

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CLÁUDIA GOMES DA SILVA

LEITURA E MOTIVAÇÃO

**UBERLÂNDIA - MG
2007**

CLÁUDIA GOMES DA SILVA

LEITURA E MOTIVAÇÃO

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Curso de Mestrado em Linguística, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Estudos sobre o Ensino/Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus

**UBERLÂNDIA – MG
2007**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586L Silva, Cláudia Gomes da, 1975-
Leitura e motivação / Cláudia Gomes da Silva. - 2007.

133 f. : il.

Orientador: Osvaldo Freitas de Jesus.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Lingüística.
Inclui bibliografia.

1. Lingüística - Teses. 2. Leitura - Teses. 3. Cognição .
4. Motivação na educação – Teses. I. Jesus, Osvaldo Freitas de Jesus. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Lingüística. III. Título.

CDU: 801

CLÁUDIA GOMES DA SILVA

Leitura e motivação

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Curso de Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia-UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Uberlândia, 23 de outubro de 2007

Banca Examinadora

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus – orientador - UFU

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes - UNITRI

Prof^a. Dr^a. Maria Carmem Khnychala Cunha – UFU

A todos os meus alunos, os que já foram e os que ainda serão.

AGRADECIMENTOS

Nesse espaço seria impossível nomear todas as pessoas que me ajudaram nessa jornada. Minhas desculpas àqueles que não foram aqui citados, mas tenham certeza da minha gratidão, pois contribuíram de alguma maneira para a execução desse trabalho.

Não poderia de deixar meus agradecimentos eternos para a minha família, meus irmãos e em especial à minha mãe Wilma, sempre amorosa e compreensiva, pelo seu amor incondicional. A meu pai Gercino, que mesmo de corpo ausente, permanece no meu coração e deixou o maior bem que eu poderia receber, o seu exemplo de trabalho, persistência e valores morais, que me sustentam e fortalecem.

Não poderia iniciar meus agradecimentos nominais sem considerar o Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus, orientador e amigo, sempre incentivando e acreditando no meu trabalho possibilitando novas oportunidades e indicando novos caminhos. Também agradeço as observações relevantes do Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo e Prof^a Dilma Maria de Melo. Meu muito obrigada à equipe da secretaria do MEL, Eneida Aparecida Lima Assis e Maria Solene do Prado, pela atenção e carinho dispensados.

Agradeço a Universidade Federal de Uberlândia que me proporcionou crescimento enquanto profissional. Meus agradecimentos a todos os colegas do mestrado, em especial à amiga e companheira de todas as horas Judith Mara Almeida. À Viviane Raposo, agradeço pela amizade, colaboração, estímulo e pelas considerações, críticas e sugestões que foram muito pertinentes para a conclusão desse texto.

Com muito carinho agradeço a Rodrigo Furtado Machado Guimarães, companheiro, amigo e parceiro pelo apoio incondicional em todo o processo desse estudo, que desde o projeto inicial dessa pesquisa acompanhou e contribuiu para que esse sonho se tornasse realidade.

À equipe do Departamento de Formação Continuada, principalmente à Renilda Maria Rosa, sempre compreensiva, incentivadora e reconhedora da importância desse trabalho, não mediu esforços ao propiciar condições para que ele fosse concluído.

Meus agradecimentos à escola e aos alunos que foram os participantes da pesquisa, atores fundamentais para que o estudo acontecesse.

Por tudo isso, sou sinceramente grata a Deus, que colocou todas essas pessoas no meu caminho.

RESUMO

Esta pesquisa verificou a relação entre leitura e motivação por meio de indicadores de motivação interna e testes de interpretação de textos selecionados para o desenvolvimento da leitura em sala de aula. Buscamos na investigação dados que possam evidenciar ou não a influência da motivação no processo de formação do leitor. No primeiro momento, levantamos informações em busca das características do aluno-leitor, sua visão pessoal sobre leitor, o ambiente de leitura familiar e seus assuntos preferidos para ler. Os assuntos preferidos nortearam a seleção dos textos, os quais passaram pela avaliação dos alunos, constituindo três fases, de acordo com os indicadores de motivação interna - instrumento adaptado para essa pesquisa. Posteriormente, os alunos foram submetidos a dois testes, sendo o primeiro relacionado a um assunto não indicado por nenhum aluno do grupo (motivação baixa) e o segundo, com questões similares ao primeiro, foi direcionado aos textos, cujos assuntos foram indicados pelos alunos (motivação alta). Após a verificação de desempenho, obtida por meio dos testes, correlacionamos o resultado ao índice de motivação, o que revelou significativa influência da motivação no processo de leitura. Baseando nesse resultado, confirmamos a hipótese de que a motivação interna do aluno em relação ao assunto interfere no desempenho da compreensão do texto. Isso demonstra a importância de olhar para as questões motivacionais ao trabalhar com leitura em sala de aula.

Palavras-chave: leitura, motivação e cognição

ABSTRACT

This research checked the relation between reading and motivation through indicators of internal motivation and interpretation of tests, chosen for classroom reading. We searched data that could show the influence of the motivation, or not, in the reader education. In the first moment, we looked for information which characterized the readers' own self-image, his environment, reading preferences. Based on this last item, we chose the texts used in this study. An instrument, adapted to the purpose of this research, brought up data related to internal motivation. Then, the students went through texts to measure their level of motivation. After checking their performance, their low and high level of motivation, evidence was produced to confirm that motivation really plays an important role in reading. The hypothesis was confirmed. Internal motivation is a meaningful element in reading. The result spotlights motivation as an important factor in reading in classroom at and at home. Motivation enables the student to elaborate this reading activity.

Key-words: reading, motivation and cognition.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO	4
ABSTRACT	5
SUMÁRIO.....	6
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	8
INTRODUÇÃO	13
1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	17
1.1. Panorama: conceituação e perspectiva histórica da leitura.....	17
1.2. Ciência Cognitiva: perspectiva interdisciplinar	24
1.3.Cognição e Leitura	30
1.4. Memória, consciência e aprendizagem	36
1.5. Motivação e aprendizagem.....	38
1.6. Motivação e consciência	49
2. QUESTÕES METODOLÓGICAS	52
2.1. Natureza da pesquisa	53
2.2. Perfil dos participantes	56
2.3. Cenário	57
2.4. Procedimentos e instrumentos	58
2.4.1 Questionário informativo	59
2.4.2. Teste I.....	60
2.4.3. Indicador de Motivação Interna I: Opinião sobre o texto lido - assunto motivador (texto escolhido pelo aluno / motivação alta)	61
2.4.4. Indicador de Motivação Interna II: opinião sobre o texto lido e verificação do tema da leitura – assunto motivador (escolhido pelo aluno / motivação alta)	62
2.4.5. Indicador de Motivação Interna III: opinião sobre o texto lido e verificação do tema da leitura – assunto não motivador (texto indicado pela pesquisadora / motivação baixa).....	62
2.4.6. Teste II - Intervenção	63
3. ANÁLISE DOS DADOS	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
APÊNDICE	99
APÊNDICE A	100
Termo de Consentimento Informado aos Participantes	100
APÊNDICE B	102
Questionário Informativo	102
Apêndice C.....	104
Teste I.....	104
Apêndice D.....	106
Indicador de Motivação Interna I: Opinião sobre o texto lido - assunto motivador (texto escolhido pelo aluno/motivação alta)	106
Apêndice E	107

Indicador de Motivação Interna II: opinião sobre o texto lido e verificação do tema da leitura – assunto motivador (escolhido pelo aluno/motivação alta).....	107
Apêndice F	108
Indicador de Motivação Interna III: opinião sobre o texto lido e verificação do tema da leitura – assunto não motivador (texto indicado pela pesquisadora / motivação baixa).....	108
Apêndice G.....	109
Teste II - Questões para interpretação.....	109
ANEXOS	110
TEXTO 1.....	111
De menino a estrela da seleção	111
TEXTO 2.....	112
O Alimento da Dor.....	112
TEXTO 3.....	114
A dança-luta brasileira	114
TEXTO 4.....	116
Missão Extermínio	116
TEXTO 5.....	118
Advergames: nova pesquisa na Gamecultura.....	118
TEXTO 6.....	120
Musa aos aos 45.....	120
TEXTO 7.....	123
Breve história dos Jogos Pan – Americanos.....	123
TEXTO 8.....	123
Outros horóscopos	123
TEXTO 9.....	124
Cresce número de malabaristas e pedintes nos cruzamentos.....	124
TEXTO 10.....	125
Por quê?	125
TEXTO 11.....	128
Equalize.....	128
TEXTO 12.....	129
A Mulher-Menina	129
TEXTO 13.....	130
E Caiu um Disco Voador	130

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Ilustração da Articulação Interdisciplinar.....	25
FIGURA 2 – Modelo de incentivo da motivação.....	43
FIGURA 3 – Ilustração sobre o Foco de Intenção	44
QUADRO 1 - Quadro sobre o Foco de Intenção	45
GRÁFICO 1 – Faixa etária.....	65
GRÁFICO 2 – Trajetória do estudante.....	66
GRÁFICO 3 – Número de leitores na família.....	67
GRÁFICO 4 – Justificativa dos alunos quanto ao número de leitores na família.....	68
GRÁFICO 5 – Frequência de leitura dos familiares.....	69
GRÁFICO 6 – Experiência(s) da família com leitura.....	69
GRÁFICO 7 – Assuntos preferidos pelos alunos.....	70
GRÁFICO 8 – Definição de um bom leitor.....	71
GRÁFICO 9 – Avaliação do aluno como bom leitor.....	73
GRÁFICO 10 – Nível de eficiência como leitor.....	74
GRÁFICO 11 – Interesse pessoal na ampliação do universo de leitura.....	75
GRÁFICO 12 – Atitude do aluno na interpretação de textos	76
GRÁFICO 13 – Teste I – texto indicado pela pesquisadora.....	76
GRÁFICO 14 – Indicador de Motivação Interna I.....	77
GRÁFICO 15 – Indicador de Motivação Interna II – clareza.....	78
GRÁFICO 16 – Indicador de Motivação Interna II – interesse.....	79
GRÁFICO 17 – Indicador de Motivação Interna II – facilidade.....	80
GRÁFICO 18 – Indicador de Motivação Interna II – utilidade.....	80
GRÁFICO 19 – Indicador de Motivação Interna III – clareza.....	81
TABELA 1 – Item 1: clareza do texto.....	82
GRÁFICO 20 – Indicador de Motivação Interna III – interesse.....	83
TABELA 2 – Item 2: interesse pelo texto.....	83
GRÁFICO 21 – Indicador de Motivação Interna III – facilidade.....	84
TABELA 3 – Item 3: facilidade do texto.....	84
GRÁFICO 22 – Indicador de Motivação Interna III – utilidade.....	85
TABELA 4 – Item 4: utilidade do texto.....	85

GRÁFICO 23 – Teste II (intervenção) – textos escolhidos com base em assuntos indicados pelos alunos.....	86
--	----

INTRODUÇÃO

Ler e compreender os vários sentidos que permeiam os textos e os contextos no campo da linguagem torna-se a cada dia um desafio maior. Inserir-se no mundo letrado não basta, faz-se necessário que o leitor desenvolva constantemente suas habilidades, porque ler é uma atividade complexa, a qual envolve múltiplas escolhas. Na escola, é possível observar o quanto a leitura está em evidência, por certo é porque se transformou em ‘instrumento’ para outras disciplinas, não se restringindo às aulas de Língua Portuguesa.

