarta alternativa para uma compreensão do ato de ler, destaca Manguel, foi apresentada, seis séculos mais tarde, pelo médico grego Galeno, que propôs, contrariando os ideais aristotélicos, que o observador desempenha um papel ativo no processo da leitura e a raiz da qual nascia a visão estava no fundo do cérebro. Porém, uma questão fundamental continuava sem solução: é o leitor que se estende e captura as letras em uma página, tal como as teorias de Euclides e Galeno? Ou são as letras que vêm ao sentido humano, como afirmaram Epicuro e Aristóteles?

Ainda tentando descrever o ato da leitura, Manguel recorre aos ideais de outros estudiosos, como o gênio italiano Leonardo da Vinci, o sábio egípcio al-Haytham e o erudito inglês Roger Bacon, além dos modernos estudos de neurolingüística (relação entre cérebro e lingua-

gem). Contudo, os estudos apontaram para uma curiosa unanimidade: o homem ainda está longe de uma concreta resposta/definição para o processo que envolve a leitura, ou seja, os homens lêem sem uma satisfatória definição do que, verdadeiramente, estão fazendo. Salienta Manguel que a única conclusão plausível a que chegaram esses estudiosos consiste no fato da leitura não se constituir como um processo que possa ser explicado por meio de um modelo mecânico, mas, sobretudo, como um processo que depende da capacidade humana de decifrar e fazer uso da linguagem.

Nessa perspectiva, Alberto Manguel, minimizando parcialmente os efeitos da atual época imagética, classifica a cultura hodierna que supervaloriza as imagens como superficial, ao contrário dos fatos ocorridos na Idade Média e na Renascença, períodos também marcados por uma forte imagética, mas que, em momento algum, eram superficiais. Sendo assim, o ensaísta Alberto Manguel, corroborando que as imagens captam a atenção por poucos instantes e, conseqüentemente, não permitem uma reflexão/interpretação, acredita, lucidamente, que a palavra escrita é, verdadeiramente, o principal e indispensável utensílio do qual dispõe o homem para uma compreensão do mundo. Destarte, Manguel, explicando que os atuais livros derivam dos pergaminhos e estes, das tábuas, e que o formato desses próprios livros permite carregá-los, folheá-los sem qualquer esforço, expõe, claramente, sua consciente opinião sobre a temível relação entre leitura e tecnologia: não consegue ver confiabilidade e/ou durabilidade nos aparatos tecnológicos. Para melhor explicar toda essa desconfiança, o ensaísta argentino observa que, enquanto as palavras impressas no papel são tangíveis e de alta durabilidade, um computador, por exemplo, se mal comandado, pode colocar a perder toda uma produção intelectual. Além disso, lembra ironicamente Manguel, quando se fala em ler um livro, usam-se metáforas gastronômicas, tais como "*Devoramos um livro*" ou *"Saboreamos um texto"*. Já em relação ao computador, continua Manguel, surgem expressões como "surfar na internet" ou "escanear

um texto", confirmando, definitivamente, que é impossível interiorizar o texto que aparece na tela luminosa. Brilhantemente, o ensaísta argentino finaliza seu comentário: "Por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim, cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos." (p.201).

Após discorrer, preponderantemente, sobre os aspectos mais gerais e conseqüentemente, mais discutidos do processo da leitura, Alberto Manguel aborda, caprichosamente, dois fatores, não menos importantes, que estão intrinsecamente vinculados ao texto escrito: a tradução e a censura. Ao comentar, com bastante perspicácia, as traduções realizadas pelo alemão Rainer Maria Rilke dos poemas da francesa Louise Labé, bem como as várias traduções as quais o Livro Sagrado foi submetido, o ensaísta argentino Alberto Manguel demonstra um enorme temor quanto às traduções, pois, segundo acredita, um livro, ao se configurar na língua em que foi escrito, tudo perde ao passar de um idioma para outro. Ainda sobre o processo de tradução, Manguel esclarece:"Qualquer tradução é necessariamente *diferente* do original, pois pressupõe que o texto original seja algo já digerido, despejado de sua frágil ambigüidade, interpretado.É na tradução que a inocência perdida depois da primeira leitura é restaurada sob outra forma, tendo em vista que o leitor se defronta mais uma vez com um texto novo e seu mistério concomitante. Esse é o paradoxo inescapável da tradução, e também sua riqueza." (p.306). Quanto ao processo de proibição da leitura, Alberto Manguel consegue ser ainda mais sutil. Detalhando as sofridas e inacreditáveis histórias de escravos que, na incansável busca pela liberdade, tentavam aprender a ler e lembrando, com bastante sarcasmo, das ações da Igreja Católica e do seu *Index Librorum Prohibitorum*, bem como do primeiro censor que se tem conhecimento, o intolerável Anthony Comstock, o erudito ensaísta parece ansioso em demonstrar que, como nenhuma outra criação

