LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: INTER-RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Rita Maria Diniz Zozzoli
Universidade Federal de Alagoas

Resumo

Este artigo procura refletir sobre a inter-relação entre teoria e prática no âmbito da leitura e da produção de textos. Contrapõe comentários críticos sobre resultados de avaliações de leitura, como os do PISA, a dados de pesquisa do Grupo Ensino e aprendizagem de línguas[1], e, mais especificamente, da pesquisa A autonomia relativa do sujeito leitor e produtor de textos em LM e LE. Esses dados permitem, mesmo sem pretensão generalizante nem classificatória, identificar o desencontro entre as propostas teóricas presentes em muitas produções acadêmicas e em documentos oficiais e a realidade das situações de ensino e aprendizagem da língua materna. Finalmente, o trabalho propõe agir nas situações, através de pesquisa-ação, considerando indícios de autonomia relativa do aluno leitor e produtor de textos.

Palavras-chave: Leitura, produção, autonomia relativa.

Resumé

Cet article développe une réflexion sur l'articulation entre la théorie et la pratique dans le cadre de la lecture et de la production de textes. On oppose des commentaires critiques des résultats d'évaluations de lecture, tels ceux de l'examen PISA, à des données de recherches du groupe Enseignement et Apprentissage de Langues, et plus spécifiquement de la recherche L'autonomie relative du sujet lecteur et producteur de textes en langue maternelle et en langue étrangère. Ces données permettent, même sans prétendre généraliser ou classifier des résultats, d'identifier l'écart entre les propositions théoriques presentes dans plusieurs travaux et dans des documents normatifs

[1] Grupo de pesquisa inserido no Diretório do CNPq.

des instances officielles de l'éducation au Brésil et la réalité des situations d'enseignement de la langue maternelle. Finalement, on se propose d'agir dans ces situations au moyen de la méthodologie de la recherche action, en tenant compte des indices d'autonomie relative de l'apprenant lecteur et producteur de textes.

Mots-clés: Lecture, production et autonomie relative.

Já é lugar comum observar-se, tanto em textos acadêmicos como em textos jornalísticos, comentários sobre as deficiências de leitura dos alunos brasileiros de uma forma geral, mesmo se levando em conta as diferenças regionais. Questionamentos sobre a formação de leitores e produtores de textos em nossas instituições de ensino, nos diferentes níveis, persistem, apesar das contribuições de décadas de estudos sobre leitura e escrita em diversas áreas do conhecimento.

As diretrizes dos documentos oficiais, como os PCN[2], por exemplo, e as transformações operadas nos livros didáticos[3], levam em conta a necessidade de se trabalhar com o texto e o discurso nas aulas de Língua Portuguesa. Mas isso não é suficiente para modificar a situação descrita, porque, como comentarei ainda neste texto, não se tem trabalhado diretamente com as condições de produção de leitura e escrita e a formação dos professores ainda se pauta, muitas vezes, na transposição de diretrizes e/ou de conhecimentos teóricos prontos.

Em O Brasil lê mal, texto publicado na revista Veja, Cláudio de Moura e Castro (2002) comenta resultados do PISA (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes), efetuado pela OCDE[4]

[2] "O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem." (PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª, p. 22);

"Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente." [...] "Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto." (PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries, p. 23).

[3] Não explorarei a questão do livro didático neste texto, por razões de espaço e de delimitação do tema.

[4] "A OCDE reúne 30 países membros, todos ligados à democracia e à economia de mercado. [...]seus trabalhos cobrem todo o campo econômico e social, da macroeconomia às trocas, ao ensino, ao desenvolvimento e à ciência e à inovação." (<www.pisa.oecd.org>).

(Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos).[5] O PISA busca examinar "conhecimentos e competências em matemática, leitura, ciências e resolução de problemas". No caso específico da leitura, define a compreensão da escrita da seguinte forma: "compreender e utilizar textos escritos, mas também refletir a respeito destes" [6].