Partindo para uma dimensão maior, da escola para o país, sabemos que o momento requer atenção especial para o ensino e aprendizagem da leitura. Avaliações evidenciam resultados pouco satisfatórios, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em âmbito nacional e internacional, o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb e Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Uberaba – Saem. Em linhas gerais, essas avaliações evidenciam que os estudantes estão abaixo da média em relação à leitura, não atendendo aos quesitos básicos correspondentes para o seu nível de ensino. Nesse sentido, Hypólito (1991) postula que

(...) os resultados da escola disponível para as classes populares são preocupantes: um índice de evasão e repetência muito grande, uma produção de analfabetos funcionais extraordinária, um ensino completamente desvinculado das necessidades da população, tanto em termos de conteúdos quanto de métodos, que não forma adequadamente aqueles que permanecem na escola (HYPÓLITO, 1991, p. 4).

Observamos atualmente que o índice de repetência causa tanta preocupação quanto ao da relação série e nível de desenvolvimento. A maioria não está na margem considerada aceitável, como podemos observar, por meio dos resultados das avaliações mencionadas. Sabemos dos inúmeros fatores que

concorrem para o fracasso da escola, incluindo a situação social e histórica do país. Então, partindo dessa colocação, entendemos que o processo de ensino apresenta problemas, envolvendo questões não só curriculares, mas também extracurriculares.

Desenvolver um estudo sobre a contribuição da variável ‘motivação’ no processo de aprendizagem da leitura teve sua gênese em questões instigantes que circundavam a minha prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa. Vivências, estudos, leituras e planejamentos de aula estimularam a busca de respostas às perguntas referentes ao papel do professor que ensina leitura na escola.

Para a delimitação do tema havia muitas possibilidades de pesquisa consideradas relevantes, como por exemplo: os processamentos de leitura, competências e habilidades cognitivas, assuntos freqüentemente discutidos entre os professores. No entanto, a busca consistiu em estudar um tópico que poderia ser considerado também um diferencial no desenvolvimento do ensino da leitura no contexto escolar, ou melhor, a preocupação primeira era como conseguir maior envolvimento por parte dos alunos nas atividades de leitura e compreensão de texto?

Na prática cotidiana, ao observar os procedimentos usados na interpretação dos textos com os alunos em sala de aula, foi possível constatar que o resultado variava de acordo com as estratégias usadas para a introdução do assunto. Outro fator observado foi o comportamento da turma indicando a receptividade ou não do tema abordado. Nesse momento era recorrente constatar que, caso o assunto fosse de interesse da maioria dos alunos, era possível alcançar maior envolvimento na leitura. Essas observações, mesmo sem rigor científico, propiciaram na época o desenvolvimento de estratégias diferenciadas de leitura em turmas de 5^a a 8^a série (ensino fundamental). Dessa maneira, surgiu a hipótese de que, quando o tema/assunto dos textos trabalhados em sala parte do interesse dos alunos (motivação intrínseca) ocorre melhor desempenho nas atividades de leitura e compreensão, ou seja, a *motivação interna* pode ser um diferencial nesse processo.

Optamos por focar a motivação interna, não desconsiderando, no entanto, a motivação externa que é também relevante quando tratamos de interesse. No entanto, a *motivação interna*, aquela que parte dos interesses pessoais dos alunos não se restringe a estratégias de sensibilização/apresentação do tema para a classe. Tendo em vista o aparato teórico sobre pesquisas em leitura, evidencia-se que há questões pessoais fortes que interferem no nível de interesse da leitura. Consideramos o interesse/motivo como sendo um dos fatores motivacionais primordiais para o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura. Nessa perspectiva, qual a relação entre motivação e leitura? Em que medida a motivação facilita a aprendizagem e o desempenho da leitura?

Na visão de Ribeiro (2007, p. 109) “O leitor é, pois, um eleitor”, e eleger significa escolher, preferir este àquele, fazer-se participante das decisões, e isso interfere no desenvolvimento da *atitude* do leitor (MATHEWSON, 2004). Ao analisar o comportamento do aluno-leitor, à luz desse aparato teórico, podemos correlacionar a variável motivação ao desempenho de interpretação do leitor.

Remetendo à situação do professor frente aos problemas do contexto de ensino da leitura no meio educacional, escolhemos essa temática por nos propiciar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. A teoria da leitura já conquistou muitos pesquisadores e rende bastantes trabalhos no Brasil, mas ainda não se esgotou e, observamos que no campo da cognição ainda há espaço para muitas contribuições.

Buscamos no campo da cognição/psicologia aparato para tratar da motivação e na lingüística as concepções acerca do ensino de leitura. A estrutura dessa dissertação é composta por três capítulos.

O Capítulo I traz a revisão da literatura, reporta a paradigmas que norteiam a pesquisa em leitura nos últimos 50 anos. A abordagem parte da ciência cognitiva, com enfoque aos aspectos relativos à motivação, memória, aprendizagem e questões relativas ao papel da motivação no processo de formação do leitor. Os trabalhos de Damásio (1996, 2000, 2004) trouxeram contribuição da neurobiologia ao tratar da motivação. Mathewson (2004) com a teoria sobre os indicadores de motivação e em Atkinson (2002), Davidoff (2001), Izquierdo (2002), Jesus (2005), Perfetti (1985) as concepções de memória, motivação e

aprendizagem. Os posicionamentos de Vygotsky (1988) contribuíram para a construção da concepção do processo de aprendizagem.

O Capítulo II trata da concepção metodológica e procedimentos utilizados na pesquisa. Buscamos suporte básico para orientar a natureza da pesquisa em Kuhn (1987), Laville e Dionne (1999) e Mathewson (2004), seguindo para o tratamento dos participantes, cenário, procedimentos e instrumentos.

O Capítulo III apresenta a análise dos registros à luz da base teórica adotada. Posteriormente tecemos algumas considerações finais.

Na seqüência estão postas as Referências Bibliográficas, bem como os Apêndices e Anexos aos quais nos referimos no corpo do trabalho.

1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1. Panorama: conceituação e perspectiva histórica da leitura

“Quando abro a cada manhã a janela do meu quarto
É como se abrisse o mesmo livro
Numa página nova ...”

(QUINTANA, [2007])

O desafio de adentrar no campo da leitura nos leva a recorrer à interdisciplinaridade e ainda a construtos teóricos distintos. “Mas, então, o que é a leitura? A resposta não é simples, pois o ato de ler é variável, não absoluto.” Uma definição ampla de leitura recorre à “capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos” (FISCHER, 2006, p.11). Etimologicamente, ler significa eleger, vem do latim *legere* e do grego *lógos*. Na concepção latina, significa colher, juntar, armazenar, como *legere nueves*, colher nozes. A atividade de *legere* era ligada à agricultura, colher não se limitava a juntar e apanhar, mas também selecionar, escolher os frutos da terra, essenciais para a sobrevivência no inverno (SARAIVA, 1993). Assim como para o leitor contemporâneo, ler também é eleger, escolher a leitura que lhe convém, selecionar os textos adequados e expurgar aqueles que não são interessantes, nessa visão “O leitor é, pois, um eleitor” (RIBEIRO, 2007).

No entanto, para o ato de ler exige-se recorrer às habilidades lingüísticas e ainda às cognitivas. A prioridade das habilidades depende do tipo de texto e de intenção para a leitura. Durante o processamento de uma inferência podemos privilegiar algumas habilidades, e estas, por sua vez, podem ser influenciadas por questões emocionais intrínsecas da pessoa, interpretando à luz de Damásio (2000).

Neste trabalho focamos leitura numa perspectiva cognitivo-social, considerando-a um fenômeno biossocial. A denominação cognitiva se dá devido ao processador neuronal humano que trabalha no reconhecimento simbólico identificando e relacionando itens lexicais, semânticos, fonéticos, bem como combinações sintático-proposicionais e fragmentos de mundo, denominados “esquemas¹”. Já na perspectiva social relacionamos, dentre outros fatores que envolvem o termo, as circunstâncias de uso da língua na forma escrita, a qual abarca um sentido global ou parcial do texto. O texto, instrumento colaborativo dessa pesquisa, por sua vez, é aqui considerado um fenômeno social, um objeto cultural, uma construção simbólica, com implicações convencionais partilhadas (JESUS, 2007).

Elegemos a motivação para correlacioná-la ao processo de leitura por estar intrinsecamente associada ao desempenho pessoal do leitor, conforme Mathewson (2004).

Em Alexander e Fox (2004) observa-se alguns paradigmas da leitura que foram subdivididos em períodos, contemplando os últimos 50 anos. Organizados em datas aproximadas, foram assim denominados: *aprendizagem condicionada* (1950-1965); *aprendizagem natural* (1966-1975); *processamento de dados* (1976-1985); *aprendizagem sócio-cultural* (1986-1995) e *aprendizagem engajada* (1990 - até o momento). A referência das datas foi adotada para situar o desenvolvimento das teorias, porém não limita o trabalho dos teóricos a períodos determinados e fechados.

A pesquisa em psicologia, principalmente a partir de 1920, contribuiu consideravelmente para o desenvolvimento de novas escolas, as quais vieram superar as teorias da época, predominantemente estruturalistas - análise de estruturas mentais.

¹ Adotamos a definição piagetiana de que a inteligência é constituída por esquemas, mecanismos responsáveis pela estrutura cognitiva dinâmica, relacionando contexto, ação e resultado (PIAGET, 1976, 1986; FLAVELL et al., 1999).

Essas escolas denominaram-se behavioristas, priorizando a psicologia da gestalt² e a psicanálise³. John B. Watson (apud ATKINSON, 2002), fundador do behaviorismo, não abordou a questão da consciência ao estudar os animais, restringiu seus experimentos ao comportamento por considerar a consciência uma questão privada, portanto não poderia ser objeto de estudo científico.

O novo behaviorismo foi bem aceito entre os psicólogos americanos, com repercussão forte nas escolas de psicologia. Em destaque, o fisiólogo russo Ivan Pavlov (apud ATKINSON, 2002) contribuiu para a propagação da teoria com uma pesquisa sobre a resposta condicionada. Os fenômenos psicológicos eram discutidos com base nos termos estímulo-resposta (E→R), o modelo psicológico behaviorista tinha a pretensão de programar e controlar a aprendizagem.

Grande foi a influência do behaviorismo no período da *aprendizagem condicionada*, que compreende o período de 1950 a 1965. Ao priorizar a pesquisa sobre o comportamento humano a base foi o conexionismo, um modelo que, assim como o behaviorista, utilizava a estratégia E→R (estímulo-resposta). A influência da teoria behaviorista para o aprendizado da leitura repercutiu em pesquisas que definiram-na como uma atividade de percepção, reduzida ao reconhecimento e controle por meio de técnicas específicas para leitura (ALEXANDER E FOX, 2004, p.35).

Com a *aprendizagem natural*, de 1966 a 1975, surge uma concepção diferenciada da behaviorista. Destacamos dois nomes do cognitivismo Chomsky e Piaget. Chomsky partiu da idéia do inatismo⁴ ao propor uma teoria para a linguagem e Piaget, do construtivismo, para explicar a aprendizagem. De acordo com a teoria chomskyana, a definição de língua passa a estar de acordo com a

² *Gestalt*, palavra de origem alemã que significa ‘forma’ ou ‘configuração’, psicólogos que adotaram essa teoria, denominada psicologia da gestalt, estavam interessados na percepção, esta influenciada pelos estímulos e organização da experiência. A percepção era estudada sob a ótica do movimento, da aprendizagem, da memória e da resolução de problemas. Esse período de pesquisa contribuiu para o desenvolvimento da psicologia cognitiva (ATKINSON, 2002).