humana, os livros têm sido a maldição das ditaduras e acrescenta, oportunamente, que a história do livro sempre caminhou lado a lado com a censura. Rindo dos regimes autoritários, o ensaísta argentino acredita ser uma enorme tolice banir determinados livros, pois esses, inesperadamente e independentemente de seu conteúdo, voltam de uma ou de outra forma. Porém, esse deboche de Manguel cessa na medida em que ele percebe que nem todos os poderes do leitor são iluminadores. Temeroso, o ensaísta finaliza: "O mesmo ato que pode dar vida ao texto, extrair suas revelações, multiplicar seus significados, espelhar nele o passado, o presente e as possibilidades do futuro pode também destruir ou tentar destruir a página viva." (p.322-3).

A agradável leitura do livro "Uma História da Leitura" é assegurada, sobretudo, pela abordagem de todos os aspectos essenciais ligados ao ato de ler: do formato e do material com que eram feitos os textos (pedra, argila, papiro, pergaminho e papel) aos rituais de relacionamento com os escritos sagrados e , principalmente, das obras clandestinas à postura física do leitor. Após a prazerosa leitura dessa brilhante obra do erudito Alberto Manguel, nós, leitores, somos obrigados a discordar do próprio ensaísta argentino, para quem não há hierarquias absolutas no campo da leitura. Há, sim! E, certamente, "Uma História da Leitura" é leitura canônica para aqueles que integram a anônima comunidade das pessoas que *gostam* de ler.

SÃO FRANCISCO SEGUNDO SARAMAGO*

João Damasco M. Braga

Saramago, José. A segunda vida de Francisco de Assis. In: *Que farei com este livro?* São Paulo: Companhia das Letras,

A Segunda Vida de Francisco de Assis é um texto para teatro, para uma peça de dois atos. Os personagens são Francisco de Assis, seus pais e seus antigos companheiros e colaboradores mais próximos.

O autor imagina uma volta do santo dos pobres e seu reencontro com os líderes da Ordem que fundara, agora transformada numa empresa comercial. No início do primeiro ato, o Conselho da "Companhia" está reunido num ambiente empresarial, modernamente aparelhado com recursos de telecomunicações e informática. Discutem resultado de sondagens que apontam "redução de influências da empresa". Segundo estas pesquisas, a maioria das pessoas considera insatisfatório o produto comercializado, enquanto que outras imputam o insucesso à incompetência dos agentes (ou vendedores). Decide-se pelo treinamento destes, por não se poder melhorar o produto.

Numa outra cena, Pica, mãe de Francisco e agora chefe das secretárias, encontra o filho, que acaba de retornar, sentado na cadeira de Elias, o presidente. Confunde-o inicialmente com este. Francisco surpreende-se e indigna-se ao saber que sua Ordem agora é uma empresa capitalista. Após confrontos de idéias, em particular a volta dos desentendimentos com seu pai, Pedro, que é o gerente da Companhia, Francisco consegue ser readmitido nesta, mais pela consideração dos pares a sua condição de fundador, sem, contudo, recuperar a posição

* Esta resenha é adaptação de trabalho escolar feito na disciplina PLPT-I, no Curso de Licenciatura em Letras, UFPB/CH, período letivo 00.1, com supervisão da Profa. Maria Augusta G. de Macedo Reinaldo.

de Chefe. Designado responsável pelo treinamento dos agentes, planeja sabotar a empresa e mesmo destruí-la para recomeçar tudo.