Para esclarecimento maior, é útil informar que o teste foi efetuado com alunos de 15 anos, independentemente de sua escolaridade e que o Brasil, segundo a própria OCDE, só atingiu o nível 1, e, entre 25 e 34 por cento dos casos, ficou aquém desse nível. O nível 1 é o mais baixo da escala e corresponde às tarefas consideradas mais simples associadas à compreensão escrita, como "localizar um único fragmento de informação, identificar o tema principal de um texto ou estabelecer uma relação simples com conhecimentos da vida cotidiana". Ainda segundo o texto, os alunos cuja pontuação é inferior ao nível 1 têm

> dificuldade em utilizar a leitura como instrumento para estender e melhorar seus conhecimentos e suas competências em outros domínios e correm o risco de experimentar sérias dificuldades quando da transição inicial entre a escola e a vida ativa e de não poder tirar proveito das possibilidades de formação e de aprendizagem ao longo da vida[7].

Segundo Moura Castro, os resultados negativos do Brasil, tanto com alunos de escolas públicas como com alunos de escolas particulares, apontam para "um erro sistêmico", ou seja, estamos "ensinando sistematicamente errado".

É possível se depreender, numa conclusão apressada, a partir do texto do referido autor, que bastaria uma estratégia correta no ensino da leitura para solucionar os problemas revelados pelos testes.

[5] As traduções de todos os textos em língua estrangeira são de minha responsabilidade.

[6] Para maiores informações, ver site da OCDE.

[7] Site da OCDE.

Entretanto, como nos apontam dados de pesquisas que o Grupo de Estudos Ensino e aprendizagem de línguas efetua, em situações de sala de aula de língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), em diversos níveis, as dificuldades correlacionadas às situações de ensino e aprendizagem (e aqui, mais especificamente, concernentes à leitura e à escrita) são muito complexas e de diversas ordens (Zozzoli, 1998). Assim, a questão não se resume a encontrar estratégias "adequadas" e nem tampouco a aplicá-las, de forma homogeneizante às situações. Receituários não são capazes de transformar realidades em que entram em jogo fatores múltiplos, não apenas de ordem didática, mas também lingüístico-discursiva, cognitiva e histórico-social, entre as mais importantes.

Quanto à proposta do PISA, primeiramente é possível identificar, na própria organização que criou o exame, a preocupação em "atender ao mercado" (Cf. nota de rodapé nº3), o que já nos remete a uma formação ideológica[8] que atende ao poder das classes/países dominantes no âmbito da globalização. Dentro dessa mesma perspectiva, situam-se as teorias pedagógicas centradas na competência, como é o caso da fundamentação teórica adotada na concepção desses exames e de outros que, no plano nacional, seguem a mesma tendência[9]. A base da noção de competência adotada hoje na educação, como também a base dessas condutas avaliativas poderiam ser classificadas dentro do que Luckesi (1994, p. 24-25) denomina de "pedagogia hegemônica", isto é, uma pedagogia a serviço de um modelo social dominante. A meta é formar alunos competentes para o mercado globalizante e não há preocupação explícita com as diferenças sociais nem com as carências de recursos materiais e humanos que, inevitavelmente, impedem, muitas vezes, o acesso dos sujeitos aos conhecimentos teóricos e aos conhecimentos relacionados ao fazer pedagógico.

[8] No sentido utilizado por Pêcheux (in MALDIDIER, 1990, p. 148): [...] "um elemento suscetível de intervir, como força confrontada a outras forças, na conjuntura ideológica característica de uma formação social, em um momento dado" [...].

[9] Para um estudo maior dessa posição crítica, consultar Ramos, 2002: *A pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação ?