³ A Teoria da Psicanálise, desenvolvida por Sigmund Freud na Europa, buscou a combinação de noções cognitivas de consciência, percepção e memória. Com base biológica, Freud busca comprovar que grande parte do nosso comportamento advém de processos inconscientes - crenças, medos e desejos (ATKINSON, 2002).

⁴ O inatismo foi defendido por Platão no séc. IV a.C, na teoria da reminiscência, ao propor que as idéias verdadeiras são inatas do indivíduo, e a Filosofia é um instrumento utilizado para ajudar-nos a relembrar essas idéias (JUSTI; ARAUJO, 2004).

natureza biossocial do indivíduo (CHOMSKY, 1957). Nesse período, a atenção dos pesquisadores em leitura está voltada para a compreensão do processamento da leitura. O interesse se volta para o estudo e compreensão da estrutura interna da mente e dos processamentos mentais, estes, descobertos pelo avanço da neurologia e da inteligência artificial (ALEXANDER; FOX, 2004).

Piaget (1972) colaborou para o desenvolvimento cognitivo, tanto de ordem quantitativa quanto qualitativa. No entanto, suas idéias tornaram-se alvo de distorções e de interpretações errôneas na época, por serem consideradas complexas e de difícil apreensão por parte de uma grande maioria.

A cognição humana em Piaget (1976) é considerada uma forma de *adaptação biológica* de um organismo complexo a um ambiente também complexo. Conforme evidenciado pelo psicólogo, o sistema cognitivo é ativo, pois seleciona e interpreta a informação ao mesmo tempo em que processa e elabora o seu conhecimento. As informações recebidas não são assimiladas de maneira passiva pelo cérebro. Sempre há uma relação da informação com o ambiente, então a mente piagetiana reconstrói e reinterpreta o ambiente para adequar ao seu referencial mental. Esse processo permite que a mente construa sua própria estrutura de conhecimento, transformando e reorganizando os dados recebidos do ambiente externo.

Na década de 50, a psicologia recebe influência do avanço tecnológico devido ao momento pós-guerra - segunda Guerra Mundial. Nesse contexto a tecnologia computacional estava em evidência, os pesquisadores acreditavam que computadores eram capazes de realizar tarefas complexas, até mesmo aquelas que não estavam ao alcance da capacidade da maioria dos humanos. Essas máquinas tornaram-se instrumentos para os psicólogos, ao utilizarem programas que possibilitavam simular fenômenos psicológicos. Houve uma mudança na compreensão do comportamento humano, antes entendido como processamentos reduzidos a estímulo e resposta (E→R). Agora com as novas possibilidades tecnológicas, concebia-se outra concepção para os processamentos mentais, elevando a condição comportamental humana a um processador de informações (ATKINSON, 2002). Podemos dizer que houve avanço considerável na conceituação do comportamento de aprendizagem, quando a tendência teórica

transita do comportamento condicionado - estímulo e resposta - para o comportamento configurado como processador de informações, ou seja, o comportamento pode ser previsível, como uma máquina o é.

As pesquisas em leitura, registradas na época pela First Grade Studies, baseadas no resultado de 27 projetos em leitura que evidenciaram comparações de várias instruções para ensinar a ler apontam incoerências da teoria behaviorista (BOND; DYKSTRA, 1967, apud ALEXANDER; FOX, 2004). Não se poderia admitir que existisse somente um modo de aprendizado da leitura, aquele defendido pelos behavioristas, no qual a aprendizagem se realizava por meio de estímulos e respostas condicionadas. Agora a concepção mais adequada seria a “reading as natural process”⁵ (ALEXANDER; FOX, 2004), nessa concepção a linguagem passa a ser uma capacidade inata do indivíduo.

Na fase *processamento de dados* (1976-1985), a teoria da leitura recebeu outra influência forte. Os estudos sobre a linguagem agora focalizavam os processos mecanicistas, denominados categorias. Com a contribuição do cognitivismo, sustentou-se por muito tempo que a leitura obedecia a dois critérios de processamento, um denominado *top-down* - visando a compreensão do geral para o particular, o outro denominado *bottom-up* - do particular para o geral. Assim estruturou-se uma visão restrita de leitura, mas que teve sua repercussão no desenvolvimento dos estudos cognitivos, propiciando progresso na área. Foi com a psicologia cognitiva, mais especificamente com a teoria do processamento da informação, que os estudos cognitivos sobre leitura ganharam maior destaque (ALEXANDER; FOX, 2004).

O período conhecido como o da aprendizagem *sócio-cultural*, que compreende entre 1986-1995, preocupou-se consideravelmente com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais, a perspectiva cognitivista perdeu um pouco do seu espaço e o uso social do texto passa a ser privilegiado⁶.

Quando a ênfase da pesquisa estava voltada para os estudos cognitivos com enfoque no paradigma denominado *processamento de dados* (1976-1985), já

⁵ Tradução livre: leitura como um processo natural.

⁶ Nessa perspectiva os estudos em leitura privilegiaram a formação geral do leitor focando principalmente sua condição social, política e histórica, o letramento passa a ter como prioridade as práticas sociais. Para uma definição aprofundada sobre letramento, ver Soares (1998).

explicitado anteriormente, foram reconhecidos avanços para a época e com influência na teoria da leitura. Esse paradigma privilegiou os processamentos mentais em detrimento aos processos denominados *naturais*, os quais despontaram nos anos de 1965 e 1966. Por conseguinte, deu lugar à última concepção de leitura apresentada na lista cronológica descrita. Esta, denominada *aprendizagem engajada*, torna-se ponto crucial de discussão associando-a às novas pesquisas em neurobiologia que, com certeza, estão revolucionando o conceito de mente, cérebro e aprendizagem.

O termo *aprendizagem engajada* surgiu em 1996 e prevalece em alguns modelos de leitura até o momento. Marcou o final dos anos 1990, com grande ênfase na pesquisa de cunho interdisciplinar e a natureza aplicada dos estudos sobre leitura. Nessa fase, sem deixar de considerar os fatores internos e cognitivos, a memória e a motivação ganharam atenção especial. Com o reconhecimento do aspecto motivacional pode-se evidenciar questões inerentes ao leitor como: o interesse pelo processamento da memória, objetivos, crença na própria eficácia, as próprias regulações e participações ativas na leitura e textos básicos para o ensino. Para a teoria, na leitura os fatores motivacionais não são considerados isoladamente, estão articulados a outros, que também exercem influência sobre o leitor. Há de se levar em consideração: o conhecimento prévio, as estratégias – utilizadas no desenvolvimento de habilidades -, os motivos socioculturais e os aspectos do contexto (ALEXANDER; FOX, 2004). Para a concepção de leitura adotada, privilegia-se a fase da aprendizagem engajada, ao atentar tanto para o aspecto biológico, psicológico e social quanto para o cognitivo.

Damásio (2000) afirma que a motivação pode ser considerada um tipo de emoção e, portanto, um diferencial para o desenvolvimento cognitivo humano. Esse posicionamento da neurobiologia nos permite associar que sentimentos⁷ e emoções podem contribuir para o processo de formação da leitura e do leitor.

Atkinson (2002) ao privilegiar aspectos referentes à *memória*, *motivação* e *aprendizagem*, não deixa de reconhecer a existência de outros como as sensações,

⁷ Entendemos sentimento como o processo de viver uma emoção. (DAMÁSIO, 1996)

a percepção, o conceito (proposição), a inteligência e o desenvolvimento, todos ligados à constituição do leitor.

Segundo Perfetti (1985), para que as informações sejam reforçadas no cérebro, conexões são feitas, novas relações entre as informações são efetivadas, sustentando e dando consistência à aprendizagem. Partindo desse raciocínio, Jesus (2005) afirma que ler é elaborar, criar vínculos entre as informações, ir além da palavra escrita e ampliar a interpretação do texto lido. O autor defende o recurso da re-ocorrência, estratégia usada pelo leitor que consiste em idas e vindas realizadas durante a leitura de um texto. Acreditando que esse movimento contribui para melhor compreensão e elaboração do conhecimento.

Essa reflexão leva a ressaltar o trabalho do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP (2007) em relação ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa. Em 2000 e 2003 o Pisa realizou uma avaliação comparada que gerou indicadores para os sistemas educacionais, os quais remetem ao desempenho de alunos. Participaram da pesquisa 41 países e 250.000 alunos na idade de 15 anos, que realizaram testes envolvendo os conhecimentos em Leitura, Matemática e Ciências.

Em 2006 a avaliação enfatizou Ciências, mas no ano 2000 o foco foi a Leitura, e o Brasil se classificou em 37^a colocação, ou seja, dentre os últimos. Em 2009, a leitura será reavaliada.

Esta preocupação em verificar o desempenho dos alunos em busca de caminhos para melhorar a qualidade reforça a necessidade da pesquisa no campo cognitivo, que também busca maior compreensão do processo da/na leitura.

O interesse pela melhoria da qualidade na educação levou estados e municípios brasileiros a monitorarem o índice de desempenho escolar dos alunos das escolas públicas. Em Uberaba – Minas Gerais, a Rede Municipal de Educação, incluindo os colaboradores dessa pesquisa participam, dentre outras avaliações regulares, da Prova Brasil – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) da Fundação Carlos Chagas e Saem – Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Uberaba, processo específico do município instituído em 2006, que visa a acompanhar e monitorar a qualidade do ensino nas escolas.

Hoje, em todas essas avaliações a preocupação está voltada para a leitura, o que as direciona para as disciplinas de Português e Matemática. Assim como no Pisa, as avaliações visam a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir, as quais se encontram relacionadas diretamente às habilidades cognitivas de leitura.

1.2. Ciência Cognitiva: perspectiva interdisciplinar

“Nós não podemos, com efeito, aprender coisas importantes sobre a natureza dos organismos a não ser estudando sua capacidade cognitiva.”⁸

(CHOMSKY, N. [1980]/2007)

Os estudos no campo das ciências cognitivas conferem um programa de pesquisa interdisciplinar, citando como exemplo o que é realizado pelo Centro de Ciência Cognitiva da Universidade de Freiburg, na Alemanha, que se destaca entre os melhores do mundo em termos de desenvolvimento em pesquisa cognitiva. Tentamos nessa pesquisa, inserida na Lingüística Aplicada, realizar associação de teorias oriundas da lingüística, neurobiologia e psicologia para propor uma forma de compreensão do papel da motivação na leitura. Para melhor compreensão dessa articulação tomamos como referência a figura abaixo:

⁸ Tradução informal do original em alemão por FARIA, E. A.