Segundo ato. Elias toma conhecimento da estratégia de Francisco – distribuir entre os agentes cópia reeditada do estatuto da Companhia, a antiga Regra. Percebendo o teor subversivo e o poder destruidor desse plano, denuncia-o ao Conselho, que decide manter Francisco na Companhia, porém isolado, inerte, com proibição de que qualquer ordem sua seja cumprida. Ao final, surge outro Pedro, representante dos pobres, para ser ouvido, o qual surpreende e convence Francisco dos seus erros quanto a defender a pobreza ao invés de lutar por eliminá-la. Francisco retoma o nome de João, que era o seu verdadeiro, e vai embora, a fim de começar sua nova luta – desta vez, contra a pobreza.

Saramago faz nesta obra uma instigante e criativa releitura da história; numa perspectiva marxista, tece críticas à Igreja Católica, à sua ideologia e, em particular, às idéias e à práxis franciscanas. O texto é riquíssimo em simbologias e em metáforas. Denso. Em cada frase, quase em cada palavra, a precisão, a erudição, o talento, a lucidez do intelectual combativo, a mordacidade, a ironia e, às vezes, o incômodo de opiniões que a muitos forçosamente soam heréticas.

O catolicismo e a tradição cristã são alvos primeiros, como o seriam em *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*. Um dos conselheiros da empresa considera que não têm (a Igreja Católica ou a Ordem franciscana) "qualquer possibilidade de fabricar um produto melhor", tendo sido atingido há muito tempo o nível mais alto possível de qualidade e não podendo os publicitários fazer milagres ou repeti-los sempre. Na referência óbvia aos milagres do cristianismo, o sentimento de orfandade que ironicamente o autor associa a suas reflexões sobre a condição humana. Da mesma forma, quando entra o Pedro dos pobres e Pica pensa tratar-se do pai de Francisco, e este diz "Não é ele, mãe. Seria a primeira vez que, tendo chamado meu pai, ele viria". Crítica contundente, alfinetadas mais alfinetadas, por exemplo, quando um

membro do Conselho fala enfaticamente que os produtos são vendidos (e não doados). Pungente, noutro momento, a indagação materialista "Que faria esta mãe com o espírito do seu filho?"

Há referências recorrentes a um poderoso elemento simbólico que representa, com certeza, um belo recurso plástico numa encenação. Trata-se de um conjunto de cabides nos quais os conselheiros penduram seus hábitos após as reuniões. Um dos cabides, vazio, mais alto do que os demais, é reverenciado por todos: a idéia proverbial de que o hábito faz o monge e o sentimento de que a igreja vive do passado. Critica-se, também, a hipocrisia dos que se apressam em tirar seus hábitos ao fim de uma reunião de trabalho, ou reverenciam (um cabide, uma cruz), mesmo discordando.

São inúmeras as alusões ao texto bíblico, como na cena em que a mãe, por um momento, confunde o filho com Elias. Aqui, o diálogo com várias situações nos Evangelhos em que algumas pessoas não reconhecem de pronto o Mestre, quando aparece depois de morto. Ou quando, vivo ainda Jesus, os apóstolos dizem que não se sabe ao certo de quem ele se trata, pensando alguns, por exemplo, que seja o profeta Elias.

A intertextualidade não se dá só com relação à Bíblia. O livro começa com o mencionado debate entre os membros do Conselho sobre as causas do insucesso da Companhia: seriam estas problemas com o produto ou ineficiência dos agentes? No Quinhentismo brasileiro, Vieira abordou questão semelhante. No "Sermão da Sexagésima", em que discute a arte da oratória sacra, e utiliza como ponto de partida a "Parábola do Semeador", afirma que, se a semeadura não dá resultados, é por uma dessas três causas: problemas com a própria Palavra de Deus, com os ouvintes ou com os pregadores; demonstra Vieira que os maus pregadores são os culpados.

