

Resenhas

FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres*. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre : Artmed, 2001.

Resenhado por Cristina Pureza Duarte BOÉSSIO (Universidade Federal de Pelotas)

Esta obra é o resultado de conversas de Emilia Ferreiro com os lingüistas José Antonio Castorina, Rosa María Torres e Daniel Goldin e tem como objetivo refletir sobre a cultura escrita. Em um total de sete encontros, foram debatidos temas aparentemente simples, mas que se desvelam com descobertas muito interessantes, à medida que Ferreiro, através de reflexões, mostra “que a escrita é importante na escola porque é importante fora dela” (p.IX). Dentre os mais variados tópicos abordados, optamos, aqui, por salientar os que nos parecem de maior relevância, ou aqueles que deveriam ser vistos com um olhar mais crítico e reflexivo por parte dos que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem, principalmente nas séries iniciais.

As sete partes do livro, denominadas “jornadas”, são apresentadas em forma de diálogo, com perguntas dirigidas a Ferreiro. Tem-se, de início, um pequeno memorial de cada um dos lingüistas, seguido de um prólogo escrito por Daniel Goldin, de um sumário bem especificado e de dois apêndices (o primeiro, a tradução do prólogo escrito por Jean Piaget para a tese de doutorado da autora, e o segundo, a bibliografia da própria autora).

RESENHAS

Na primeira jornada, a discussão gira em torno da “Alfabetização como problema teórico e político”, começando com a não aceitação por Ferreiro dos testes de maturidade realizados no começo do ensino fundamental, por serem, estes, discriminatórios. Apresenta-se uma reflexão sobre a perspectiva técnico-instrumental do aprendizado da escrita, onde não há nada para aprender, somente para memorizar e reter – ou seja, associar cada letra a um som, sem a preocupação de construir o sentido do texto. Para Ferreiro, o desafio é não continuar gerando barreiras de ingresso ao ensino fundamental e diminuir o fracasso inicial. Para ela, gerar práticas alfabetizadoras mais democráticas está intimamente relacionado à modificação do objeto conceitual.

Devido à orientação dada por Piaget para a tese de doutorado de Emilia, há neste trabalho uma grande influência desse pesquisador. A autora nos fala muito de suas teorias, bem como da criança piagetiana, aquela que tenta compreender o mundo que a rodeia, que formula teorias experimentais acerca desse mundo, que reconstrói a realidade para poder possuí-la, para a qual nada é estranho. A criança é um criador intelectual e assim deve ser tratada e respeitada.

Nesta primeira jornada, o que mais chama a atenção são as restrições feitas pela autora à pesquisa-ação. Emilia mostra que não concorda com a idéia de que o professor possa ser um pesquisador, mas apenas desenvolver uma atitude investigativa (p.36): “Todos podemos cantar, mas há alguns que são cantores profissionais, especializados, e ninguém pode transformar-se em cantor por uma decisão coletiva”.

Na segunda jornada, a autora conta como foi sua iniciação e trajetória com Piaget. Destaca, entre outros as-

pectos, a dicotomia entre o inatismo de Chomsky e o Construtivismo de Piaget. Analisa também o que ela chama de dois tipos de personagens muito diferentes: o professor que fala a partir de sua prática, e o que fala a partir somente de suas leituras, isto é, do conhecimento recebido.

Ferreiro atribui suas descobertas ao fato de ter herdado de Piaget um olhar diferente sobre os fenômenos e por ter verificado em outros campos, como funcionavam suas teorias. Segundo ela, antes de trabalhar a psicologia genética, é preciso ter uma descrição do objeto, isto é, é preciso indagar qual a definição que o sujeito em desenvolvimento tem desse objeto.

Termina a segunda jornada criticando ainda a escola por frear a construtividade da criança, dependendo da prática docente.

Na terceira jornada, que segundo Goldin é a de maior densidade conceitual, a autora começa afirmando que não se interessa nem pela leitura, nem pela escrita, e sim pelo tipo de idéias que o sujeito constrói sobre o escrito. Acredita também que o ato da escrita é mais completo por implicar a interpretação posterior que a criança faz do que produziu. Ferreiro utilizou-se de suas investigações sobre leitura, por ser esta um indicador para entender que tipo de idéias sobre o escrito as crianças constroem progressivamente.

Para a autora, o termo “literacy”, do inglês, está se perdendo por ser utilizado para muitos campos. A tradução deste para “letramento”, como fazem alguns autores, é vista por Ferreiro como “pouco feliz”, por sentir-se muito o peso do ingrediente letra. Ela evita esse termo e o traduz como “cultura escrita”, por entender letramento como alfabetização, o que também não faz sentido quando se fala

RESENHAS

em um sistema não alfabético, e a alfabetização está ligada ao alfabeto.

Uma língua escrita não é a transcrição da língua oral e sim um novo fenômeno lingüístico e cultural. Ferreiro afirma que há um sistema, e o que a criança procura é entender o sistema e não marcas isoladas. A escrita é um sistema de representação que não é tão simples de vincular à linguagem oral, como por exemplo, a entonação, que não pode ser descrita.

Emilia se preocupa com o que a criança teoriza sobre a escrita, com a importância de aprender a escrever o próprio nome, que servirá de abecedário básico. A autora quer contribuir para criar a ciência da escrita, que será também uma reconstrução das teorizações feitas pela humanidade. Essas teorizações, quando feitas pelas crianças, têm sua racionalidade, por mais divertidas que possam parecer. O diálogo adulto-criança não pode ter a pretensão de mudar essas idéias, mas deve construir a partir delas. A criança busca a coerência.

O professor deve deixar de lado sua visão ingênua sobre a escrita. Para isso tem que ver o pensamento da criança como um sistema coerente, rompendo com a idéia de que a escrita reflete a fala; de que ler é olhar e produzir sons com a boca. Para o professor, não basta apenas o diploma, ele tem que continuar querendo aprender, ter a coragem de experimentar coisas novas, sem ter estereótipos como referência. Todas as crianças têm possibilidade de aprender, desde que lhes sejam dadas oportunidades.

Na quarta jornada, a autora realiza uma retrospectiva de sua vida profissional e, fundamentalmente, reflete sobre a repercussão de seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*, mas o que chama atenção, aqui, é que Ferreiro “nega” a mudança na relação de poder; o professor ainda é

o maior dos informantes em uma sala de aula, mas não o único. Afirma que a transmissão do conhecimento trazido pela criança é muito importante e deve ser valorizada. A revolução conceitual sobre a alfabetização é capaz de realizar mudanças profundas na estrutura escolar.

Emilia critica as práticas tradicionais da escola, e ressalta a importância de uma formação multilingüística, devido à globalização e às necessidades de se fazer ciência.

Na quinta jornada, os temas que mais despertam a atenção são aqueles que voltam novamente às críticas ao conservadorismo da escola, onde os problemas se estendem além da alfabetização. A realidade está aí, e para ela a escola deve abrir-se e permitir sua entrada, esquecendo as reproduções e conceitos ultrapassados, sem a preocupação de “manter” a disciplina, pois esta deve ser conquistada pelo próprio trabalho, pela vontade do fazer, e não, imposta.

Além de criticar a escola por não saber lidar com a diversidade humana, critica-a também por não saber lidar com a diversidade de materiais, principalmente livros. É bem mais “fácil” trabalhar com um único livro bem domesticado, sobre o qual a escola possa ter domínio absoluto.

Na sexta jornada, são apresentadas críticas ao trabalho de Emilia, pois muitas pessoas acreditam que as crianças aprendem a ler e a escrever de qualquer maneira, com qualquer método, não sendo necessário tanta celeuma em cima disto, já que no final todos se alfabetizam.

É preciso considerar-se a mudança nas exigências da alfabetização extra-escolar, e a escola não quer se dar conta disso. Existe uma defasagem entre a escola e o mundo externo. Aqui a autora conceitua o analfabetismo funcional

RESENHAS

– estar em um aeroporto e não conseguir enviar uma carta, ou não saber escrever no teclado de um computador – apesar de não concordar com o termo “funcional”, por não saber “funcional para quê”, por não ser possível uma definição do termo consensual nesta sociedade moderna.