Nos vários documentos oficiais para a educação[10], elaboram-se textos norteadores, aplicando conceitos teóricos adotados, e, na maioria das vezes, esse discurso idealizado[11]permanece distante dos cursos pontuais e dos programas de formação.[12]

Dessa forma, permanece um hiato entre o discurso da academia, o discurso oficial norteador (documentos oficiais de vários tipos) e a realidade do ensino e aprendizagem como um todo, porque a idéia ainda aceita por muitos é aquela de que basta ter uma boa teoria e incuti-la nos professores que a assimilarão e a praticarão de forma passiva. Assim, com a tentativa de transmissão de conteúdos sob a forma de receitas prontas nos cursos de formação ou nos livros didáticos repete-se na formação dos professores o mesmo que ocorre na formação dos alunos. Evidentemente, tais recursos apenas fazem com que alguns professores compreendam que precisam mudar sua prática, mas não fornecem oportunidades de reflexão processual e aprofundada que permita atitudes críticas em relação às práticas de sala de aula.

Freqüentemente, por carências de formação anteriores e atuais, que forneçam elementos de contribuição para uma postura reflexiva e crítica dos professores, o que se observa, na prática das salas de aulas e dos cursos rápidos de formação, é uma utilização da terminologia veiculada pelos referidos cursos, sem uma apreensão satisfatória dos conceitos que remetem a cada termo nem da amplitude teórica que os abrange.

Assim, professores como a que foi entrevistada pela aluna Renata Barros de Albuquerque, que faz pesquisa no quadro do PIBIC, testemunham a dependência em relação a propostas já prontas:

[10] Além dos PCN, recorro ao exemplo da Resolução CNE/CP1, de 18/02/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (não há espaço neste texto para comentários mais específicos).

[11] Porque emite normas em função do deveriam ser a escola, o professor e os alunos, sem que se adotem medidas para transformar as condições de trabalho, de infra-estrutura material e de formação.

[12] Com esse comentário, não estou me opondo à existência de normas gerais para a educação no país, mas pretendo que tais normas não deveriam existir sem outras medidas que permitam a transformação das práticas, sob pena de comprometer a própria eficácia desses documentos.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA (Dados de Albuquerque- PIBIC 2002)

E- E... assim, o que leva você a afirmar que é bom (o ensino de Língua Portuguesa)? Só pra ficar mais claro para mim que não faço parte da escola.
P- Sim, sim, sim, mas é claro (...) Nós seguimos as instruções passadas no manual do professor, aqueles que vêm juntamente com os livros (...)
E- E no caso dos alunos do ensino médio que não tem livros?
P- Bom eles não têm, mas...é... a gente, professor, tem e a prática de sala de aula, ajuda muito xxx
[...]
E- O que poderia ser feito para melhorar o ensino de Língua Portuguesa na sua escola?
P- (...) oferecer mais cursos para os professores.

Como é possível verificar, a professora considera que o ensino é bom em primeiro lugar por causa "das instruções passadas no manual do professor", o que indica sua dependência em relação a orientações diretivas que conduzam sua prática. Em seguida, sugere que a oferta de cursos para os professores poderia melhorar o ensino. Entretanto, como já argumentei antes, nem os livros nem os cursos pontuais, do tipo "treinamento" ou "capacitação" são suficientes para proporcionar a formação necessária que possa contribuir para atitudes críticas do professor em relação à sua própria prática, só atingível através de um processo de formação no qual o professor seja levado a refletir criticamente sobre as propostas teóricas e as práticas a elas interligadas.

Em outros casos, dados de várias pesquisas do grupo de estudos permitem observar a existência de carências de formação que levam os professores algumas vezes a repetir (ou a tentar repetir) o discurso acadêmico dominante que preconiza o abandono do ensino da forma pela forma e sugere abordagens de leitura e produção pouco diretivas. Entretanto, na prática, esses mesmos professores apresentam

abordagens da norma como finalidade do ensino e da aprendizagem, numa atitude contraditória com seu discurso em outros momentos.