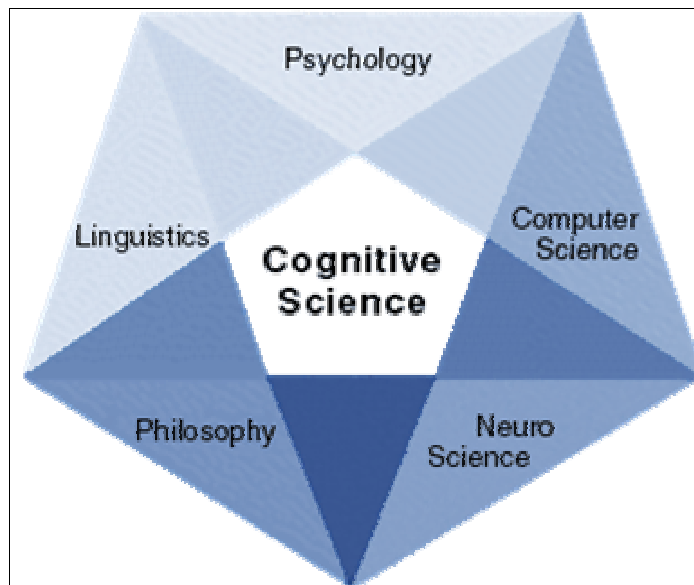


Figura 1- Ilustração da Articulação Interdisciplinar.
Ciência cognitiva apresentada pelo Centro de Ciência Cognitiva,
Institut für Informatik um Gesdlschaft.
Fonte: Universidade Albert Ludwig. Freiburg, Alemanha (2006).

Seguindo uma perspectiva cognitiva, os estudos contemporâneos em psicologia buscam respostas para praticamente todos os aspectos de nossas vidas. Em relação ao ensino de leitura contribui na compreensão do desenvolvimento cognitivo, da aprendizagem e da motivação, dentre outros aspectos que ultrapassam o campo dessa pesquisa, como por exemplo, da memória e pensamento. O escopo da psicologia pode ser definido como “o estudo científico do comportamento e dos processos mentais” (ATKINSON, 2002, p. 25). Dentro do campo da Psicologia, a Psicologia Educacional, que há muito trata de questões relativas ao ensino, subsidia-nos para uma associação entre leitura e motivação, realizando um movimento direcionado a necessidades específicas do ensino de leitura em sala de aula. Na concepção da pesquisa em curso abordamos a motivação interna como sendo fator determinante na formação do leitor.

No campo das ciências humanas, a Lingüística contribui para a compreensão do comportamento e atuação do sujeito na sociedade e está presente nos estudos cognitivos. Quanto ao ensino e aprendizagem de línguas consideramos relevante ressaltar o ponto de vista de Ilari (1997), para quem a lingüística subsidia o

professor no que tange à realização de análise, avaliação dos recursos didáticos e dificuldades dos seus alunos, ampliando a observação de fenômenos lingüísticos, dentre outros. Além disso, contribui para a orientação e vivência de métodos investigativos, abrindo campo para outras áreas do conhecimento. Os estudos lingüísticos participam também na condução da prática pedagógica e na sua redefinição diária, buscando um ensino diversificado, pois defende a prática que favorece a observação, a reflexão, a criatividade, a crítica aos papéis dos docentes, dos alunos, da burocracia escolar e dos materiais didáticos (CAVALCANTI, 1991; ERICKSON, 2001; FIGUEIREDO, 2000, 2003; ILARI, 1997; MARTINS, 1997).

Para a leitura escolar, ao contar com o embasamento das ciências cognitivas, pode-se congregiar as influências motivacionais e atitudinais que incidem sobre os processos de aprendizagem. Nesse sentido, a neurobiologia conversa com as teorias piagetiana e vygotskyana, pois ambas consideram os sistemas cognitivos dinâmicos, por apresentarem-se abertos às trocas com o meio. No entanto, ao se tratar de sistema cognitivo, leva-se em conta que, em alguns pontos, eles são fechados, caso se remeta a certos ciclos e subsistemas hierarquizados do cérebro (DAMÁSIO, 2005; PENNA, 1999 e PIAGET, 1976, 1986).

De acordo com Penna (1999), Chomsky, autor de grande relevância no campo da linguagem, revolucionou os estudos lingüísticos utilizando-se de embasamento cognitivo, quer através da publicação de *Syntactics Structures* (1957), quer da *Review Skinner's Verbal Behavior* (1967), obras que contribuíram para o desencadeamento do movimento cognitivista.

Da mesma forma, as neurociências, mais especificamente a neurobiologia, podem contribuir para a estruturação do conhecimento acerca da concepção de leitura proposta. Buscamos a base em Damásio (2004), que defende a possibilidade de processamentos neurológicos específicos, hoje vistos como importantes para os estudos cognitivos. Esses processamentos específicos podem contribuir para melhor orientação na compreensão do papel da motivação em

leitura. Damásio (1996) sustenta que os mecanismos de homeostase básica⁹, nome que se dá ao equilíbrio do corpo e suas funções básicas, são imprescindíveis para o desenvolvimento cultural dos valores humanos, constituindo um caminho para compreender melhor os conflitos humanos. O intuito não é reduzir estudos a experiências estéticas, e sim explorar a ligação entre a neurobiologia e a cultura, afirma o autor. Adotamos esse pensamento por considerar que a motivação para ler também surge primeiramente de um sentimento, que é a intenção, também responsável pela receptividade do assunto/tema a ser lido.

No final do século XVIII, o filósofo Kant negou que a razão humana pudesse conhecer as coisas aos moldes da metafísica, afirmando que conhecemos conforme a nossa estrutura interna, sem que tenhamos a certeza de que essa visão pessoal seja a correspondente correlata à realidade propriamente dita. Para Chauí (2000) há distinção entre a realidade em si e a visão pessoal de realidade de cada indivíduo.

Kant ([1788]/2002) acreditava em duas questões importantes na determinação das atitudes: a vontade e a liberdade. Consideramos que a vontade e a liberdade são elementos essenciais para o indivíduo quando relacionadas às atitudes e à motivação, por estarem intrinsecamente ligadas à constituição da estruturação cognitiva. A razão incorpora a vontade (essa faculdade), como relevante para a conduta humana. Então essa “faculdade” – a vontade -, se assim podemos denominá-la, pode ainda influenciar diretamente a consciência, entendida aqui como consciência central e consciência ampliada, de acordo com Damásio (2006).

Buscamos relacionar essa discussão com subsídio epistemológico da Filosofia por ser esta uma das ciências básicas ainda hoje. Essa se encontra

⁹ Homeostase é usada para definir que os sentimentos nada mais são do que representações altamente elaboradas do estado de equilíbrio do organismo. Quando alguém experimenta, por exemplo, um momento de alegria ou tristeza, eles são derivados de uma idéia que o cérebro faz do funcionamento do corpo referente ao que está sentindo naquele momento. Existem áreas definidas no sistema nervoso onde essas representações são geradas.

relacionada às outras ciências devido à sua contribuição para a sustentação e avanço do conhecimento, como explicita Damásio (2000) em entrevista a respeito do seu livro *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*:

Em relação às ciências cognitivas, a todo o campo que hoje está incluído na neurociência ou na neurobiologia, a filosofia continua a ser essencial. Em primeiro lugar, para fazer a relação entre o que fazemos hoje em dia na ciência e o modo como as mesmas questões têm sido tratadas pela filosofia. Em segundo lugar, porque há problemas de relação geral entre cérebro, mente, biologia (no sentido geral), ciências sociais, cultura, física... há uma complexidade cada vez maior porque todas as ciências continuam a produzir resultados. A filosofia vai ter o papel de ajudar a organizar o campo intelectual e ajudar a fazer a crítica da forma como as várias soluções são apresentadas. Não há, pois, qualquer risco de a filosofia desaparecer; vai continuar a ser necessária (DAMÁSIO, 2006, p. 17)¹⁰.

A consciência, situada no órgão cérebro, atua como um dos reguladores da vida. Amplia a mente humana e, assim, contribui para a evolução e manutenção do organismo, envolvendo o processo de homeostase, a vinculação ao *proto-self* e o mundo interior da imaginação. De acordo com Damásio (2000), o *proto-self* se configura como um antecedente ao *self*. Podendo defini-lo como uma pré-consciência – conjunto de padrões neurais que mapeiam intermitentemente o estado da estrutura física do organismo. O *proto-self* ainda não se relaciona diretamente com a linguagem, pois se encontra ligado aos padrões neurais de primeira ordem – do tronco cerebral ao córtex cerebral -, emerge “dinâmica e continuamente de vários sinais em interação que abrangem diversas ordens do sistema nervoso” (DAMÁSIO, 2000, p. 201).

Dessa forma, o cérebro é capaz de se ajustar também nas esferas das reações automáticas, com grande poder de articulação entre os mecanismos biológicos de regulação da vida e do pensamento (DAMÁSIO, 2000).

¹⁰ Comentário feito por Antonio Damásio ao ser questionado sobre o papel da Filosofia para os estudos científicos contemporâneos, durante entrevista concedida a Desidério Murcho (DAMÁSIO, 2006).

As funções biológicas mantêm relação estreita com as estruturas do *proto-self*, as quais atuam nas seguintes funções: i) regulação homeostática – estado corporal, inclusive dor, prazer e impulsos; ii) processos emocionais; iii) processos da atenção, vigília e sono; iv) processo de aprendizado. Esses processos estão ligados ao “tronco cerebral e aos córtices do cíngulo¹¹, e em grande parte às outras estruturas” cerebrais, constituindo a consciência central (DAMÁSIO, 2000, p.346). O autor afirma que as pesquisas sobre a interação das emoções, sentimentos e corpo ficaram por muito tempo divididas, uma com a psicologia e outra com a neurociência, retardando assim avanços teóricos na neurobiologia.

Para o processo de aprendizagem, interessa-nos saber que, as funções biológicas, apesar de anatomicamente distintas estão inter-relacionadas, reforçando que:

No que respeita à emoção e à atenção, o fundamento lógico para a imbricação funcional seria o seguinte: a emoção é crucial para a direção apropriada da atenção, pois fornece um sinal automático sobre a experiência passada do organismo com determinados objetos, constituindo assim uma base para que ele preste ou deixe de prestar atenção a um dado objeto (DAMÁSIO, 2000, p. 347).

Ao retomar o papel da consciência para a aprendizagem atentamos para a questão das atitudes/intenção, variável que contribui para o sucesso ou não na relação com um texto. Podemos arriscar ainda que nos é apontado um novo posicionamento, pois, com os avanços da neurobiologia, a teoria da leitura recebe mais uma influência que poderá redimensionar alguns caminhos já trilhados.

¹¹ Grifo meu. Cíngulo é a formação do sistema nervoso central, que se compõe de feixe de fibras, e que circunda parcialmente o corpo caloso. (Dicionário Digital de Termos Médicos, 2007).

1.3.Cognição e Leitura

O córtex, onde a matéria é transformada em consciência é o ponto de embarque de todas as nossas viagens, é o reino da intuição e da análise crítica. É aqui que temos idéias e inspirações, aqui que lemos e escrevemos, aqui que fazemos matemática e compomos música. É a distinção da nossa espécie, a sede da nossa humanidade. A civilização é um produto do córtex cerebral.

(SAGAN,1985, p.35)

A Lingüística Cognitiva se constituiu como teoria e como paradigma científico há 17 anos, com a fundação da International Cognitive Linguistics Association e a realização da primeira International Cognitive Linguistics Conference (Duisburg, Alemanha, 1989). O aparato teórico da Lingüística Cognitiva reflete grande pluralismo de teorias, métodos e encontros, se configurando interdisciplinar. Coloca-se no campo lingüístico como um novo movimento rompendo com a visão formalista (gerativista). Alguns postulados evidenciados por Silva (2004) compartilham noções fundamentais da Lingüística Cognitiva, como por exemplo: a linguagem é parte integrante da cognição, fundamentada em processos cognitivos, sócio-interacionais e culturais e deve ser estudada no seu uso e no contexto da conceitualização, da categorização, do processamento mental, da interação e da experiência individual, social e cultural.