Emilia enfatiza também a necessidade da formação de leitores críticos, flexíveis, capazes de selecionar e não acreditar que, porque está impresso, é bom ou verdadeiro, pois a informação está a cargo de grandes multinacionais, e a recebemos já selecionada, processada. Sendo assim, a escola deveria dar ênfase à produção textual, não só porque há uma exigência externa, mas também para garantir a possibilidade de que qualquer um possa dizer quem é e defender seu ponto de vista, pois, infelizmente, o mundo muda muito rápido e os planos escolares, com uma enorme lentidão.

Na sétima e última jornada é realizada uma análise comparativa entre o trabalho de Emilia e de Paulo Freire, na busca de uma síntese entre os dois em relação à alfabetização: a busca de saídas, e a consciência da necessidade de reformulação do problema, por não ser mais possível se continuar fazendo a mesma coisa, são idéias comuns.

Nesta jornada é importante a reflexão sobre a produção textual infantil, o uso das repetições, comuns nesses textos e encontrados nos mesmos moldes em português e em espanhol e a dificuldade de dar voz aos personagens. A autora sempre relembra não ser o oral igual ao escrito e que é preciso romper com a idéia segundo a qual é necessário melhorar a produção oral para aprender a escrever melhor, bem como romper com a idéia de enfatizar inicialmente a caligrafia e a ortografia para enfatizar a produção textual.

Ferreiro diz que a escola deveria ser uma instituição geradora de aprendizagem, inventando e medindo saberes escolares, que possibilitassem a aproximação ao conhecimento. Não apresentar algo já produzido para ser contemplado e, sim, permitir a produção. Ainda denuncia que para alguns autores, a compreensão não faz parte da leitura: para eles leitura é decodificação, decifração. Entretanto, ao se falar de compreensão de leitura, também se fala em conhecimento de mundo, de toda experiência prévia como leitor, que deveria ser preparada também pela escola.

A autora diz “ser consciente de sua responsabilidade histórica, por ser a única latino-americana a fazer uma tese de doutorado orientada por Piaget, mas que ser admirada pelas ‘massas’, às vezes vai seriamente contra sua imagem acadêmica”. Demonstrando sua afinidade para com Ferreiro, Piaget, no prólogo para a tese de doutorado da autora (Apêndice A, p.173) assim se expressa: “Nosso desejo compartilhado é que, depois do grande esforço que ela realizou não perca seu impulso e que outros trabalhos seus sirvam para verificar a regra segundo a qual o êxito obriga. A finalização de uma obra exige sua integração posterior em novas produções”. O que não parece ser problema pois o que a autora diz mais gostar de fazer é pesquisar.

Esta obra revela profissionais que investigam e lutam por uma melhoria da produção do conhecimento. Mostra uma preocupação com a formação de um sujeito crítico, capaz de movimentar-se com desenvoltura neste mundo globalizado. Mas, apesar de todo esse esforço e exposições aqui encontradas, ainda nos deparamos com esta triste realidade escolar, à espera por receitas ou fórmulas, sem arriscar-se, sem permitir-se ao desenvolvimento da criatividade e sem práticas reflexivas facilitadoras do crescimento intelectual.

RESENHAS

Este livro deveria ser lido por todos aqueles que trabalham com a educação, principalmente em séries iniciais, que tivessem o mínimo de curiosidade de conhecer novas idéias, sem se deixar fossilizar por conceitos e práticas ultrapassadas.

A partir de um trabalho como este, percebemos a importância de estarmos sempre nos reciclando e observando práticas de outros para aperfeiçoar nossa formação, pois o ser humano está sempre em evolução e crescimento, jamais poderá ficar estagnado no tempo. Devido a essa percepção é que nos parece polêmica a posição de Emilia perante à pesquisa-ação, pois, sendo o homem um ser em construção, parece ser possível um professor investigador, capaz de unir sua prática ao conhecimento recebido, podendo, assim, crescer como ser humano e como profissional, permitindo que seus alunos cresçam, instigando-os a serem sujeitos reflexivos na construção diária do ser.

Dizemos ser polêmica a questão de o professor não poder ser pesquisador uma vez que a própria autora distingue o professor que fala a partir de sua prática daquele que fala a partir de suas leituras. Parece-nos ideal unir esses dois personagens – como ela chama – para que um constante crescimento docente fosse posto em prática. Partindo de um problema real, surgido através de uma prática, uma investigação teórica retorna à prática.

BLOOM, Harold. *Como e porque ler*. Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Resenhado por Maria Eloisa Zanchet SROCZYNSKI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Harold Bloom, conceituado crítico literário norte-americano, é professor nas universidades de Yale e New York. Figura polêmica no mundo das letras, conhecido como ferrenho defensor dos valores estéticos, Bloom considera-se um “guardião solitário da cultura clássica”. Em entrevista concedida à revista *Veja* (31 jan. 2001), Harold Bloom critica o ensino de literatura no mundo de língua inglesa: “dominado por ideólogos, por integrantes daquilo que eu chamo de ‘escola do ressentimento’. É gente comprometida com assuntos extra-literários (...) não se importam com o valar estético (...) é o politicamente correto que interessa a eles. Se você tenta ser independente e emite opiniões próprias, se recusa ideologias, inevitavelmente será atacado.”(p. 14).

Entre as obras de Bloom, traduzidas no Brasil, destacam-se: *A angústia da influência*; *O cânone ocidental*; *Shakespeare: a invenção do humano* e *O livro de J*. O crítico detém títulos e honrarias acadêmicas de várias universidades norte-americanas e européias.

Em *Como e Porque Ler*, Harold Bloom discute, de forma singular, as razões e os modos relacionados às necessidades da leitura. Partindo da assertiva segundo a qual o desenvolvimento e a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais está intrinsecamente ligado à leitura, o autor constrói sua argumentação a partir da recorrência a inúmeros exemplos de obras literárias. Envolvendo a análise de textos de gêneros diversos – poemas, contos, romances e peças teatrais – de países, espaços e tempos distintos, Bloom firma sua posição convertendo-a em testemunho resultante de trabalho acadêmico e apreciação crítica da literatura de ficção.

RESENHAS

Estruturada em cinco partes, precedida de um Prefácio e de um Prólogo – no qual o autor discute princípios inerentes ao “como e por que ler” –, arrematada por um Epílogo sintético e elucidativo, a obra apresenta clareza didática, unida a um estilo deveras pessoal e apaixonado, o que motiva a leitura corrida, tanto do profissional teórico da literatura, quanto do interessado pela leitura de obras ficcionais em prosa ou verso. As cinco partes que compõem a obra obedecem a uma abordagem semelhante em termos metodológicos (introdução, análise de obras e autores e conclusão) e encaminham-se, via de regra, através de uma apreciação crítica com base na cronologia do surgimento das obras.

No Prólogo, intitulado “*Por Que Ler?*”, Bloom discute a necessidade da leitura alegando que se hoje a informação está disponível, a sabedoria só pode advir do contato com as grandes obras literárias. Além deste motivo, afirma que somente a memória é capaz de preservar nossa herança cultural: “não é possível pensar sem lembrar”. Para o autor, o autoconhecimento, a avaliação e a reflexão estão intimamente relacionados ao ato de ler. Postula, igualmente, que os valores – na literatura e na vida – têm muito a ver com o idiossincrático e que, em última análise, “lemos para fortalecer o ego”, para minimizar a solidão e para buscar “um sofrido prazer”.

Especificando que seu enfoque diz respeito à leitura como hábito pessoal, e não prática educativa, Bloom esclarece que o prazer da leitura é pessoal e não social, dizendo-se cético com relação à expectativa tradicional de que o bem estar social possa ser promovido a partir do aumento da capacidade de imaginação das pessoas: “(...) desconfio de qualquer argumento que associe o prazer da leitura solitária ao bem público”. (p. 18).