Continuando as reflexões críticas sobre o PISA, retomando a idéia de que esse exame não inter-relaciona os resultados individuais dos sujeitos com as condições materiais de ensino, não é possível esquecer, que a situação precária de muitas escolas públicas impede de realizar tarefas básicas para o trabalho com textos: faltam salas de leitura aparelhadas com um mínimo de material necessário (não apenas livros de literatura, mas também variedades de jornais e revistas, para proporcionar uma diversidade de conhecimentos de assuntos e de gêneros textuais) assim como faltam materiais para a reprodução de cópias.

No que diz respeito à avaliação propriamente dita, tendo como parâmetro uma visão qualitativa e processual de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, de avaliação, é possível também questionar se um tipo de exame como esse, pontual (feito em 2000 e em 2003) e com amostragens de apenas uma faixa etária, seria realmente capaz de mensurar de forma tão definida perfis de países. Além disso, seriam os instrumentos (textos) utilizados capazes de preencher sua função uma vez por todas ou a variação de textos com conhecimentos de mundo diversos daria margem a outros resultados?

Apesar das ponderações que acabo de apresentar, é necessário reconhecer que os resultados negativos do PISA não podem ser totalmente ignorados. Primeiro, porque, mesmo que de forma parcial e redutora, apontam para uma realidade que conhecemos bem em nossas instituições de ensino e também na sociedade em geral: mesmo que pessoas declarem em questionários e entrevistas que gostam de ler, é possível identificar, através da pergunta simples "o que você costuma ler?", pistas de que efetivamente elas não têm ou têm poucos hábitos de leitura (Zozzoli, 2000, p. 76). Em segundo lugar, porque os parâmetros de julgamento por níveis de proficiência são semelhantes aos de outros testes em vigor no país e no exterior, e por eles são julgados nossos estudantes.

Tomando o exemplo de outro tipo de avaliação, no Brasil, os resultados do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo), comentados por Ribeiro (2003), apontam para a relação entre "níveis de

alfabetismo" e indicadores sociais. O referido teste considerou a faixa etária de 15 a 64 anos, independentemente do nível de escolaridade. Os entrevistados foram classificados segundo habilidades de leitura diante de um texto, distinguidas em níveis como no PISA, mas, como já foi observado, o INAF não se limitou aos níveis de capacidade de leitura, mas também considerou dados do IBOPE sobre a situação social do entrevistado.

Os resultados desse último exame levaram Ribeiro a observar que "o fenômeno do letramento é múltiplo e complexo e, como toda questão social, não se molda a soluções unilaterais e simplistas" (Ribeiro, 2003, p. 23). Reflexões como essa relativizam os resultados generalizantes do PISA, ainda que não permitam que se tenha uma visão geral otimista das capacidades de leitura apresentadas, principalmente no âmbito da população desfavorecida socialmente.

Numa esfera local, mesmo sem pretender resultados generalizáveis nem classificatórios, pesquisas realizadas em sala de aula, pelo Grupo de Estudos já mencionado[13], em turmas de 1º ano de Letras, Música e Ciências Contábeis, na universidade, revelam dificuldades dos alunos em delimitar uma idéia central para um texto dado, bem como em separar essa provável idéia central de outras, secundárias no texto. Essas dificuldades aumentam quando o texto em questão apresenta metáforas, que permitem variedades de compreensão e demandam leitura não literal, isto é, exigem uma compreensão além da explicitude[14].

Dados obtidos com instrumentos como questionários e entrevistas[15] revelam práticas anteriores (durante a escolaridade) diretivas em que se conduz a uma compreensão já predeterminada e em que as tarefas se limitam, muitas vezes, ao reconhecimento do que já se induz nos questionários de compreensão. Além disso, estudos como o da aluna Paula Quitéria da Silva Ferreira[16] mostram um grande número de auto-avaliações negativas dos alunos a respeito de sua própria capacidade de leitura, o que leva a supor experiências negativas em suas histórias de vida como leitores/as, interpretação relativamente confirmada por outros dados de entrevista em outras pesquisas do grupo.