Nessa perspectiva a abordagem do cognitivo se dá no contexto paradigmático da psicologia, antropologia, filosofia da ciência, biologia, neurociência e outras abordagens teóricas afins, pois se justifica que, a interação com o mundo pode ser construída por meio de estruturas informativas¹² na mente.

Esse posicionamento corrobora o envolvimento da motivação nos estudos da cognição, parafraseando Kleiman (1989), a leitura em si é uma atividade cognitiva, com caráter multifacetado e multidimensional. Envolve

¹² Estruturas informativas podem ser entendidas como um componente cognitivo que pode ser associado à representação cognitiva de algo (objeto ou conceito). (LEITE, 2008)

simultaneamente diversos níveis: a percepção, o processamento, a memória, a inferência e a dedução. Isso autoriza que o estudo sobre leitura desenvolva análises/abordagens que são psicologicamente plausíveis, do ponto de vista biológico, neurológico e social. José de Sá (2005) aborda pesquisas na área da cognição que vêem a questão cognitiva como uma oportunidade para reverem as linhas históricas da lingüística, e assim tentarem explicar muitas dificuldades que os lingüistas tiveram no século XX ao trabalharem cognição e língua.

Na proposição de Flavell et al., (1999), muitos conceitos interessantes tendem a cair na repetição, sem que sejam ressignificados. A tendência geral é que continuem com significados múltiplos, ambíguos, imprecisos, instáveis e abertos, o que, de uma certa forma, contribui para maior flexibilidade e criatividade de quem os utiliza. Com o conceito de cognição também ocorre essa imprecisão. Um dos motivos é por carregar forte referência à psicologia e à neurologia, por exemplo. No entanto, essa imprecisão pode-se tornar conveniente para muitos pesquisadores, que preferem trabalhar com um termo flexível a se submeterem a um sentido restrito, preciso e inflexível.

Ainda referindo a Flavell et al., (1999), tradicionalmente o termo cognição remetia a processos e produtos mais chamativos e inequivocamente “inteligentes” da mente humana. Esses processos incluem entidades psicológicas superiores como: o conhecimento, a consciência, a inteligência, o pensamento, a imaginação, a criatividade, a geração de planos e estratégias, o raciocínio, as inferências, a solução de problemas, a conceitualização, a classificação e a formação de relações, a simbolização e, talvez a fantasia e os sonhos. São denominadas entidades por constituir, em sua essência, imagens que evocam a mente humana. Os estudos contemporâneos não desconsideram nenhum desses processos tradicionais, ao contrário, acrescenta outros.

Na definição clássica de cognição a mente humana se restringia a processos mentais superiores como, por exemplo, conhecimento e consciência. Em Flavell et al., (1999, p.9) o autor lembra que “os estudos modernos acrescentam à definição clássica de cognição: os movimentos motores, a percepção, as imagens mentais, a memória, a atenção e o aprendizado, além de

variações sociopsicológicas¹³.” Os movimentos motores podem ser exemplificados como processos mentais inferiores, por estarem ligados diretamente a ações de execução, ou seja, recebem comandos do cérebro que não passam pelo crivo da elaboração, reflexão e intervenção da vontade do indivíduo.

Em sua pesquisa sobre o desenvolvimento humano, Vygotsky (1988) contribuiu efetivamente para avanços nos estudos da cognição e da linguagem. Desenvolveu sua teoria em psicologia moderna no início do século XX e parte central de sua tese ainda permanece atual. Define a influência do social na linguagem e no pensamento, sendo o “primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (VYGOTSKY, 1988, p.7). Na atividade simbólica o desenvolvimento intelectual está intrinsecamente ligado à convergência entre atividade prática e fala. Quando a fala e o uso de signos são incorporados à ação, esta se transforma. A criança é capaz de controlar o ambiente por meio da fala. Quanto mais complexa a ação, maior a importância da fala para a solução do problema. A linguagem, a partir desse momento, passa a adquirir uma função intrapessoal, além de seu uso interpessoal, contribuindo assim para a socialização.

Ainda de acordo com Vygotsky (1988), a fala afeta as funções psicológicas, principalmente a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção. Primeiramente as crianças entendem os objetos como se fossem isolados, com o desenvolvimento da percepção passam a reconhecer ações e relações. Quando é inserido o uso de signos nesse processo é criado um novo tipo de comportamento. Com o uso da palavra a criança aprimora a atenção criando centros estruturais novos dentro da situação, dessa maneira reorganizando os campos visuais, espaciais e temporais. Conseqüentemente seus neurônios estabelecem novas ligações e se estruturam a fim de acompanhar o desenvolvimento de suas habilidades. O campo da atenção engloba os campos perceptivos que formam estruturas dinâmicas ao longo do tempo. Combinar elementos dos campos visuais num único campo de atenção leva à reconstrução de outra função que é fundamental, a *memória*.

¹³ Segundo os autores, as variações sociopsicológicas são definidas como usos sociocomunicativos da linguagem, como podemos ler em Flavell et al., (1999).

O autor mostra que o uso de signos tem um papel fundamental ao auxiliar a mente, pois contribuem para a estruturação de ações que realizamos com a memória como: lembrar, comparar, associar etc. É certo que, mesmo encerrando tal importância, a atividade cognitiva não se limita ao uso de signos.

Outro fator que contribui na formação cognitiva da criança são os instrumentos/objetos utilizados para alcançar determinados tipos de raciocínio. Portanto, há diferença entre instrumento e signo lingüístico. O instrumento serve como condutor da influência humana sobre a atividade, é orientado externamente, ou seja, controlado pela natureza. O signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica, é um meio de atividade interna e o indivíduo tem o controle sobre ele, por isso é orientado internamente. Dentre três teorias apresentadas por Vygotsky, a mais coerente é a de Koffka (1924 apud VYGOTSKY, 1988) por explicar melhor a relação entre instrumento e signo.

O processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizado. E da mesma maneira o processo de aprendizado empurra o processo de maturação. No aspecto pedagógico, sua pesquisa demonstrou que o aprendizado de uma área influencia pouco o desenvolvimento como um todo. Para Koffka (1924 apud VYGOTSKY, 1988), o desenvolvimento é um conjunto maior que um aprendizado específico, porque a criança avança mais no desenvolvimento geral que consegue promover do que na aprendizagem de um único conceito ou atividade particularizada. Esse estudo se relaciona a inúmeras implicações educacionais. Entendemos que há relevância quando tratamos de aspectos cognitivos da leitura.

Vygotsky contribui para a compreensão da relação entre cognição e linguagem. Privilegia o aspecto social da língua como requisito no desenvolvimento das funções mentais, no entanto não desconsidera os aspectos cognitivos que envolvem todo o processo. Em virtude desse posicionamento consolida sua contribuição para os estudos lingüísticos, na medida em que considera que as experiências sociais e escritas não só contribuem para o desenvolvimento cognitivo, mas também modificam a estrutura intelectual do indivíduo. Fazemos essa afirmação baseando na correlação entre as teorias de Vygotsky (1988) e Damásio (1996).

A questão é que todos os processos mentais, superiores¹⁴ ou não, participam de todos os processamentos psicológicos humanos, e, conseqüentemente não existe um ponto privilegiado, o qual pode ser eleito como mais ou menos importante para a rede neuronal. Todas as atividades psicológicas estão interligadas, inclusive coisas que não são consideradas como essencialmente cognitivas, por exemplo, a personalidade, a agressividade, o desenvolvimento de papéis sexuais, entre outras. (DAMÁSIO, 1996; FLAVELL et al., 1999).

Flavell et al., (1999) postulam que uma concepção ampla de cognição exige uma complexa inter-relação entre aspectos da cognição, considerando o funcionamento cognitivo em tempo real. Os processos cognitivos têm papel vital para a manutenção e desenvolvimento entre si, numa concepção de interação mútua. Em outras palavras, ao associar a relação entre processos cognitivos e conhecimento, os autores afirmam que o modo como as pessoas elaboram os conceitos ou como classificam os mesmos, pode influenciar, em alguma medida, no raciocínio e, conseqüentemente, na forma como percebem as coisas. Fazendo uma analogia, se a mente for comparada a uma máquina, pode-se dizer que ela é um conjunto formado por partes interdependentes, ou melhor, “um *sistema* de componentes em interação, organizado de forma complexa” (FLAVELL et al., 1999, p.10).

Mathewson (2004) esclarece que na literatura sobre leitura as definições de atitude enfatizam: avaliação, ação ou emoção, dependendo do foco da investigação. Para Beck (1983 apud MATHEWSON, 2004) a avaliação pode ser tomada como uma atitude, quando se realiza uma avaliação positiva ou negativa de alguma pessoa, objeto ou idéia. Ajzen (1989 apud MATHEWSON, 2004) definiu ação também como uma atitude, sendo uma disposição individual para responder favorável ou desfavoravelmente a um objeto, pessoa, instituição, ou evento ou para um outro aspecto discriminado de um mundo individual. Por fim, dando ênfase à emoção, Petty e Cacioppo (1981 apud MATHEWSON, 2004) definiram atitude como um sentimento geral e duradouro, positivo ou negativo

¹⁴ Processos mentais superiores podem ser classificados como pensamento verbal, memória lógica e atenção seletiva, recebem interferência direta de atividades mediadas socialmente, pois a relação do homem com o mundo não é uma relação direta. (Vygotsky, 1988)

sobre alguma pessoa, objeto ou assunto. Essas definições contribuíram muito para a compreensão do termo atitude por ser este complexo e passível de receber mais de uma definição teórica.

Mathewson (2004) enfatiza a importância da emoção nessa conceituação. Ao ressaltar a generalidade e a durabilidade da atitude vai ao encontro do pressuposto adotado na nossa pesquisa de que a motivação, por estar fortemente relacionada com as intenções/emoções do leitor, em alguma medida, favorece a aprendizagem.

Ainda remetendo ao modelo de leitura proposto por Mathewson (2004), a intenção é concebida como uma mediadora entre a atitude e a leitura, ao citar Fishbein e Ajzen (1975), define que esse ponto de vista pretende explicitar que, as atitudes voltadas para a leitura aumentam consideravelmente a intenção para ler. O ambiente de leitura é de tamanha importância nesse caso que, por exemplo, uma pessoa que espera num consultório médico e gosta de uma determinada revista tende a apresentar intenção para ler um dos exemplares colocados sobre a mesa, dessa forma, escolher e ler uma delas representa demonstração da intenção.

Allport (1961 apud MATHEWSON, 2004) enfatizou que a intencionalidade caracteriza o homem. A intenção para Allport define-se como a combinação de uma necessidade emocional com um plano cognitivo, porque sentimento e cognição se encontram relacionados e representados em intenções, e também em atitudes.