Ainda no Prólogo, o autor aponta cinco princípios relacionados a “como ler?”, com base em autores que considera marcantes: Francis Bacon, Samuel Johnson e Emerson. O primeiro princípio implica “livrar a mente da presunção acadêmica”, entendendo-se esta como discurso artificial, chavões e clichês de iniciados. O segundo princípio estipula que “não existe uma ética da leitura”, isto é, o auto-aperfeiçoamento já é um projeto altamente significativo e incursões precoces pelo ativismo consomem tempo em demasia. A arrogância advinda da leitura (no sentido de impô-la ao outro) não é aconselhável. Este princípio enseja o terceiro: “se nos tornarmos leitores autênticos, os resultados de nossos esforços nos afirmarão como portadores de luz a outras pessoas”. Ao definir o quarto princípio – “para ler bem é preciso ser inventor” –, Bloom esclarece que a Autoconfiança, adquirida com anos de prática de leitura, não é um dom, mas o Renascimento da mente. Conclui que para conseguirmos a Autoconfiança faz-se mister a libertação dos compromissos ideológicos ou dos preconceitos. Considerando que as manifestações ideológicas comprometem a percepção e a apreciação da ironia, Bloom propõe que “resgatar a ironia” constitua o quinto princípio da modalidade da leitura. Postula, entretanto, a dificuldade embutida nesse princípio: “ensinar alguém a ser irônico é tão impossível quanto instruí-lo a ser solitário”. (p. 22) Contudo, a ironia se impõe como habilidade do leitor para contemplar idéias opostas, para ler nas entrelinhas, enfim, para libertar a mente da presunção dos ideólogos e fazer brilhar a chama do intelecto.

Ao discutir textos e autores significativos do mundo ocidental, Bloom elege William Shakespeare como parâmetro norteador. Vale-se da citação de Borges, quando este afirma que Shakespeare é “todo o mundo e ninguém”.

RESENHAS

Com respeito aos textos shakespearianos, o crítico ressalta que estes são, ao mesmo tempo, “autobiográficos e universais, pessoais e impessoais, irônicos e sinceros, bissexuais e heterossexuais, falhos e íntegros”. (p. 104).

Na primeira parte da obra, ao discutir como e porque ler Contos, Bloom destaca textos dos contistas que considera próximos da perfeição: Turgenev, Tchekhov, Maupassant, Hemingway, Jorge Luis Borges, Tommaso Landolfi e Italo Calvino. Salienta, igualmente, que o conto moderno pode ser separado em duas vertentes: uma tchekhoviana; outra borgiana. Ao recorrer a tais vertentes, os leitores de contos anseiam, respectivamente, por satisfazer os desejos de realidade e os desejos de mergulhar no fantástico, no mundo que se encontra além da suposta realidade. Além dos já citados, o autor destaca os contistas James Joyce, D.H. Lawrence, Isaak Babel, Thomas Mann e Eudora Weltry, como mestres do gênero no século XX. Especifica que o conto requer mais de uma leitura, pois, nos melhores contos, a realidade torna-se fantástica e a fantasmagoria torna-se real e rotineira.

À pergunta “como e porque ler contos” Bloom responde com uma passagem da obra *As cidades Invisíveis*, do escritor italiano Italo Calvino: “tentar reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço”. (p.60). O conselho de Calvino esclarece sobre a necessidade de ficarmos alertas, de buscarmos e reconhecermos a possibilidade da existência do bem em nossa vida.

A segunda parte, intitulada “Poemas”, é organizada a partir de um critério temático, uma vez que o autor enfatiza argumentos poéticos ao invés de contextos sociais. Bloom considera a poesia com um gênero profético e diz que sua leitura envolve o fortalecimento da imaginação.

Salienta que os poemas nos ajudam a conversar com nós mesmos e, ao mesmo tempo, a escutar essa “conversa”. Recomenda, repetidas vezes, que a poesia deve ser lida em voz alta e, sempre que possível, memorizada.

O autor abre a discussão com a apreciação de poemas líricos de A. E. Housman, William Blake, Walter S. Landor e Tennyson. A seguir, apresenta dois expressivos monólogos dramáticos – “Ulisses”, de Tennyson e “Childe Roland na Torre Sombria”, de Robert Browning. O épico da autoconfiança, em substituição ao monólogo dramático, é sintomático em “A Canção de Mim Mesmo”, de Walt Whitman. Passando pela lírica de Emily Dickinson e retornando à Inglaterra vitoriana de Emily Brontë, Harald Bloom analisa suas baladas prediletas, composições folclóricas creditadas entre os melhores poemas compostos em língua inglesa: “Sir Patrick Spence”, “O Túmulo sem Paz” e “Tom de Bedlam”.

Na seqüência, interpreta “Sonetos”, de Shakespeare, apontando entre os efeitos mais relevantes da literatura o equilíbrio alcançado pelo poeta e dramaturgo entre autoalienação e auto-afirmação. Em continuidade, Bloom destaca a importância da leitura de “Paraíso perdido”, de John Milton – na sua opinião, um dos três maiores poetas da língua inglesa – bem como a importância do lírico nas obras de Wordsworth e de Coleridge.

No final desta parte, o crítico tece reflexões sobre quatro poetas modernos que o fascinam: W. B. Yeats, D.H. Lawrence, Wallace Stevens e Hart Crane.

Para Bloom, a leitura de poemas fortalece o espírito, provoca impacto e identificação. Ele reitera que, guardado na memória, o poema passa a nos possuir, podendo ser um veículo de transcendência.

RESENHAS

Harold Bloom inicia o capítulo em que aborda o Romance (terceira parte), destacando Dom Quixote, de Cervantes, como a primeira e a maior obra do gênero. Afirma que “há determinados aspectos do nosso ser que só conhecemos plenamente quando conhecermos, o melhor que pudermos, Dom Quixote e Sancho Pança”. (p. 144). Em relação a esses dois personagens, capazes de dividir entre si as honras da capacidade de sonhar, Cervantes nos oferece duas grandes almas que se amam e se respeitam. Com base no posicionamento crítico de Miguel de Unamuno, “Quixote encarna o sentido trágico da vida, e a ‘loucura’ do Dom é um protesto contra a inevitabilidade da morte (...) uma revolta contra o temperamento espanhol, que, em épocas distintas, cultua a morte”. (p. 141).

A seguir, Bloom tece considerações sobre *A Cartuxa de Parma*, de Stendhal que, ao lado de Balzac e de Flaubert formam uma trindade de grandes romancistas franceses. Neste mesmo capítulo, analisa romances significativos como *Emma*, de Jane Austen; *Grandes Esperanças*, de Charles Dickens, *Crime e Castigo*, de Fiodor Dostoiévski; *Retrato de uma Senhora*, de Henry James; *Em Busca do Tempo Perdido*, de Marcel Proust e *A Montanha Mágica*, de Thomas Mann.

Discutindo a importância dos grandes romances, Bloom demonstra que o conhecimento íntimo em relação a outras pessoas, é difícil, mas com as personagens dos romances este conhecimento é pleno e possível. O romance debate nossos limites, medos e fraquezas. Somente a leitura pode construir e desenvolver um ser autônomo.

A análise das peças teatrais *Hamlet*, de Shakespeare, *Hedda Gabler*, de Ibsen e *A importância de Ser Prudente*, comédia de Oscar Wilde, constitui a quarta parte do livro.

Na concepção de Bloom, a obra de Shakespeare é a única rival possível para a Bíblia, em força literária. O príncipe Hamlet, conforme o crítico, é o intelectual dos intelectuais, a nobreza e o desastre da consciência ocidental. Representante da verdadeira inteligência humana, o criador de Hamlet é o primeiro escritor verdadeiramente multicultural. Com Shakespeare, aprendemos que a auto-escuta é a função primordial do solilóquio; lendo suas peças aprendemos a refletir sobre aquilo que é omitido.

Ibsen, influenciado por Shakespeare, mistura, em *Hedda Gabler*, a sedução desvairada de Cleópatra e o fatalismo terrível de Iago.

A comédia de Oscar Wilde é parente próxima do “nonsense” das obras de Lewis Carroll. A filosofia da peça, conforme disse Wilde a um amigo, é “que devemos levar muito a sério tudo o que existe de banal e tratar com banalidade sincera e estudada tudo o que existe de sério na vida”. (p. 223).

A última parte do livro é dedicada, novamente, à leitura de Romances. A diferença reside no fato de que tal retomada se atém, especificamente, ao romance moderno norte-americano e à justificativa do porquê de sua leitura. O capítulo, apresentado em duas seqüências, analisa seis obras, interpondo entre estas a análise de *Moby Dick*, de Herman Melville, considerado por Harold Bloom um “épico nacional” norte-americano.

O crítico pondera que a leitura de *Moby Dick*, paradigma do sublime norte-americano, correspondente a grandes feitos (tanto positivos quanto negativos), permite conhecer melhor o ser humano. Embora o Capitão Ahab, na perspectiva de Bloom, revele afinidades com Macbeth, de Shakespeare, com o Satã de Milton e, em sua obsessão

RESENHAS

visionária, com Dom Quixote, a rigor, ele é um herói-vilão, norte-americano até os ossos.