"Tenho medo de vencer-te por me haver transformado naquilo que és" – assim Francisco se dirige a Elias, que responde: ..."esse medo"... "seria uma razão para aceitar. A luta passaria a ser entre

pessoas iguais (não entre opiniões contrárias)". São expressões mais ou menos textuais de alguma fonte oriental, que investir contra o adversário "onde ele é fraco não leva adiante a luta" e que "o verdadeiro combate consiste em atacá-lo onde é forte". Esta sabedoria, a de que vitória sem dificuldade não tem valor ou consistência, é reeditada nas seguintes palavras dirigidas por Clara a Francisco, quando este consegue facilmente ser readmitido na Companhia: "Não precisaste de lutar para teres a cadeira que querias. Começou já a tua derrota".

Trechos profundos e inquietantes são aqueles nos quais o representante dos pobres se queixa a Francisco: "Tu tornaste-te pobre para poderes ganhar o céu, e nós, que pobres fomos e pobres continuamos a ser, nem a terra conseguimos conquistar. Nenhum pobre te agradeceu quando abandonaste as riquezas de teu pai". Depois, ... "ao louvares a pobreza, afirmaste a bondade do sofrimento dos pobres. Este é o pecado de que nenhuma absolvição te lavará".

Estes conceitos se relacionam com as longas e apaixonadas discussões medievais sobre pobreza, inclusive sobre a essência e a natureza da pobreza de Cristo e também, por outro lado, com o mundo que vivemos. Na manifestação destas idéias sobre a pobreza e sobre o tratamento que lhe costuma ser dado, e nas reflexões de todo o texto, sobressai a voz do escritor inconformado com a hipocrisia e com a cegueira intelectual do nosso tempo – à qual se refere metaforicamente no *Ensaio sobre a Cegueira* –, a voz militante que ecoa a causa dos injustiçados e dos oprimidos – como se elevou recentemente em solidariedade ao Timor Leste –, bem como a revolta contra os que se omitem, contra o silêncio dos que se calam tendo opinião.

Constituem um aspecto relevante quanto à intertextualidade as referências repetidas ao nome das pessoas e das coisas, ao cuidado que se deve ter com os nomes e à relação entre o nome e o ser nomeado. Em parte, isto remete a discussões que vêm desde a antiguidade clássica. Considerando, todavia, que as críticas do livro aqui analisado se dirigem principalmente ao catolicismo, percebe-se o diálogo direto com as idéias de Althusser. O filósofo marxista, ao abordar, em seu livro *Aparelhos Ideológicos de Estado* [1], a tese de que a "ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos" e tratar da ideologia religiosa cristã, dá um exemplo baseado justamente na nominação dos indivíduos.

São muitas as afirmações, implícitas ou explícitas, da importância das palavras. A estratégia de Francisco para destruir a Companhia consistia em lembrar aos agentes a Regra antiga. A tática pretendida de se usar o estatuto que continuava em vigor, mas cuja interpretação original era considerada subversiva pelos dirigentes, tem analogia à das insinuações cifradas e escondidas por trás de determinados textos. Temos, portanto, relação com aspectos da teorização da explicitação de sentidos, como habilidade necessária para o processamento de sentido do texto no nível implícito. A importância e o poder do que se diz e se escreve, a polissemia, a mudança de significados e a relatividade das palavras, a necessidade do uso consciente e responsável das mesmas, são constantemente enfocados, constituem tema central nesta obra.

Há ainda expressão de profunda e bela sensualidade no reencontro de Francisco e Clara, relacionada justamente com o uso da palavra e da nomeação do interlocutor. Momento que por si só justifica a leitura do texto.

Funções lúdicas da Literatura transparecem também e tão bem nos jogos de palavras arquitetados por Saramago, como vemos no seguinte trecho: "Tu não és um comum mortal". "Que sou então? Um mortal raro, ou um imortal comum?"