Outra influência importante na formação da intenção do leitor é a do estado emocional interno, porque a construção do significado depende do foco de atenção dado à leitura como, por exemplo, controlar perturbações e banir emoções indesejadas durante a leitura de um texto. No entanto, as emoções muitas vezes podem facilitar o processo de leitura na construção do significado quando associadas a um suporte emocional. Mandler (1985 apud MATHEWSON, 2004), relata que as emoções são construídas baseando-se em experiências cognitivas e psicológicas, concluindo assim que, reconstruir o leitor implica buscar o significado não somente no autor, mas também nos próprios sentimentos do leitor.

1.4. Memória, consciência e aprendizagem

“Embora a memória e o raciocínio sejam duas faculdades essencialmente diferentes, uma só se desenvolve completamente com a outra.”

(ROUSSEAU, [2006])

A memória, considerada o reduto da aprendizagem, se relaciona diretamente com a motivação, estabelecendo uma relação direta com a aprendizagem (KANDEL et al., 2003).

Ao partirmos da afirmação “somos aquilo que recordamos”, então é possível relacionar memória a uma fonte para o conhecimento. “É, pois, por meio dela, da memória, que adquirimos, lembramos, formamos e mantemos as informações que nos são necessárias para a vida em geral” (IZQUIERDO, 2002, p.10). No entanto, não podemos nos olvidar de que há mais de uma definição para memória, e também intenções diferentes ao trabalhar com o termo memória. Podemos citar, a título de exemplo, a memória histórica de um povo, para a qual interessa o construto do coletivo. Aqui referimo-nos à memória cognitiva humana e individual.

As memórias são feitas por células nervosas (neurônios), são armazenadas em redes de neurônios e são evocadas pelas mesmas redes neurais ou por outras. São moduladas pelas emoções, pelo nível de consciência e pelos estados de ânimo (IZQUIERDO, 2002, p. 12).

O autor afirma que encontramos facilidade para aprender quando estamos alertas e animados, mas, por outro lado, há dificuldade quando se está cansado, deprimido ou estressado. Reforça ainda que os maiores reguladores da formação das memórias são as emoções e os estados de ânimo.

De acordo com a definição de memória por Izquierdo (2004) esta é constituída por neurônios. Essas células são responsáveis pela comunicação e

armazenamento das informações, utilizam de seus prolongamentos - axônios e dendritos - para emitir sinais elétricos, que, por sua vez, utilizam de substâncias químicas denominadas neurotransmissores. Izquierdo (2002, p. 22) apregoa que “muitas memórias são adquiridas por meio da associação de um estímulo com outro estímulo ou com uma resposta”.

Freqüentemente, as memórias são classificadas em: memória de curto ou de longo prazo/duração e memória de trabalho. Em Izquierdo (2002, p. 52) “a memória de curta duração depende do prévio processamento das informações pela memória de trabalho, assim como a memória de longa duração”.

Ressaltar o papel da memória de longo prazo (MLP) se faz necessário, pois a aprendizagem se concretiza na consolidação de engramas¹⁵ nesse tipo de memória (JESUS, 2005). Para que haja retenção de informações e que estas estejam disponíveis na rede neuronal faz-se necessária uma nova sinapse¹⁶. No processo de leitura isso ocorre para que se forme a compreensão e as interações. Em Izquierdo (2002, p. 51) encontramos uma asserção que resume a idéia exposta: “A melhor recomendação possível para o exercício da prática da memória é ler, ler, ler”. A presença de uma variável facilitadora, chamada *atitude* contribui para esse processo, o qual pode ser para a leitura ou de leitura, conforme Mathewson (2004).

Como mencionado então, a memória juntamente com a atitude participa da construção da aprendizagem de cada indivíduo. Com a interação das duas, provavelmente o indivíduo encontrar-se-á melhor capacitado para processar e aprimorar seu raciocínio de forma mais independente. A propósito, vale salientar que para a nossa concepção memorização não implica condicionamento, no sentido behaviorista do termo.

¹⁵ A representação física ou localização de uma memória é chamada de **engrama**, também conhecido como traço de memória" (BEAR, 2002, p. 745).

¹⁶ Sinapse é definida como a transferência de sinais elétricos, que se realiza através do axônio de um neurônio para os dendritos de um outro neurônio vizinho (SQUIRE; KANDEL, 2003).

A amígdala¹⁷ e o neocórtex¹⁸ têm papel fundamental para a memória de longo prazo, ou ainda memória de longo termo, como é definida em alguns autores. No cérebro, a amígdala, por estar ligada especificamente às emoções e afeições pode ser considerada a memória emocional. Caso ela seja retirada ou seccionada, a pessoa não sente, por exemplo, medo nem raiva; a emoção fica enfraquecida ou até mesmo ausente. Damásio (1996) assegura que, na maioria das vezes, as emoções nos ajudam a pensar. Bernex (1996) reforça a importância dessa teoria afirmando que essa proposição tornou-se uma das teorias mais originais da neurologia nos últimos anos. Os autores supracitados, Damásio e Bernex, defendem que as ciências sociais e humanas devem trabalhar ao lado das ciências cognitivas e das neurociências. Por isso adotamos essa postura interdisciplinar para essa pesquisa.

1.5. Motivação e aprendizagem

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
"Navegar é preciso; viver não é preciso".
Quero para mim o espírito [d]esta frase,
transformada a forma para a casar como eu sou:
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
Só quero torná-la grande,
ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha
alma) a lenha desse fogo. (...)

(PESSOA, [2006])

¹⁷ Amígdala (amêndoa) recebeu esse nome devido às suas conformações finais. Relaciona-se diretamente com as emoções e suas interfaces com o neocórtex.

¹⁸ O neocórtex constitui-se em uma rede de trabalho que controla a cognição, o raciocínio, a linguagem e a inteligência. Biologicamente pode ser descrita como uma camada externa do cérebro. (KHALSA, 1997)

A aprendizagem tem sido um tema muito discutido e estudado, ainda mais se se levar em conta que a grande maioria das teorias e estudos científicos sobre questões de ensino querem, de alguma forma tratar de questões vinculadas à aprendizagem. O sucesso na aprendizagem é uma busca constante para professores, alunos e instituições de ensino. A ampliação dessa busca e de suas possibilidades torna-se objetivo primordial do compromisso da escola com a educação. Compreender processos atitudinais, ou seja, atos/atitudes que se referem aos alunos, pode contribuir para o entendimento de múltiplas variáveis motivacionais, as quais se revelam pelo comportamento de cada um. Essas variáveis não se restringem àquelas constituintes da dimensão cognitiva do cérebro, mas também àquelas ligadas aos aspectos emocionais, que facilitam ou dificultam o processo de ensino.

Na literatura encontramos várias possibilidades de entender o que é motivação. Selecionamos dois conceitos que se completam, assim a motivação pode ser compreendida como:

(...) um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa. Não é diretamente observado, mas inferido do seu comportamento (...) A motivação distingue-se de outros fatores que também influem no comportamento, tais como a experiência passada da pessoa, suas capacidades físicas e a situação ambiente em que se encontra, se bem que esses fatores possam influenciar a motivação”. (MURRAY,1971, p.20).

E ampliando esse conceito:

Uma motivação é uma condição que energiza o comportamento e o orienta. Ela é experienciada na forma de desejo consciente (...). A maioria de nós é capaz de escolher se irá agir de acordo com os desejos ou não. (...) As causas da motivação variam de eventos fisiológicos no cérebro e no corpo até na nossa cultura e interação social com outros indivíduos à nossa volta. (ATKINSON et al., 2002, p.370-371).

Para autores mais recentes como Davidoff (2001, p.325), motivo e/ou motivação “refere-se a um estado interno que pode resultar de uma necessidade”, apesar de próximos, apresentam diferenças distintas.

À luz da neurobiologia entendemos que o aspecto motivação relaciona-se diretamente com a amígdala e o neocórtex. Aquela é considerada a memória emocional, e essa parte do cérebro com grande responsabilidade na consolidação da memória (DAMÁSIO, 1996; KANDEL, 2003; FLAVELL, 1999; DAVIDOFF, 2001).

Em consonância com o exposto acima, a motivação funciona para as pessoas como um ativador, o qual as leva a determinado comportamento. Portanto, os impulsos também são considerados motivos/motivação, mas estes são relacionados ao instinto de sobrevivência (modelados pela experiência). A título de exemplificação parafraseamos um exemplo encontrado em Davidoff (2001). Imaginemos uma situação do cotidiano, onde um aluno pré-adolescente, aproximadamente 12 anos, precisa de nota em literatura. O professor pede a ele para fazer um trabalho sobre “Dom Casmurro” (versão clássica), provavelmente será um *incentivo extrínseco* (fora da atividade), pois é pouco provável que ele aprecie a leitura desse clássico devido à sua maturidade literária. Por outro lado, o aluno poderá ser um apreciador dos clássicos brasileiros, e poderá lê-lo em virtude de *incentivos intrínsecos* (ou inerentes) à atividade, mesmo sem o professor exigir tal leitura. Cabe ainda ressaltar que o agente motivador intrínseco varia de pessoa para pessoa e ainda de acordo com as circunstâncias da sua vida, influenciado pelas intenções particulares, e muitas das vezes imediatas.

Para especialistas em leitura, já é um pressuposto que quanto mais tempo se dedicar à leitura, mais essa habilidade será desenvolvida e, conseqüentemente maior competência lingüística (LEFFA, 1996). Levantamos uma questão frente à teoria já esboçada que, não basta o tempo de dedicação da escola com aulas de leitura e interpretação de textos que compreendam temas com baixo nível de interesse. É necessário considerar nessas aulas uma porcentagem de envolvimento dos alunos no que se refere aos aspectos afetivo, emocional e psicológico:

O componente afetivo é o indicado por Rodrigues (1981) como o mais característico das atitudes, pois ele é definido como o sentimento pró ou contra um determinado objeto social. (LEITE, 2008, p. 6)

Em Damásio (2006) percebe-se que pesquisas sobre fixação e retenção de lembranças confirmam que retemos com facilidade as experiências das quais participamos diretamente. As experiências consideradas de menor envolvimento emocional são esquecidas com mais facilidade. Em outras palavras, hipotetizamos que um estudante motivado direta ou indiretamente aprenderá mais do que um não motivado. O aspecto afetivo aparece de maneira subjetiva nesse campo da motivação.

Damásio (2004) relaciona as emoções a reações químicas e neurais do organismo, o que ocorre quando este se prepara para responder a um estímulo específico e, além disso as emoções contribuem para a manutenção da vida humana. Será que devemos dividir as emoções em primárias, medo, raiva, repulsa, surpresa, alegria, e tristeza? Ou em sociais, sendo: simpatia, constrangimento, vergonha, culpa, orgulho, inveja, admiração, ciúme, gratidão, contentamento e indignação? O autor considera que tanto emoções ditas primárias (instintos), quanto sociais são observáveis nos animais, mas somente os sentimentos são próprios dos seres humanos. Emoções são automáticas, ligadas diretamente à sobrevivência, já os sentimentos são interpretações das emoções, sejam primárias ou sociais. Na perspectiva de Damásio (2000), os sentimentos afetam o dinamismo do pensamento em curso e, conseqüentemente as atividades cognitivas a eles relacionadas.

Com a evolução dos estudos sobre o cérebro, houve um avanço na pesquisa em leitura, principalmente na área da cognição e linguagem. Como a amígdala está relacionada diretamente com as emoções, conseqüentemente é considerada uma parte do cérebro responsável pela motivação.