A primeira seqüência analisada corresponde aos romances *Enquanto Agonizo*, de William Faulkner; *Miss Corações Solitários*, de Nathanael West; *O leilão do Lote 49*, de Thomas Pynchon e *Meridiano de Sangue*, de Cormac McCarthy. A segunda seqüência diz respeito aos livros *O homem Invisível*, de Ralph Ellison e *A Canção de Solomon* de Toni Morrison.

Com relação à obra de Faulkner, o crítico declara que *Enquanto Agonizo* é uma farsa trágica, que retrata a condição humana como algo catastrófico, colocando a família como a mais terrível das catástrofes. A respeito da indagação – por que ler *Miss corações Solitários?* –, Bloom responde: “Para melhor compreender a nossa obsessão por armas e violência, a fanática necessidade de sermos amados por Deus, as nossas raízes gnósticas (veementemente negadas), que nos ensinam a redenção pelo pecado (...)”. (p. 242). A obra de Thomas Pynchon, *O Leilão do Lote 49*, dando seguimento às duas anteriormente citadas, é mais uma contribuição para a compreensão apocalíptica dos Estados Unidos. O crítico exorta o leitor a lê-la duas vezes.

A figura mais assustadora de toda a literatura norte-americana, o Juiz Holden – personagem de *Meridiano de Sangue* – é o epítome da tradição dos filmes de faroeste. A violência com que se descreve o passado representa muito bem o presente, obcecado por armas.

O homem Invisível, de Ralph Ellison, considerado o romance mais significativo escrito por um negro norte-americano, tem, no prólogo, o Homem Invisível ouvindo Louis Armstrong tocar e cantar: “What did I do to be so Black and Blue”. Autora afro-americana, que se apresenta

como marxista e feminista, Toni Morrison, na brilhante obra *A canção de Solomon*, oferece-nos um herói que resgata seu nome verdadeiro, mesmo que isto lhe custe a vida.

Embora todas as obras analisadas na última parte, “Escola de Melville”, apresentem uma visão negativista, “todas essas visões norte-americanas do Final dos Tempos oferecem mais, muito mais do que uma negatividade purificadora”. (p. 267), pois possibilitam uma busca autêntica do ser em sua mediação com o mundo.

O autor conclui sua obra enfatizando que se as decisões morais não podem ser tomadas apenas com base em boas leituras, são estas que auxiliam o ser humano a decidir suas escolhas e a dominar a linguagem, propiciando o prazer advindo da sabedoria.

Pela seriedade e cuidado na escolha das obras analisadas, pela importância do tema tratado, pela qualidade intelectual do autor, *Como e por que Ler* constitui um instrumento de consulta e motivação a todos os que se interessam pela leitura. Como se afirmou anteriormente, o livro não fica restrito aos círculos universitários. Devido à sua versatilidade na apreciação dos textos abordados, Harold Bloom consegue aguçar a curiosidade do leitor no sentido de desvendar obras e autores desconhecidos.

Ao ponderar que os grandes romances trazem à tona os enigmas do homem e revelam a alma dos povos, a interpretação do Capitão Ahab, de *Moby Dick*, como o antepassado de todos os norte-americanos, abre sendas para a compreensão do fatídico “11 de setembro de 2001” e das conseqüentes represálias apoiadas pelo povo. O brado prometico do Capitão Ahab, ao ser mutilado por Moby Dick, a Baleia Branca, estabelece um nível de desafio ini-

RESENHAS

gualável em seu desejo de vingança: “Eu atacaria o sol, se fosse por ele insultado”.

CAGLIARI, Gladis Massini. *O Texto na Alfabetização: Coesão e Coerência*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

Resenhado por Marinês ULBRIKI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Cagliari objetiva com sua obra oferecer aos professores, alfabetizadores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem um rico elenco de informações que lhes permitam, de um lado, renovar e ampliar o quadro teórico que orienta as diferentes atividades de trabalho com o texto e, de outro, construir novas orientações para a tarefa de produção textual escolar em seus diferentes níveis. O livro é composto por quatro capítulos, que a partir da teoria trazem exemplos práticos com textos facilitando a compreensão por parte do leitor.

No primeiro capítulo, a autora apresenta as principais contribuições da Lingüística Textual para o trabalho com textos no período da alfabetização e nos primeiros anos escolares, sendo que tanto textos orais como escritos constituem seu objeto de estudo.

Postula Cagliari que o aspecto social da linguagem não é visto apenas como um lugar de convenções, mas principalmente de relações entre os indivíduos e a coletividade. A autora enfatiza que são essas relações sócio-históricas de interação entre as pessoas que constituem o lugar de existência da linguagem e a razão de ser dos sistemas lingüísticos.

Na seqüência, a autora traz à tona a questão da variação lingüística, pois segundo ela, no momento da produção de textos, grande parte dos problemas apresentados por alunos em fase de alfabetização é devido ao fato de os mesmos não serem falantes do dialeto priorizado na escola.

A língua possui duas modalidades; a oral e a escrita. Embora consista em uma representação da fala, a escrita não é uma transcrição dela, uma vez que cada uma tem as suas próprias regras de realização. As regras da língua que estruturam a fala também estão presentes na escrita. O que acontece é que a escrita tem uma maneira própria de representar a fala, em que não basta fazer uma transcrição fonética. A escrita escolhe uma única forma de representar a palavra, em todas as suas realizações. É também função da ortografia anular a variação, pois a escrita é o lugar da neutralização dessa variação.

A autora alerta que para analisar os textos escritos dos alunos, os professores precisam ter conhecimento dos usos e da estrutura da linguagem oral, bem como da variação lingüística para tentar chegar a uma compreensão da reflexão feita por seus alunos, pois ao produzir textos tendem a transpor para a escrita as suas expressões acerca da modalidade oral e de suas experiências com a fala. Não é possível produzir um texto em uma modalidade que não se conhece; se a criança não tiver a experiência de textos escritos, suas escritas serão transcrição da fala. Também é preciso veicular a produção à leitura, pois é por meio dela que o aluno vai adquirir experiência com a escrita.

Coerência e coesão é o tema do segundo capítulo. Nele a autora comenta o surgimento da Lingüística Textual na década de 60 e afirma que sua preocupação está na descrição dos fenômenos sintático-semânticos que ocorri-

RESENHAS

am além da frase, entre enunciado ou seqüência de enunciados.

Cagliari ao reportar-se a Marcuschi, define o tema da *Linguística Textual* que abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes lingüísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo, o sistema de pressuposições e implicações no nível pragmático da produção do sentido. Em suma, a *Linguística Textual* trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear caracterizado pelo tratamento lingüístico ligado à coesão e, por outro lado, os níveis de sentido e intenções que realizam a coerência nos aspectos semânticos e funções pragmáticas.

A autora enfatiza que a coesão e a coerência são essenciais para o estudo do texto na concepção da *Linguística Textual*, as quais serão apresentadas com mais precisão neste capítulo. Com o intuito de aprofundar sua análise de texto, ela adota a definição de texto elaborada por Koch e Travaglia. Para esses autores, “Texto é a unidade lingüística concreta, que é tomada pelos usuários da língua, em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa, independente de sua extensão.”(p. 36)

Em seguida, Cagliari cita a função dos mecanismos de coesão na construção da textualidade. Ressalta-se que os conceitos elegidos por ela são de autoria de Koch (1989). Há duas grandes modalidades de coesão: a referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro do universo textual, podendo ser anafórico ou catafórico, sendo essa a concepção de coesão que subjaz todas as análises feitas neste trabalho. A outra modalidade é a seqüencial, pois diz respeito aos procedi-

mentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de relações semânticas ou pragmáticas à medida que o texto progride.

Após, apresentar questões teóricas sobre a lingüística textual no que tange às modalidades oral e escrita e suas implicações no processo de construção de coesão e coerência, a autora menciona também os princípios de textualidade e insere no terceiro capítulo, a Produção de Textos na Alfabetização.