Em minha pesquisa atual, A autonomia relativa do sujeito leitor e produtor de textos em LM e LE[17], em procedimentos de pesquisa-ação, observo que compreensão e produção são complementares, quando se trata de aprimorar os conhecimentos lingüístico-discursivos do/a aluno/a, objetivando uma autonomia relativa do sujeito (Zozzoli, 2002, 2003), definida a partir de filósofos como Galissot (1991), Lantz (1991) e Renaut (1995). Galissot defende a concepção de um sujeito fundado "em um projeto de emancipação pessoal que é parte de uma emancipação coletiva (Op. cit. p.7)", enquanto que Lantz nos afirma que "só pode haver sujeito no sentido pleno do termo se sua atividade não é somente o cumprimento de uma tarefa proposta por um grupo social" (Op. cit. p.53). O acréscimo do termo "relativa" na pesquisa que desenvolvo, deve-se ao fato de que a autonomia é concebida como oscilante, nunca estável, mesmo no que concerne um único sujeito.

Fundamentada pela posição de Hagège (1985: 316-332), não separo nem o par locutor/ouvinte nem o par leitor/escritor e considero o sujeito como passível de ser, de acordo com as circunstâncias de uso da língua, locutor+ouvinte+leitor+escritor. Evidentemente que, em função desses usos, previstos nos projetos de ensino e aprendizagem, vai-se enfatizar mais um desses pares, o que não significa que tenhamos que estabelecer cortes entre as chamadas habilidades e entre as modalidades.

[13] O dados foram coletados no processo de ensino e aprendizagem e obtidos através de diversos instrumentos: transcrições de aula gravadas em áudio, notas de campo, questionários e entrevistas.

[14] O projeto que deu origem a essa análise, coordenado por mim, e atualmente já concluído, intitulava-se *Leitura e produção de textos em LM e LE: a constituição de uma gramática do aluno.* Maiores informações encontram-se em Zozzoli, 1999.

[15] Os comentários aqui desenvolvidos partem de reflexões do Grupo de estudos já citado, a partir de pesquisas de Iniciação Científica financiadas pelo PIBIC, de pesquisas financiadas pela FAPEAL e investigações desenvolvidas em nível de mestrado e de doutorado, incluindo, ainda, minha pesquisa individual.

[16] *A auto-avaliação do aluno de Letras enquanto leitor e produtor de textos* – pesquisa de Iniciação Científica no quadro do PIBIC e capítulo de livro correspondente publicado em 2002.

[17] Projeto financiado pela FAPEAL.

Para Bakhtin, que, na década de 20, já condenava a compreensão como "ato passivo", isto é, a compreensão "que exclui de antemão e por princípio qualquer réplica ativa" (1981: 98-99), a compreensão deve ser "responsiva-ativa", isto é, uma compreensão que já contém o germe da resposta. Isso quer dizer que "a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é nossa compreensão" (Bakhtin,1981: 132).

Em minha pesquisa, uma vez que defendo a interligação entre habilidades (compreensão e expressão orais/compreensão e expressão escritas) e modalidades (oralidade e escrita), estendi a noção de compreensão responsiva ativa para o que denomino produção ativa, que é a continuidade dessa atitude iniciada na compreensão desenvolvida na produção, para além do novo texto produzido.

Para ilustrar, extraí um exemplo de produção de um aluno universitário (1º ano) efetuada no quadro da pesquisa-ação já mencionada:

> As novidades do mundo da Informática procede de uma tecnologia universal usada para solucionar falhas (com uma tremenda rapidez) até mesmo das descobertas históricas de determinadas áreas. Porém, é uma preocupação constante, quando usadas como paliativos, desvios de comportamento e até mesmo a distruição veemente das camadas sociais.[18]
>
> *(Dados de pesquisa de Zozzoli)*

Essa atividade de produção aconteceu após a leitura de vários textos sobre os temas da Informática e Internet. A discussão permeou as várias leituras e, no final, após a apresentação de mais um texto e de discussão em sala de aula, a professora solicitou que os alunos emitissem sua opinião por escrito acerca do debate que o texto levantou.