Os estudos modernos sobre cognição mostram a grande proximidade entre memória e emoção, destacando assim o relevante papel da amígdala no processo da leitura. A amígdala, parte do encéfalo que processa as emoções/afetos, forma um conjunto com o hipocampo. É considerada a memória emocional, e juntamente com o neocórtex tem papel fundamental no processo de aprendizagem. Nesse caso, memória de longo prazo (MLP) e motivação estão interligadas, contribuindo mutuamente para a consolidação da aprendizagem. (DAMÁSIO, 1996; DAVIDOFF, 2001; FLAVELL, 1999; KANDEL, 2003).

Algumas escolhas pessoais se tornam, para “os outros”, motivos de indignação ou até mesmo preocupação, provocando assim questionamentos inevitáveis. Por que alguns se abdicam dos prazeres pessoais para servir a uma comunidade? Ou por que algumas pessoas insistem em jogar todo o seu salário, mesmo perdendo toda semana? Nos autores acima relacionados pode-se encontrar uma explicação para essas questões, pois motivos, necessidades, impulsos e instintos são construtos, ou seja, formação de percepção ou pensamento que se consolidam a partir de combinações de impressões que ocorreram no passado ou que estão ocorrendo no presente. Por exemplo, o construto “dor”, não podemos medir, avaliar, tocar ou ouvir, mas todos experimentamos a dor e presumimos que ela existe por meio da observação de condutas humanas.

Cabe ressaltar que a motivação é entendida de duas maneiras na literatura desse campo do conhecimento. A motivação interna é entendida de acordo com os fatores/motivos pessoais e particulares que envolvem o leitor e sua predisposição para a leitura, enquanto a motivação externa são os motivos que envolvem o contexto social, fatores que envolvem conhecimento de mundo, os quais estimulam a intenção de leitura e promovem um contexto de cooperação entre os leitores em sala de aula. Assim, Ruddell e Unrau (2004) entendem a motivação externa como vinculada ao conceito de leitura reflexiva/cooperativa, sendo os fatores motivacionais aqueles que influenciam o foco de intenção, ou seja, os anseios e expectativas de leitura do aluno.

A motivação interna é uma das formas de acionar o comportamento biológico e psicológico. Suponhamos uma cena cotidiana em sala de aula. Um aluno adolescente que não aprecia os títulos clássicos indicados pela escola e necessita de nota em literatura. Se o professor pedir simplesmente para ler Dom Casmurro, por exemplo, haverá grande probabilidade de não alcançar o seu objetivo nas atividades avaliativas, pois este seria um *incentivo extrínseco* (fora da atividade). É pouco provável que ele aprecie a leitura desse clássico devido à sua preferência literária no momento. Na mesma sala de aula, outro aluno poderá ser apreciador dos clássicos brasileiros, e ler a obra indicada pelo professor em virtude de *incentivos intrínsecos* (ou inerentes) à atividade, devido à sua

motivação para determinado tipo de leitura. Isso pode ser demonstrado na figura abaixo.

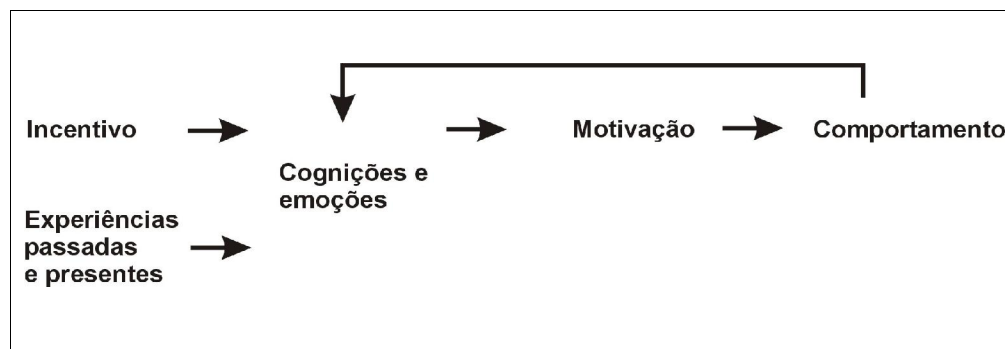


Figura 2 - Modelo de incentivo da motivação.

Fonte: DAVIDOFF, 2001, p.327.

Observando que as cognições/emoções influenciam o comportamento e, conseqüentemente há um efeito cíclico nesse evento, cabe ressaltar que o agente motivador intrínseco varia de pessoa para pessoa.

Experiências e incentivos costumam alterar cognições e emoções, levando à motivação. A motivação geralmente aciona um comportamento, o qual pode alterar cognições e emoções. As cognições e emoções alteradas podem, por sua vez, aumentar e diminuir a motivação (DAVIDOFF, 2001, p.327).

Muitas pesquisas em cognição e aprendizagem declaram que parte considerável da aprendizagem se dá devido à habilidade mental que o indivíduo possui de reter e relembrar informações. Para a leitura, que é considerada de fundamental importância no desenvolvimento das habilidades lingüísticas do educando, torna-se relevante certificar que a motivação se insere como um dos principais facilitadores da aprendizagem e do desempenho escolar. Ruddell e Unrau (2004) focalizam a intenção no processo de leitura e formação do leitor representando na figura seguinte, de modo sucinto, os laços estreitos entre motivação e intenção.

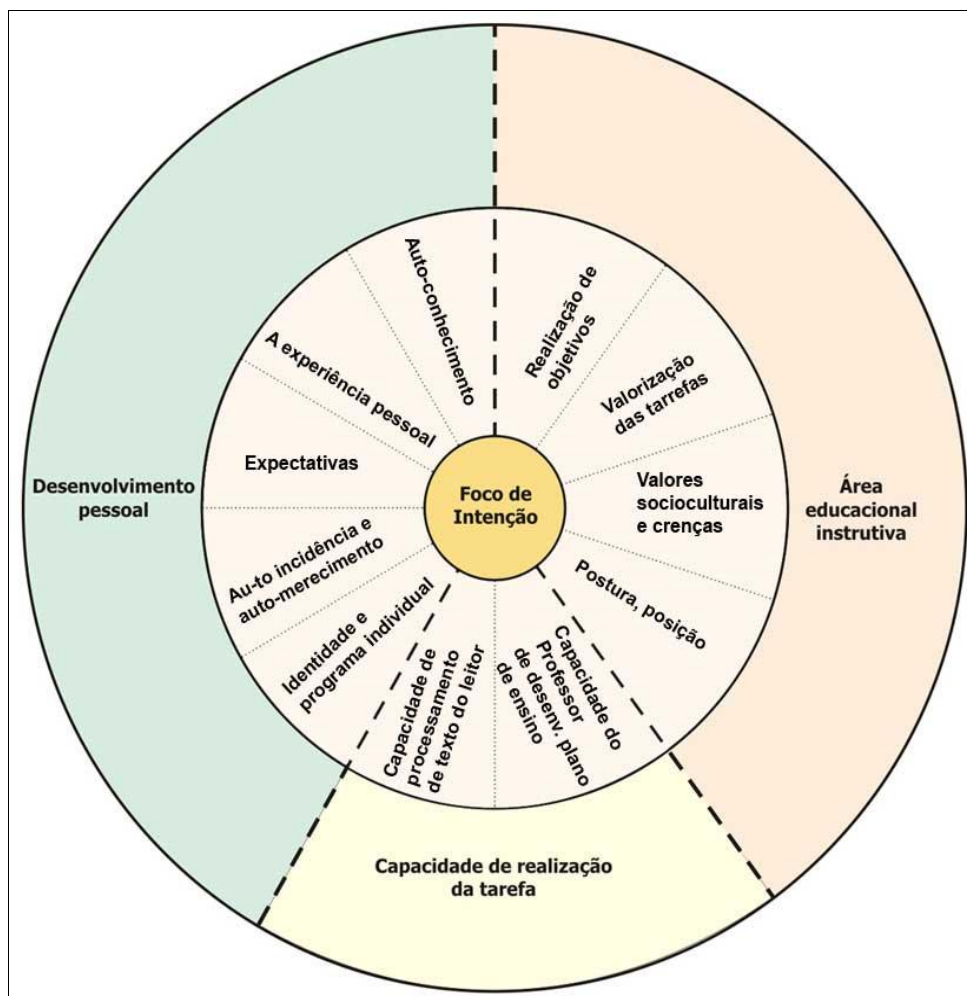


Figura 3- Ilustração sobre o Foco de Intenção. Tradução nossa de Ruddell e Unrau (2004)¹⁹.

O quadro seguinte expõe, para fins didáticos, a centralização da intenção, também denominada atitude. A intenção/atitude é aqui enfatizada como fator predominante que influencia na motivação. Essa proposição pode ser tomada como uma das condições básicas durante o aprendizado da leitura.

¹⁹Tradução nossa.

Capacidade de Processamento de Texto do Leitor	Capacidade do Professor de Desenvolver Plano de Ensino
Conhecimento da linguagem	Conhecimento dos alunos e de seu processo de construção do significado
Análise de palavras	Conhecimento da literatura e conteúdo das áreas
Estratégias de processamento de texto	Estratégias de ensino
Estratégias metacognitivas	Conhecimento de mundo
Conhecimento de sala de aula e interação social	Conhecimento metacognitivo
Conhecimento de mundo	

Quadro 1 – Quadro sobre o Foco de Intenção²⁰

Este quadro foi utilizado como subsídio na elaboração das perguntas investigativas propostas aos estudantes colaboradores. Para direcionar a elaboração das perguntas básicas de informação geral a respeito do grupo como um todo, optamos pela parte que trata do desenvolvimento pessoal (vide acima Figura 3), focalizando o autoconhecimento, a própria experiência, as expectativas, a auto-eficiência, o automercimento, a identidade e, por fim o programa individual dos participantes.

Os autores Ruddell e Unrau (2004), ao ilustrar a influência da intenção focalizando a importância da motivação na leitura escolar, nos orientam para compreender e relacionar os principais fatores que envolvem a motivação no aprendizado da leitura, considerando sua complexidade dentro do ambiente escolar. Ao recorrerem à imagem da estrutura de um “olho”, criaram uma metáfora para descrever a leitura e o leitor. Procurando nos ater ao que é visível aos nossos olhos, sem aprofundar no que se encontra internamente, parafraseamos a metáfora do olho – baseada na Figura 3.

Nessa figura, o círculo central se projeta como o foco de intenção, como sendo a pupila e pode ser representado pelo aluno. Os fatores que envolvem o foco de intenção são projetados a partir do aluno, e formam um círculo concêntrico maior ao redor, comparando à íris do olho, esta, colorida e atraente,

²⁰ Tradução nossa.

dá um toque pessoal a cada pessoa. Se comparada à leitura, na íris pessoal se concentram as peculiaridades e a individualidade de cada leitor, determinadas pela experiência individual. A esclera, essa parte branca que envolve o globo ocular, reproduz para o leitor o que se relaciona externamente com a leitura, e nela podemos acomodar a área educacional, as atividades orientadas, o desenvolvimento pessoal dos leitores, e todas as influências que recebemos do meio social, para ser mais abrangente. Caso quiséssemos aprofundar, teríamos ainda que refletir sobre o papel de cada órgão e das outras partes que compõem o olho humano. Não abordamos aqui o papel do nervo ótico, coróide, conjuntiva, glândulas lacrimais, músculos, cílios, pálpebras e caixa craniana, sem contar a interação que o olho mantém com o meio, capacidade de captar e processar luz e formas em informações. Mesmo sem correlacionar toda a capacidade desse órgão, podemos verificar que em complexidade se equipara à leitura, pois no ato de ler também se mantém estruturas de processamentos para reverter sinais e informações particulares em sentidos amplos e conhecimento. A reflexão por meio dessa metáfora pode contribuir, em alguma medida, para o entendimento da ordem de características que representam a intencionalidade do processo de leitura.