Constata-se que há traumas significativos por parte das pessoas consideradas “alfabetizadas” em sua vida depois da escola, ao se depararem com a leitura ou a produção de textos. Diante desse quadro, a autora questiona por que é tão problemático exercitar essa habilidade fora dela se essas pessoas tiveram a oportunidade de experienciá-las no contexto escolar e aponta como possibilidade de origem de todo esse problema de produção, a própria maneira como a escola trata os textos escritos desde a alfabetização até o segundo grau.

Nesse capítulo, a autora mostra que é possível para a escola veicular duas concepções diferentes de texto escrito: uma ligada ao método das cartilhas e uma livre desse método. Essas concepções diversas levam a diferentes resultados e posturas diante de um texto escrito: a da cartilha trará problemas depois da escola, a outra será permeada pela reflexão a respeito do texto.

Cagliari analisa a concepção de texto escrito veiculado pela escola a partir dos fatores de coerência e os mecanismos de coesão, tanto de textos extraídos de cartilhas como de produções dos próprios alfabetizandos, observando a maneira com que esses textos trabalham essas noções.

Percebe-se que é justamente na construção da coerência e da coesão que alguns alunos sentem dificuldades

RESENHAS

no momento de produzir seus textos. A autora afirma que eles são falantes nativos da língua, portanto conhecem muito bem esses mecanismos e os utilizam com perfeição quando constroem textos orais. O problema surge quando os alunos precisam passar os conhecimentos que já possuem para um texto escrito. A causa mais provável disso é a concepção de texto escrito que lhes é passada desde os primeiros anos de escolarização.

Quando as crianças entram na escola para aprender a ler e escrever, o primeiro e, na maioria das vezes, o único modelo de texto escrito que recebem para ler e copiar, é a cartilha. Assim, construirão uma concepção de texto escrito que combina com esse modelo, apresentando-se com falhas em relação à coesão e coerência.

Nas análises de textos de cartilhas apresentados pela autora, percebem-se inúmeras falhas em relação aos poucos mecanismos de coesão utilizados. Também, sua coerência não atinge o nível desejado, pois se trata de um texto solto, descontextualizado, sem razão de ser. A autora não leva em consideração nenhum fator importante para a construção da textualidade.

A coletânea de textos de cartilha apresentada pela autora passa a idéia de que a coerência e a coesão não são fatores necessários para a construção de um texto, de que o texto escrito é apenas uma seqüência aleatória de frases, sem nenhuma conexão lógica, semântica ou discursiva necessária.

Para a cartilha, é fácil montar um texto, basta juntar as sílabas para formar palavras, juntar palavras para formar frase e assim formar textos. Portanto, a cartilha nunca leva em consideração que o texto não é uma mera seqüência de palavras ou frases, mas envolve relações e interações, formando um todo significativo.

Após analisar alguns textos livres da cartilha, a autora conclui que os alunos já trazem para a escola uma bagagem de conhecimentos sobre os elos coesivos e, quando incentivados a transportá-los para o papel através de textos interessantes, eles se saem muito bem. Sendo assim, o papel da escola deve ser o de aperfeiçoar o conhecimento dos alunos, ensinando como transportá-los da oralidade para a escrita.

A partir dessas análises, comprova-se que é verdadeira a afirmação de Cagliari de que a cartilha salva a ortografia, mas destrói o texto. Essa destruição se processa pelo desprezo aos conhecimentos que as crianças têm antes de entrarem na escola, apresentação equivocada dos mecanismos de coesão e coerência textuais e pela veiculação de uma concepção fragmentada de texto e que muitos dos problemas que as pessoas enfrentam na construção textual tenham origem na alfabetização.

Não é tarefa da escola ensinar o que é um texto coeso e coerente em linguagem oral, pois isso a criança já sabe. Porém, sua tarefa é mostrar aos alunos, desde a alfabetização, as várias diferenças entre os textos orais e escrito e também quais são os mecanismos coesivos próprios da escrita.

No quarto e último capítulo, a autora nos apresenta a progressão temática e harmonia coesiva, pois a maneira como os falantes ou os escritores organizam os assuntos e fazem-nos progredir, mostra-se muito importante quando se trabalha com produção ou recepção textual. Costuma-se analisar a progressão de um texto por meio das noções de tema/rema.

Toda a discussão a respeito dos termos da progressão temática, faz-se necessária, uma vez que o objetivo principal da obra é verificar como são operacionalizadas a

RESENHAS

progressão temática e a harmonia coesiva em textos de cartilha e de alunos das primeiras séries do ensino fundamental.

A autora, após apresentar uma análise de textos de alunos, conclui que as produções imitam a cartilha, apresentando apenas dois tipos de progressão: a linear e com tema constante, e aquelas libertas das cartilhas, as quais apresentam uma estrutura temática muito mais complexa e uma variedade maior de tipos de progressão temática.

Na obra de Cagliari, além de o leitor encontrar um amplo e aprimorado referencial teórico sobre a Produção Textual a partir dos mecanismos de coesão e coerência, livre da cartilha, pode também contar com análises textuais confirmando a teoria apresentada. Também o livro constitui-se numa excelente obra para os alfabetizadores redimensionarem suas atividades com o texto e à luz de sua teoria, construir novas metodologias para trabalhar com a escrita, inserindo o aluno no dialeto padrão e mostrando-lhe as várias diferenças entre os textos orais e escritos.

BRANDÃO, Teresinha. *Texto Argumentativo: escrita e cidadania*. Pelotas: L.M.P. Rodrigues, 2001. 88p.

Resenhado por Nara WIDHOLZER (UFRGS/UCPel/FA PERGS)

De acordo com Coracini (1999, p.23), há duas atitudes que o professor pode tomar diante do livro didático, a saber: adotá-lo, como recurso de apoio ao ensino, ou não adotá-lo, produzindo seus próprios materiais para aula. Acrescente-se haver uma terceira via, que é a utilização de apostilas, as quais, contudo, apenas substituem o livro

exógeno pela “orientação” do estabelecimento de ensino que as produza. Entretanto, ferramentas eletrônicas atuais, como o microcomputador e a impressora digital, permitem ainda que o educador possa conciliar as duas primeiras alternativas, transformando os materiais didáticos por ele próprio elaborados em um livro adequado à realidade de sua sala de aula. Assim, esses materiais podem deixar de se constituir como uma “colcha de retalhos”, uma vez contextualizados no escrito único do autor do livro. Por seu turno, o livro didático assim produzido não precisa mais ser encarado como o lugar do “saber definido”, “pronto”, “acabado” (Souza, 1999, p.27), passando a ser continuamente reconstruído na interação entre professor e aluno. Tal parece ter sido o caso do livro *Texto Argumentativo: escrita e cidadania*, de autoria de Teresinha Brandão. Declara a própria autora (p.10) que, exercendo o magistério no ensino médio, sentiu a premência de elaborar material didático especificamente voltado às necessidades de seus alunos e, então, passou a se dedicar, também, à escritura de livros adequados às suas salas de aula. A obra em análise é, assim, a terceira de uma série, cujas precursoras foram *Maneiras do Dizer: língua portuguesa e ensino médio* e *Práticas do Dizer: um exercício de cidadania*. *Texto Argumentativo: escrita e cidadania* divide-se em três partes. A primeira, intitulada *Aspectos Teóricos*, destaca coesão e coerência, argumentação e contra-argumentação como elementos fundamentais para a escritura de um bom texto argumentativo, relacionando estas últimas relacionadas a estratégias argumentativas tais como o levantamento de hipóteses e as ressalvas. A partir da análise de coletâneas abrangendo gêneros textuais diversos, provenientes não só de outras publicações, mas também de escritos produzidos por alguns de seus ex-

RESENHAS

alunos, a autora propõe a elaboração de cartas e dissertações, cotejando tais propostas com o estudo do vocabulário peculiar a cada gênero. A segunda parte do livro, intitulada *Problemas de Redação*, discute a relação entre fala e escrita e examina problemas redacionais encontrados em textos de gêneros diversos, retirados de revistas, jornais, declarações de pessoas expostas à mídia, de redações de vestibulares e de textos de ex-alunos da própria autora. A análise tem por parâmetros a coesão, a coerência, o emprego de comparações e a escolha vocabular, conteúdos já abordados na primeira parte do livro; contudo, não são oferecidas respostas prontas, sendo solicitado, ao leitor, que apresente soluções aos problemas detectados. A despeito também do que poderia sugerir seu título, a terceira parte do livro, *Propostas de Redação*, não propõe meras “receitas” ou “modelos” para que o aluno escreva textos, procedimento tão comum em livros didáticos. Novamente, são apresentados textos de gêneros e de veículos diversos, a partir dos quais a autora busca enfatizar a importância do levantamento de idéias para a escritura de um texto argumentativo.