Ao final, Francisco, derrotado (ou vencedora a esperança!), vai enfim recomeçar sua luta, numa perspectiva diferente. Neste momento, mais uma prova da importância dada à palavra no texto resenhado – palavra

[1] Althusser, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1992.

confundindo-se com ação e com vida, aparece em sua última frase, pronunciada pela mãe de Francisco: "Vou ajudar João a escrever a sua primeira página"

FANTASIAS, PENEIRAS E LATAS: A MÁGICA NARRATIVA PARA CRIANÇAS DE MANUEL DE BARROS

*Kalina Lígia Pereira Soares**

BARROS, Manuel de. *Exercícios de ser criança*. Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre os desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

Em uma de suas entrevistas, Manuel de Barros, também conhecido como o poeta do pantanal, perguntado sobre a necessidade e a função da poesia no mundo atual, afirma: "A mim me parece que é mais do que nunca necessária a poesia. Para lembrar aos homens o valor das coisas desimportantes, das coisas gratuitas" (pág. 310). Quanto às funções de poesia, o poeta diz que "a principal é a de promover o arejamento das palavras, inventando para elas novos relacionamentos, para que os idiomas não morram a morte por fórmulas, por lugares comuns". Estes dois fragmentos nos dão a perspectiva da obra do poeta que agora nos brinda com duas narrativas para crianças.

No livro *Exercício de ser criança* logo no prefácio nos deparamos com algumas perguntas que um menino faz a seu pai:

> Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia ?
>
> Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?
>
> Ao sair do sufoco o pai refletiu:
>
> Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
>
> E ficou sendo.

O poeta retoma, em seu novo livro, um dos temas de sua poesia, a infância, agora numa narrativa para crianças, cujos personagens são também crianças, construindo duas belas histórias a partir de uma peneira, de duas latas de goiabada e muita fantasia.

* Estudante do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba – Campus II

A primeira narrativa, *O menino que carregava água na peneira*, nos fala sobre um menino que, entre outras atividades, gostava de carregar água na peneira e era ligado em despropósitos. Ele apreciava mais do vazio do que do cheio, achava os vazios maiores e mais infinitos. Um dia o menino descobriu que escrever era o mesmo que carregar água na peneira e viu que ao escrever podia ser muita coisa ao mesmo tempo : era capaz de fazer peraltagens com as palavras. E sua mãe lhe dizia que carregar água na peneira era o mesmo que "catar espinhos na água, o mesmo que criar peixes no bolso". Ao observar as atitudes do filho, a mãe conclui que ele vai ser poeta , vai encher os vazios com peraltagens e algumas pessoas vão lhe amar por seus despropósitos.

A outra narrativa, *A menina avoada*, nos fala sobre a menina a que recorda a vida na fazenda quando seu irmão ia puxando-a num caixote: "Meu irmão pregava no caixote duas rodas de goiabada. A gente ia viajar" . Para os dois o caixote era um carro-de-bois: "E comandava os bois: - Puxa, maravilha! – Avança". O irmão sempre tinha presa de chegar na cidade pra ver a namorada que dava "febre no corpo dele ". Os dois nunca chegavam além do quintal e o irmão nunca via a namorada.

As duas narrativas se tornam ainda mais significativas graças às ilustrações do livro, verdadeira obra de arte em bordados, capaz de confundir as páginas ao tecido bordado, tamanha é a perfeição do trabalho fotográfico.

Após a leitura do livro percebemos a grandiosidade e a importância dessa obra para a literatura infantil. É um texto escrito para crianças mas que desperta o encanto e a reflexão até mesmo dos leitores adultos.

Manuel de Barros através de uma linguagem simples nos apresenta os "absurdos" e as "inutilidades" de que compõe o seu texto , tendo a natureza (o ambiente rural) como espaço de suas histórias e personagens prodigiosos e reais. O poeta se volta para tudo que representa a simplicidade (busca a beleza e a vida nas coisas simples) extravasando os limites da palavra, do espaço , do tempo e da criatividade presente em seu texto que rompe os limites dos sentidos através do grau de fantasia e inventividade.