Como é possível verificar, ainda que as inadequações na grafia não sejam muitas, o aluno tem dificuldades em produzir um texto

[18] Texto reproduzido sem correções.

coerente e coeso, mesmo após todo um debate em sala de aula sobre os assuntos. Casos como esse são classificados na categoria de textos que apresentam quase impossibilidade de compreensão para o leitor e aparecem em todas as salas de aula observadas. Embora não sejam os mais numerosos, os textos dessa categoria permitem questionar o processo de ensino e aprendizagem que lhes é subjacente e que estaria presente na história de vida desses alunos.

Como levo em conta a inter-relação entre as atividades de leitura (compreensão), de discussão (oral) sobre o tema e produção escrita, inseridas no processo de aprendizagem na situação examinada, a inferência que faço é que o aluno em questão reproduziu recortes de idéias expressas nos textos estudados na sala de aula (um deles, mais especificamente) e retomadas nas discussões e, portanto, mesmo ainda no plano da compreensão, é possível inferir que sua atitude não foi responsiva-ativa a ponto de possibilitá-lo apropriar-se do "já dito" e transformá-lo em nova situação de uso.

Sem pretender apontar soluções, muito menos definitivas nem generalizantes, o projeto que desenvolvo, dividido em sub-projetos que investigam questões específicas ligadas ao tema geral, em situações de ensino e aprendizagem distintas, procura refletir sobre indícios de compreensão e produção ativas, através das metodologias da pesquisa de cunho etnográfico e da pesquisa-ação, visando a possibilidade de uma autonomia relativa para o leitor e produtor de textos (Zozzoli, 2000, 2002, 2003), através das seguintes perguntas de pesquisa:

1. *Como o aluno avança em sua autonomia (relativa) enquanto leitor e produtor de textos em LM e LE?*
2. *Como aparecem os indícios de compreensão e produção ativas nos processos de ensino e aprendizagem?*
3. *De que tipos são esses indícios?*
4. *Como o professor e o trabalho executado auxiliam (ou não) na evolução dessa autonomia relativa nas salas de aula observadas?*

5. *Como contribuir para a evolução da autonomia relativa do leitor e produtor de textos através de intervenções elaboradas e executadas com os participantes?*

O interesse desse projeto e de outros que venham a ele somar-se, situa-se na necessidade de investigações - exposta sinteticamente nas reflexões deste texto - que visem a contribuir com a formação do aluno leitor e produtor de textos, a partir das próprias ações desenvolvidas em sala de aula, não desvinculadas de uma formação reflexivo-crítica, não pontual, dos professores.

Como já foi explicitado, nessa perspectiva, sub-projetos efetuados em vários níveis de ensino e em diversas situações de ensino e de aprendizagem interligam-se para possibilitar uma visão mais ampla e processual dos fenômenos estudados.

Os propósitos já mencionados no âmbito de cada investigação que se insere neste projeto, fundamentam-se no fato de que, no que se refere à língua materna, desde a escola, efetiva-se a formação de leitores consumidores, através da qual se perpetua a ideologia do consumo-receptáculo (Certeau, 1990). Os consumidores costumam permanecer passivos, uma vez que as atividades propostas na sala de aula e nos programas de formação de professores continuam priorizando a identificação e a memorização de formas e sentidos já ditos.

Essas práticas, com raízes na ideologia da pretensão de moldar o público pelo escrito (verbal ou icônico) (Certeau, 19990, p. 261), dificultam ou impedem o acesso de sujeitos não privilegiados (alunos e professores) à condição de leitor, mais ainda, à condição de produtor de textos.