Texto Argumentativo: escrita e cidadania pode ser analisado sob, pelo menos, dois aspectos interessantes. O primeiro deles diz respeito à sua própria gênese, a qual se relaciona a uma iniciativa de pesquisa-ação, uma vez que a autora elaborou o livro com o objetivo de contribuir para a melhoria da escrita de seus alunos, a partir de diagnóstico resultante de levantamento realizado em sala de aula. Esse, talvez, seja um dos caminhos para que o leitor seja um “cúmplice” do livro didático, não seu “adversário”, de acordo com o que escreve Orlandi (1996, p.7). O outro aspecto relaciona-se à aplicação de importantes estudos lingüísticos à escritura de um livro didático, o que está

registrado nas *Referências Bibliográficas* da obra. Assim, por exemplo, no capítulo *Aspectos Teóricos*, para estabelecer a diferença entre argumentação, coerção e persuasão, a autora baseou-se nos pressupostos de Charolles, o que está explicitado na página 18 da obra em análise. Para estabelecer a crítica à tipologia textual tradicionalmente ensinada nas escolas e para fazer a distinção entre texto e discurso, Brandão recorreu a Combettes (1987) e a Vigner (1989). Para exemplificar, através de marcas lingüísticas, a questão da subjetividade na linguagem, a autora cita (p.52) o clássico estudo de Bréal (1992). Finalmente, uma obra que dedica tanta atenção à coesão e a coerência textuais não poderia prescindir da valiosa contribuição dos escritos de Koch (1990; 1992a; 1992b; 1993). Pelo exposto, ao mesmo tempo em que o livro *Texto Argumentativo* traz orientações a todos que desejarem aprimorar sua produção textual, constitui-se, ele próprio, no resultado de um exercício através do qual a autora comprova que teorias lingüísticas atuais podem nortear a produção de materiais didáticos e o ensino da escrita em língua materna.

Há que se destacar, ainda, a consonância da proposta de Brandão com as orientações contemporâneas a respeito do ensino da escrita, a exemplo do que escreve Serafini (1995). Ao propor que os alunos produzam textos argumentativos em resposta a outros, cujos signatários estão bem identificados, a autora contextualiza o ato de escrever, mostrando que a escrita pode cumprir uma função social. Além disso, o ponto de partida para essa escrita é a leitura e discussão de textos de gêneros diversos, com temas atuais, *input* esse que, somado às experiências dos jovens, permitem-lhes que se tornem também agentes na construção de seu conhecimento. Nessa mesma perspectiva, os conteúdos gramaticais abordados no livro são contextualizados.

RESENHAS

zados, e, assim, a reflexão sobre a língua materna mostra-se não como um apanhado de regras difíceis e rígidas, mas como um meio para se desenvolverem habilidades comunicacionais em escrita. Talvez devido a todos os aspectos destacados, a obra passou a ser adotada não apenas por diversos estabelecimentos de ensino médio da cidade de Pelotas, RS, como também por vários profissionais atuantes em instituições de ensino superior no Brasil. *Texto argumentativo: escrita e cidadania* aponta caminhos para a formação de escritores autônomos e de leitores proficientes, habilidades essas que, em uma sociedade letrada, confundem-se com o exercício pleno da cidadania, o que é sugerido pelo próprio título do livro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRÉAL, M. *Ensaio de Semântica*. São Paulo: EDUC, 1992.
- CHAROLLES, M. Les formes directes et indirectes de l'argumentation. *Pratiques*, n.64, p.7-45.
- COMBETTES, B. Types de textes et faits de langues. *Pratiques*, n.56, p.5-18, déc. 1987.
- CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.
- KOCH, I. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1992a.
- _____. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992b.
- KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1993.

- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso & leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Passando a Limpo).
- SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.
- SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p.27.
- VIGNER, G. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: GALVEZ, C. *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1989.

MENEZES, Vera Lúcia (org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

Resenhado por Rafael VETROMILLE-CASTRO (Universidade Católica de Pelotas/CAPES)

Em *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*, Vera Menezes faz um apanhado do que está acontecendo na pesquisa e prática pedagógica dentro da perspectiva dos (novos) recursos tecnológicos. A obra é dividida em três partes: *Interação Eletrônica* – composta de seis capítulos, *Aprendizagem Eletrônica* – contendo igualmente seis capítulos, e *Resenhas* – que apreciam trabalhos de Mike Levy, Robert Debski e June Gassin, Ken White e Bob Weight, e Khurshid Ahmad. No texto que segue, nos deteremos apenas na análise dos doze capítulos que compõem as duas primeiras partes do livro.

RESENHAS

A primeira parte da obra – *Interação Eletrônica* – começa com o trabalho de Ricardo Augusto de Souza, *O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico*, no qual o autor tenta mostrar que o discurso eletrônico é uma combinação de elementos comunicativos do discurso oral com o meio escrito. Na sua tentativa, Ricardo Augusto de Souza revisita a bibliografia existente sobre discurso escrito e oral, bem como a que existe sobre comunicação mediada por computador, e busca pontuar características do discurso oral no eletrônico, analisando basicamente os textos de salas de *chat* e *e-mails*. Dentre os traços do discurso oral percebidos podemos citar a tomada de turnos – não só nas salas de *chat* mas também nas listas de discussão por *e-mail* – e atos de fala característicos do discurso oral.

Interação on-line: análise de interações em salas de chat é o segundo capítulo da primeira parte. Nele, Gilda Maria Monteiro Chaves observa a atuação de dois grupos em salas de *chat* e, a partir disso, busca traçar um paralelo entre esse tipo de texto e a IFF (interação face a face). Recorrendo a conceitos como o de *contínuo tipológico* de produção textual de Marcuschi, a autora aproxima os textos oriundos da interação mediada por computador (nesse caso específico, no IRC) e da IFF. Chaves ainda defende a idéia de que o *chat* seja um gênero textual emergente, fruto das mudanças sociais, e muito semelhante ao gênero de conversa informal. Vale lembrar que, dentro da análise feita pela autora, há referência à simbologia utilizada nas salas de bate-papo virtual, às características da conversação e aos marcadores conversacionais. Tais referências vão dar sustentação à pesquisa e à análise proposta e muito bem desenvolvida por Gilda Maria Monteiro Chaves.

O artigo *Alocação de turnos em salas de chat e em salas de aula*, apresentado por Lorena Fonseca, trata das características da tomada de turnos nas interações face a face e nas mediadas por computador, com foco no ensino de língua estrangeira (LE). O paralelo traçado entre os dois tipos de interação tem como ponto de partida as peculiaridades do sistema de comunicação *chat* – estrutura temporal de comunicação sincrônica com uma única via, granularidade das mensagens, canal visual e a não-estocagem da mensagem – e, a partir disso, a autora aponta vantagens do uso das salas de bate-papo no ensino da LE. Dentre os pontos positivos Lorena Fonseca assinala a interação em um ambiente onde os turnos são alocados pelos próprios participantes (e não exclusivamente pelo professor) e a não-ocorrência de interrupções de outros participantes na elaboração do discurso. Como ponto negativo, é feito um alerta para o grau de dificuldade de utilização do *chat* por usuários inexperientes.

Apresentando resultados preliminares de sua pesquisa sobre reparações e correções na interação via *e-mail*, José Antônio Marques Pereira nos traz uma discussão teórica sobre os tipos de correção e reparação existentes e as funções desempenhadas por cada uma delas. *Interação on-line: correções e reparações como processos de reformulação textual nas trocas conversacionais via e-mail* explica através de exemplos retirados de um *corpus* de 1258 mensagens de uma lista de discussão o que é a auto-correção auto-iniciada, autocorreção heteroiniciada, correção pelo outro e iniciada pelo outro, correção parcial e total, correção morfossintática, correção semântico-pragmática e correção tecnológica. Além disso, Pereira explicita, com base em Barros (1997), as funções da correção, a saber, a função informativa, a função pragmática e a

RESENHAS

função interativa. Finalizando seu trabalho, o autor ainda aponta que, na interação via correio eletrônico, as reparações e correções possibilitam a continuidade das trocas e da interação via lista de discussão, bem como a avaliação do andamento das atividades por parte do moderador.

O quinto capítulo da primeira parte – *Interação on-line e oralidade* – discute mais uma vez a proximidade entre discurso falado e escrito, mostrando o caráter híbrido do *medium e-mail*. Nessa discussão, Sonia Celia de Oliveira Alves teoriza sobre interação (recorrendo às máximas de Grice), interação mediada por computador e sobre as relações entre a escrita e a oralidade para, então, analisar o *corpus* de seu trabalho. Como conclusão de sua análise, a autora revela que o fato de um determinado texto de *e-mail* ter mais ou menos traços de oralidade está diretamente ligado ao tópico conversacional, e não ao *medium* correio eletrônico.

A primeira parte da obra é finalizada com o artigo de Izabel Cristina Rodrigues Soares, *Coerência e conversação: a construção do sentido no texto conversacional*. Nesse trabalho, a autora analisa como a coerência é construída em uma sessão de bate-papo virtual via ICQ. É defendida a idéia de que as descontinuidades existentes no texto conversacional não impedem a construção de sentido, em função da noção interacional de coerência apresentada por Marcuschi (1999). Dentro dessa percepção, a coerência é construída em conjunto e colaboração durante a interação, sendo, portanto, resultado de uma tarefa cognitiva de co-produção. Há ainda, como base teórica de análise, uma revisão sobre como a coerência é encarada por vários pesquisadores, entre eles Charolles, Treckler e Koch.

A segunda parte da obra, *Aprendizagem on-line*, é iniciada por Vicente Aguiar Parreiras no capítulo *Interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aprendizagem*. Analisando 68 mensagens de uma lista de discussão por *e-mail*, Parreiras defende a interação aluno-aluno e aluno-professor no processo de aprendizagem como meio fundamental para a modificação do *output* e para a aquisição. Dentro de sua análise, o autor observa três tipos de discurso nas mensagens de seu *corpus*: o monólogo reflexivo, o diálogo reflexivo e a conversa social, e qualifica o segundo como o que mais contribui para a aprendizagem, uma vez que o aluno participa ativamente na negociação de significados quando questiona, comenta e responde mensagens. Como conclusão, Parreiras declara que os alunos de aulas virtuais têm maiores chances de perceber o que estão estudando, por interagirem mais livremente com o professor-moderador e, principalmente, por terem que refletir antes de produzir uma mensagem que será enviada para a lista de discussão.

O capítulo seguinte, também de autoria de Vicente Aguiar Parreiras, é *Estratégias de aprendizagem on-line e autonomia: uma relação biunívoca ou antagônica?*. Nele, o autor relata um estudo que objetivou verificar se o ambiente virtual promove autonomia ou se o aluno desse ambiente é potencialmente autônomo, além de observar até que ponto a autonomia dos alunos pode ser atribuída às estratégias utilizadas nesse meio. Analisando respostas dadas a dois questionários aplicados ao final de um curso on-line, à luz de autores como Oxford (1990), Paiva (1999), Blin (1999) entre outros, Parreiras conclui que o meio virtual tem potencialidade para promover autonomia. No entanto, o autor não conseguiu verificar se os alunos de cursos virtuais já são potencialmente autônomos, nem

RESENHAS

perceber se há relação entre o uso de estratégias e a autonomia, já que a estratégia mais utilizada pelos alunos do curso analisado era imprescindível para a avaliação dos aprendizes.

Em *Discutindo a interação em sala de aula via Internet: análise de interações por correio eletrônico*, Renato Caixeta da Silva também observa um curso a distância via correio eletrônico, prestando especial atenção à interação mediada pelo computador. Após o levantamento da bibliografia existente sobre o assunto – passando por Jons-son, Paiva e Winniecki, o autor analisa o *corpus* e focaliza alguns aspectos da interação entre os participantes do curso. Entre esses aspectos, estão a participação ativa dos alunos, a sensação de grupo partilhada pelos integrantes da turma, as referências a manifestações de outros colegas quando na produção das suas mensagens, e as semelhanças com a comunicação oral – percebida através do uso de expressões informais de saudação, de vocativos e de períodos muito longos. Como conclusão, da mesma forma que outros autores já destacaram em seus capítulos, Renato Caixeta da Silva também afirma que a comunicação mediada por computador proporciona uma participação mais ampla e democrática dos alunos durante o processo de aprendizagem.

Em *De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de Inglês para formandos de Letras*, Désirée Motta-Roth reflete sobre uma experiência de uso do bate-papo virtual com alunos de sétimo e oitavo semestres de Letras. Recorrendo à bibliografia já existente na área, Motta-Roth tenta mostrar que a discussão via *chat* propicia que o aprendiz construa conhecimento não só sobre a língua-alvo, mas também sobre as literacias computacionais. Como nessa experiên-

cia que foi objeto de reflexão a professora adotou uma posição de segundo plano, os formandos em Letras desempenharam seus papéis de forma mais ativa do que em uma aula presencial. Embora, segundo a própria autora, os resultados apresentados não sejam conclusivos, o trabalho dá bons indícios de que o uso do *chat* contribui para desenvolvimento das capacidades de refletir, criticar e discursar, tão importantes para o profissional da área de Letras.

Christiane Heemann Faustini relata uma experiência com um curso por ela elaborado em *Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para Informática via Internet*. Nesse trabalho a autora trata de fatores como a escolha da metodologia para o curso, a sua implementação, o design do *site* do curso e a preparação das lições, bem como das estratégias de leitura que a professora pretendia desenvolver com seus alunos. Ainda, Faustini apresenta a teoria que embasou seu trabalho, apresentando alguns pontos como a história da educação a distância (EaD), a interação em EaD, a educação baseada na Web, entre outros. Embora tenha tido um número de alunos aquém do esperado e, até o final de 2000, não tenha concluído todas as unidades previstas para o curso, Faustini conclui que a informatização da educação é um meio de ampliação das funções do professor, que precisa estar comprometido com uma nova proposta educacional. Além disso, através de seus resultados preliminares, é possível perceber que alguns alunos não estão preparados para cursos a distância, nesse caso, via Web.

Aprendendo Inglês no ciberespaço – de autoria de Vera Menezes – finaliza a segunda parte da obra. Tendo como objeto de análise um curso de leitura e escrita através da Internet, Menezes defende a mudança nos papéis

RESENHAS

dos professores e alunos em função da nova perspectiva da interação virtual. O modo de transmissão de conhecimento do professor para os alunos é colocado em segundo plano, dando espaço para a construção social e colaborativa do conhecimento. A autora também reforça a adoção da versão “forte” da abordagem comunicativa, descrita como *usar o Inglês para aprendê-lo*. Além de descrever o curso, as atividades propostas, analisar as interações aluno-aluno, aluno-alunos e aluno-professor e observar a construção social do conhecimento, a organizadora da obra também aponta alguns aspectos negativos que surgiram nesse curso a distância, como o aumento do índice de evasão, em função da impossibilidade de permanência dos alunos à frente da tela do computador e/ou da lentidão da Internet. Como conclusão, Menezes retoma a versão forte da abordagem comunicativa, afirmando – com base nos resultados obtidos no curso – que se aprende a língua através de seu uso e não através de informações sobre o idioma e de exercícios com frases descontextualizadas.

Podemos classificar a obra *Interação e aprendizagem em ambiente virtual* como um guia para os pesquisadores e professores que têm interesse em dar os primeiros passos dentro da área de ensino de línguas e tecnologia. Utilizando uma linguagem acessível para aqueles que não estão muito familiarizados com o jargão tecnológico, os autores dos capítulos conseguem situar o leitor no que está acontecendo na pesquisa sobre ensino e tecnologia no Brasil hoje. Além disso, o livro pode contribuir enormemente para a derrubada dos muros que muitos professores constroem frente à utilização de recursos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas e estimular a reformulação, a reconstrução do conceito sobre o que é ser professor no século XXI.

FERREIRO, Emília. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: ARTMED, 2001

Resenhado por Veronice Camargo da SILVA (Universidade Católica de Pelotas)

Atualidade de Jean Piaget, escrito por Ferreiro, está composto por seis textos que celebram a atualidade do pensamento de um homem nascido no final do século XIX, cuja obra marcou de maneira decisiva a ciência do século XX e, certamente, continuará interferindo nas construções teóricas do século XXI. Os textos publicados foram escritos na ocasião do centenário do nascimento de Jean Piaget. Há também, no final do livro, dois textos que abordam questões referentes à psicogênese e à biografia de Jean Piaget, de especial relevância para todo interessado iniciar-se na compreensão da sua obra.