Resta ressaltar que, obviamente, o alcance das investigações mencionadas, estruturadas com os recursos humanos e financeiros de um projeto de pesquisa, não permite transformar realidades amplas como as de um estado ou de um país. Para isso, cabem projetos maiores, propostos e desenvolvidos pelos poderes públicos, através dos quais será possível pretender maiores transformações, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Renata. **Produção de textos de alunos pré-vestibulandos**. Relatório de pesquisa. PIBIC/CNPq/UFAL, 2003/2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br. Acesso em 28 jul. 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, Cláudio de Moura e. O Brasil lê mal. **Veja**. Disponível em : Portal de redação <http://www.geraisnet. com.br/paula/artigos.htm>. Acesso em 28 jun. 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do quotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.

FERREIRA, Paula Quitéria da Silva. A auto-avaliação do aluno de letras enquanto leitor e produtor de textos. In : ZOZZOLI, Rita Maria Diniz e SANTOS, Maria Francisca Oliveira.(Org.) **Pesquisas Lingüísticas**. A interatividade da sala de aula. Maceió: EDUFAL, 2002.

GALISSOT, Robert. Au-delà du sujet philosophique et psychanalytique, au-delà du sujet historique: sujet, sujet collectif et théorie sociale. **L'homme et la société**, Paris: l'Harmattan, n. 101, p. 5-16, 1991.

LANTZ, Pierre. Sujet de la connaissance et de la subjectivité. **L'Homme et la Société**, Paris: l'Harmattan, n. 101, p. 49-55, 1991.

HAGÈGE, Claude. *L'Homme de Paroles. Contribution Linguistique aux Sciences Humaines*. Paris: Fayard, 1985.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

MALDIDIER, Denise. **L'inquiétude du discours.** Textes de Michel Pêcheux. Paris: Editions des Cendres, 1990.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. Disponível em:<http://www.pisa.oecd.org>. Acesso em: 8 out. 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências.** Autonomia ou adaptação ? São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. A construção de um novo indicador de qualidade na educação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org) **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

RENAUT, Alain. **L´individu.** Réflexions sur une philosophie du sujet. Paris: Hatier, 1995.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula. **Leitura,** Maceió: EDUFAL, n. 21, p. 193-215, 1998.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca da autonomia. **Trabalhos em Lingüística Aplicada,** Campinas: UNICAMP/IEL, n. 33, p. 7-21, 1999.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. O ensino de leitura e de produção de textos na universidade. In: MOURA, Maria Denilda (Org.). **Língua e ensino.** Dimensões heterogêneas. Maceió: EDUFAL, 2000.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: Zozzoli, Rita Maria Diniz (Org.) **Ler e produzir.** Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor. Maceió: Edufal, 2002.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: LEFFA, Vilson (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas.** Pelotas: EDUCAT, 2003.

POESIA DE MURILO MENDES: recursos expressivos e caráter renovador no contexto da lírica brasileira moderna

Maria Marta dos S. S. Nobrega (UAL-UFCG)

Resumo

Procuramos neste artigo, a partir de referências estéticas do modernismo brasileiro e da leitura do "Poema Dialético", situar Murilo Mendes na corrente poética de sensibilidade e perspectivas marcadamente modernas. Os textos murilianos configuram uma tensa relação do poeta com seu próprio fazer artístico em meio aos conflitos de representação do mundo moderno, em busca da identidade e da legitimidade que perpassam o ser e o mundo, estendendo-se às estruturas de expressões artísticas. Ao refletir as relações do ser consigo mesmo e com o social, o poeta busca a unidade perdida e se impõe com vistas a modificar uma situação insatisfatória.

Palavras-chaves: Murilo Mendes, poesia, modernismo.

Abstract

This article aims, on the basis of the aesthetic references of the Brazilian modernism, as well as on the reading of the "Poema Dialético", to place Murilo Mendes in the current poetic sensibility and modern perspectives. The texts written by the referred author represent a tense relationship between himself and his own artistic way of writing, amid the conflicts of the modern world, searching for identity and legitimacy, which go beyond the human being and the world, extending the structures of artistic expressions. In reflecting the relations of the human being with himself and with the social context, the poet seeks for the lost unit, and imposes himself with the purpose of modifying an unsatisfactory situation.

Keywords: Murilo Mendes, poetry, modernism.