O primeiro capítulo diz respeito aos aspectos sociais dos processos de aquisição de conhecimento que, apesar de nunca terem sido realmente estudados por Piaget, de certa forma estão presentes em sua teoria, a qual não só permite o tratamento desses processos, como tem grande valor heurístico quando se trata de compreender a gênese dos objetos socioculturais e sua transformação em objetos de conhecimento.

A autora defende a teoria de Piaget, apesar de sua complexidade, como uma teoria geral de processos de construção de conhecimento potencialmente apta a dar conta não só dos objetos físico e lógico-matemáticos, mas de outros tipos de objeto.

No segundo capítulo, Ferreiro faz-nos descobrir, através dos breves períodos de interesse pela linguagem, na obra de Piaget, “o interlocutor intelectual” que existe na

RESENHAS

criança. Para conhecer esse interlocutor é preciso estabelecer um diálogo com a criança e estar preparado para o imprevisto.

Na verdade, o que Piaget permitiu foi uma mudança radical na representação da infância pelo adulto através do conhecimento da inteligência, colocando a criança como criadora. Para chegar a isso, as investigações de Ferreiro partiram de três idéias: (a) a estruturação do real é fonte das operações; (b) que é preciso compreender que a criança lê e escreve antes de saber ler e escrever no sentido escolar do termo; (c) que há necessidade de entender que a criança pensa sobre a escrita, antes da escola e apesar dela. É explicitado que foi preciso um debate árduo para que se reconhecesse a escrita como objeto de conhecimento.

Para a autora, os sujeitos das investigações são sujeitos psicológicos que se fazem perguntas epistemológicas. O que a escrita representa? De que maneira representa? Essas são perguntas sobre a natureza do objeto do mundo sociocultural, perguntas que exigem um trabalho cognitivo e que contribuem para a criação do sujeito psicológico.

No terceiro capítulo, a autora organiza o trabalho em torno da seguinte pergunta: é possível *faire du Piaget* (“aplicar Piaget”) em domínios que não fizeram parte das preocupações do Piaget investigador?

Para Ferreiro, “Aplicar Piaget” a outros domínios poderia consistir em um trabalho puramente dedutivo ou poderia significar as mal chamadas “provas piagetianas” para determinar o nível operatório da criança e buscar relações, ou ainda, correlações com o seu desempenho em tarefas provavelmente similares, mas efetuadas com outros objetos. Assim, a autora diz que a própria noção “aplicar Piaget a X” deveria ser abandonada.

LINGUAGEM & ENSINO

De forma resumida, Ferreiro apresenta sua tese “Les Relations Temporelles Dans Le Langage de L’enfant”, orientada por Jean Piaget, que pode ser considerada uma tentativa demasiadamente direta de aplicação da teoria de Piaget à aquisição da linguagem.

Nessa tese, Ferreiro busca estabelecer relações entre níveis de organização do pensamento, anteriores aos níveis operatórios e ao comportamento lingüístico, e tem como objetivo inicial compreender como se utiliza a linguagem no início do ensino escolar.

A autora assume, nesse trabalho, uma dívida para com a teoria de Piaget, sem a qual teria sido muito difícil escutar a voz das crianças sobre a escrita.

No quarto capítulo, o trabalho é centrado em dois temas:

- 1) O papel iniludível que a escrita desempenha na construção do conhecimento científico e a necessidade de uma reflexão sistemática sobre a mesma enquanto objeto de conhecimento.
- 2) A importância da psicogênese da escrita para esclarecer alguns problemas teóricos ainda à espera de resolução no marco da epistemologia genética.

Quanto ao primeiro tema, a autora argumenta que o objetivo da leitura e escrita científica é a comunicação. Lemos para compreender e, no marco da teoria piagetiana, a compreensão é necessariamente interpretação, pois também, necessariamente, supõe processos de assimilação. Espera-se desse leitor a capacidade de confrontar sua interpretação com a de outros autores.

Quanto ao segundo tema, a autora apresenta uma breve abordagem sobre a psicogênese, enfatizando dois

RESENHAS

aspectos epistemologicamente relevantes dessa construção: escrita como signos e linguagem como objeto.

Ferreiro acrescenta que a escrita nunca se limitou a transcrever os textos orais. A escrita criou uma nova retórica, um modo de ser da língua, que não substitui, nem ocupa o lugar do oral. Apresenta, também nesse tema, a psicogênese dos objetos simbólicos através de duas referências: os símbolos individuais e os símbolos coletivos.

No quinto capítulo, a autora diz acreditar na capacidade da teoria piagetiana para instaurar novas perguntas e inicia seu trabalho fazendo um diagnóstico do estado atual da psicolinguística no que se refere ao debate “língua oral / língua escrita”. Nesse diagnóstico, a autora estabelece vários problemas em decorrência da herança histórica da psicolinguística contemporânea. Apresenta também as conseqüências, para a investigação psicolinguística, da falta de teorização sobre a escrita.

Sobre essa última questão, Ferreiro diz que a linguística do século XX surge de um esforço consistente para estabelecer a oralidade como único objeto de análise. A marcante distinção oral/escrita durante a primeira metade do século XX foi eficaz para amenizar adequadamente o nível fonológico: deixou-se definitivamente de pensar nas letras como equivalentes dos fonemas; reconheceu-se que o fonema é uma realidade conceitual diferente de suas realizações efetivas, analisaram-se traços distintivos com total independência das representações gráficas, aceitou-se a distinção saussuriana do fonema como entidade negativa e positiva: um fonema é simplesmente uma oposição em um sistema.

Prosseguindo, a autora aborda a linguística da segunda metade do século XX, sob a poderosa influência das propostas de Chomsky, que instala outra dicotomia igual-

mente poderosa – competência/desempenho – que contribuiu para ofuscar a distinção anterior entre o escrito e o oral.

A escrita aparece, então, como imperfeita somente sob duas condições: (1) a primazia do nível fonológico sobre todos os outros; (2) a suposição de que a escrita foi inventada para representar adequadamente esse nível fonológico.

No sexto capítulo, a autora, relacionando as exigências relativas à leitura e à escrita, faz uma reflexão sobre a seguinte pergunta: qual pode ser o futuro do construtivismo no que podemos antecipar como os desafios da educação do século XXI?

Segundo Ferreiro, não há como negar que o surgimento dos computadores de uso pessoal está transformando de uma maneira muito rápida os modos de produzir e ler textos e que boa parte da população letrada é iletrada em relação a essa nova tecnologia. O abismo que já separava os não-alfabetizados dos alfabetizados alargou-se mais ainda.

Diante dessa realidade, a autora apresenta alguns questionamentos, dentre eles a pergunta que se apresenta fundamental para a seqüência do trabalho: “Estamos preparando os cidadãos para a alfabetização do próximo século ou para o século XIX?”. A questão é pertinente, embora seja difícil fazer uma previsão do futuro, pois, como aconteceu em outras épocas históricas, a cada mudança outros problemas apareciam.

Ferreiro faz uma crítica à atualidade, dizendo que o mundo retrocede em termos de valores humanos, em que o ganho máximo no menor tempo foi elevado à categoria de valor universal. Ressalta que, nesse contexto, a educação passa a ser visualizada apenas como uma necessidade para

RESENHAS

o funcionamento global de um sistema hegemônico. Não é direito humano: é uma necessidade econômica. A escola pode continuar educando para a justiça social e para a existência da diversidade cultural, que é condição “de cultura”, no singular.

Salienta que não sabemos qual será a ideologia do futuro, mas sabemos que esse capitalismo selvagem, profundamente injusto por natureza, não é o futuro do verbo “ser”.

Diz, ainda, que o construtivismo como processo e a construção como necessidade histórica nunca estiveram tão juntos e foram tão necessários como agora. Piaget não sabia disso, mas teria ficado muito satisfeito em saber.

Ao concluir a resenha desse trabalho de Ferreiro, cabe ressaltar que, sem dúvida, essa obra é de fundamental importância àqueles que acreditam na construção do conhecimento e que vêem a criança como um ser criador.