Para Piaget (1972) a cognição humana é uma forma de *adaptação biológica* de um organismo complexo a um ambiente também complexo. Conforme evidenciado pelo psicólogo, o sistema cognitivo é ativo, pois seleciona e interpreta a informação ao mesmo tempo em que processa e elabora o seu conhecimento. As informações recebidas não são assimiladas de maneira passiva pelo cérebro. Sempre há uma relação da informação com o ambiente, a mente piagetiana reconstrói e reinterpreta o ambiente para adequar o seu referencial mental. Esse processo permite a construção da sua própria estrutura de conhecimento, transformando e reorganizando os dados recebidos externamente.

A mente, conforme evidenciado por Piaget (1972, 1976), tem um envolvimento direto e ativo com o meio ambiente, age de uma maneira autodirecionada, sem mediações. Para explicar a interação com o meio, criou o conceito de adaptação. A cognição também é uma forma de *adaptação biológica*, que consiste em dois aspectos simultâneos e complementares, denominados

assimilação e acomodação. Grosso modo, a *assimilação* significa aplicar o que já se sabe, e a *acomodação* ajustar o conhecimento em resposta às características especiais de um objeto ou evento. A assimilação implica adaptar os estímulos externos às estruturas internas, enquanto a acomodação procura adaptar as estruturas mentais à estrutura desses mesmos estímulos. Podemos dizer que as pessoas acomodam às estruturas particulares dos objetos e assimilam esses de acordo com suas próprias estruturas cognitivas.

As assimilações que fazemos se restringem ao que conhecemos. As acomodações também são limitadas àquilo que é dado e ao que pode ser assimilado. O que se pode detectar e processar ativa o conhecimento que já existe e gera novos conhecimentos. O modelo de assimilação-acomodação de Piaget (1972) também nos leva a pensar sobre a mudança cognitiva, ou seja, está relacionado à evolução do sistema cognitivo infantil, como uma mente pode se desenvolver e modificar sua estrutura e seu conteúdo por meio das interações com o meio. As experiências infantis com os brinquedos, as associações e as descobertas levam a uma ligeira mudança no nível cognitivo da criança.

Parafraseando um exemplo de Piaget (1972), quando uma criança usa um objeto qualquer, dando a ele outra função na sua brincadeira dizemos que descobriu algo. Ou melhor, assimilou e acomodou mais um conhecimento de maneira específica, que provavelmente refletiu no seu nível cognitivo-evolutivo. Suas futuras acomodações dentro do mesmo microdomínio também mudarão ligeiramente sua estrutura cognitiva. Piaget chama esse processo, citado anteriormente de “minidesenvolvimento”. O conteúdo e a estrutura de sua mente e sua capacidade de construir e interpretar esse microdomínio (assimilação) também se alteraram ligeiramente”. Quando a criança descobre, por exemplo, que as propriedades de um barco podem se generalizar em relação a outros objetos do seu mundo (sua classe funcional das entidades semelhantes aos barcos), essa mudança na estrutura conceitual permite a ela construir outras assimilações e fazer outras correlações em relação às suas experiências posteriores. Os barcos passam a ser subcategorias para a criança, fazendo agora as possíveis discriminações entre eles, por exemplo: os grandes, fortes e os pequenos e frágeis, passam então a classificar e diferenciar.

Nesse processo descrito, a criança passa a acomodar propriedades funcionais que antes eram desconhecidas para ela. Ao tentar relacionar o objeto conhecido e suas propriedades aos conceitos e habilidades existentes a criança reestrutura seu conhecimento – tenta interpretar o objeto e dar sentido às suas intervenções sobre o mesmo objeto. Nesse momento, a capacidade cognitiva da criança expandiu-se um pouco; no entanto, essa expansão que parece ser pouco significativa aos nossos olhos, acarreta uma ligeira ampliação para receber e estruturar suas futuras assimilações e acomodações. A cada nova assimilação e acomodação e suas respectivas repetições, o sistema cognitivo evolui ligeiramente, e assim proporciona à criança novas e diferentes assimilações e acomodações, que por sua vez produzem novos movimentos e crescimento mental. O processo de desenvolvimento neuronal, em algumas fases do processo de aprendizagem é dialético, gradual e vai sendo construído passo a passo.

Leffa ([1998]/1999, p.13) afirma que “ensinar é tocar o futuro”, não se esquecendo da trajetória passada e construída até então. Na formação reflexiva do aluno há lugar para os avanços do mundo globalizado, e ao professor cabe acompanhar o desenvolvimento científico. O autor supra citado alerta que se faz necessário preparar os alunos para o mundo em que viverão amanhã, e não exclusivamente no mundo em que vivem hoje. Esse posicionamento mostra a dimensão da responsabilidade do professor e instiga-o para constantes reflexões. Que tipo de aluno se quer formar? O que se ensina hoje valerá para o aluno amanhã? O que é ensinado tem algum significado para ele? É sabido que ninguém usa aquilo que não tem, você se apropria e trabalha com o conhecimento que construiu, ninguém fala daquilo que não sabe, nem se apropria daquilo que não se sente co-responsável. Como afirma Celani (1996), a experiência pode ser confirmada, e ela é o que mais importa para a prática reflexiva, articulando o saber ao fazer.

Dessa maneira, acredita-se que um leitor motivado desenvolve com maior eficácia ao que se propõe e, conseqüentemente promove a reflexão seguida da ação, firmando-se nas suas intenções pessoais de leitura. No campo educacional, a motivação pode ser estimulada por meio de estratégias, que são denominadas *variáveis* e passíveis de controle externo.

Conforme Hunter (1976), pensando na situação do professor de Português em sala de aula, ao traçar objetivos e optar por estratégias diferenciadas de leitura, podemos dizer que houve manipulação de algumas variáveis a fim de atingir a compreensão (ou outro objetivo de leitura proposto), sendo esse um exemplo de manipulação das variáveis que contribuem para a motivação interna do leitor.

1.6. Motivação e consciência

“Quando o interesse diminui, com a memória ocorre o mesmo.”

(GOETHE, [2006])

António Damásio, neurocientista que se dedica a pesquisas que envolvem os aspectos psicológicos, todas embasadas pelo estudo neurobiológico moderno, apresenta uma teoria revolucionária para os estudos dos sentimentos e emoções.

Nos termos de Damásio (1996), tradicionalmente, os psicólogos diziam que para se tomar decisões sensatas era necessário manter a “cabeça fria”, e que emoção e razão não se fundiam. Acreditava-se que a razão se concentrava em região separada da mente e as emoções não penetravam de forma alguma nesse campo. É como se existissem sistemas neurológicos diferenciados, distintos entre si. Esse posicionamento foi difundido tanto para termos mentais quanto para termos neurológicos.

Há duas décadas, Damásio pesquisa seus próprios pacientes, privilegiando casos específicos de lesões cerebrais, e hoje cogita que a emoção é “um

componente integral da maquinaria da razão”. (DAMÁSIO, 1996, p. 12). O autor exemplifica afirmando que, em relação às emoções humanas:

...vincularam-se às idéias, valores, princípios e juízos complexos que só os seres humanos podem ter, e é nessa vinculação que se baseia nossa sensata percepção de que a emoção humana é especial. (DAMÁSIO, 2000, p.55)

Nesse caso, as emoções não se restringem aos prazeres sexuais, aos medos, preferências musicais dentre outras. A causa de todos os tipos de emoções e das nuances que elas induzem depende dos sentimentos por elas engendrados. Esses sentimentos, os quais se manifestam externa ou internamente provocam impacto na mente, no entanto, para o impacto se firmar e tornar-se duradouro requer a intervenção da consciência. Não se pretende negar que emoções e sentimentos podem provocar distúrbios, mas é certo afirmar que ambos são essenciais para a razão, fazem parte da estrutura fisiológica, auxiliando as ações humanas. Damásio (1996, p.13) ainda sugere que a razão humana se encontra formada por vários sistemas cerebrais, formados em níveis de organização neural, ao contrário da concepção tradicional. Ao observar essa estrutura, nota que: “tanto as regiões cerebrais de “alto nível” como as de “baixo nível”, desde os córtices pré-frontais até o hipotálamo e o tronco cerebral, cooperam uma com as outras na feitura da razão”[sic]. Os córtices pré-frontais, bem como o hipotálamo e o tronco cerebral operam em cooperação entre si. Os níveis mais baixos mantêm relações com todos os órgãos do corpo, relacionando, por sua vez, com operações que originam desempenhos de alto nível da razão, decisões e, conseqüentemente do comportamento social e da criação humana.

A emoção ou o sentimento “não é uma qualidade mental ilusória associada a um objeto, mas sim a percepção direta de uma paisagem específica: a paisagem do corpo”. (DAMÁSIO, 1996, p. 14). Eles são guias internos, cognitivos, como qualquer outra percepção e estão organizados fisiologicamente no cérebro. Emoções, sentimentos e funções biológicas apresentam papel igualmente relevante para a razão, bem como os níveis orgânicos inferiores compõem o mesmo circuito do nível superior.

De acordo com Damásio (1996, p. 14), os fenômenos mentais só podem ser “compreendidos no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia”. Nessa experiência, ao relacionar a interação corpo e cérebro, constituímos referência para processos neurais complexos. O organismo é uma referência para interpretações do mundo e construção do sentido de subjetividade (parte das experiências). Conclui-se que a mente se encontra num organismo integrado, e que pode ocupar-se tanto de coisas reais quanto imaginárias. Então, corpo e cérebro são indissociáveis, organismo e ambiente formam um conjunto e operações fisiológicas (mente) derivam desse conjunto. Ao focalizar o papel da motivação, Jesus (2005) observa que no contexto escolar, a motivação torna-se uma variável de considerável influência no processo da leitura, porque leva o aluno a elaborar a informação com maior eficácia, sem que o professor precise assegurar um processo rígido e rigoroso para garantir a aprendizagem. Nesse caso, quando necessário fazer re-ocorrência de informações, o aluno possivelmente a fará sem que fique com lembranças negativas em relação à aprendizagem. A re-ocorrência é um processo que pode influenciar diretamente a formação e consolidação da memória de longo prazo, e esse processo está intrinsecamente associado à maneira como o cérebro organiza e consolida a informação. Jesus (2005) ressalta que a motivação muito contribui para o sucesso da leitura, pois uma pessoa intrinsecamente motivada mostra mais interesse em elaborar e re-elaborar a mesma informação, se necessário. Essa postura, tratando-se de um leitor em sala de aula, provavelmente fará diferença para o aprendizado. No entanto, faz-se necessário que o aluno-leitor esteja intrinsecamente motivado para o assunto e, concomitantemente para o texto a ser trabalhado.

Atkinson et al. (2002) assegura que, mesmo em grupos homogêneos, a motivação varia entre seus elementos, por isso a necessidade de buscar indicadores de motivação²¹ para direcionar o processo da leitura no contexto da sala de aula.

²¹ Indicadores de motivação são utilizados nessa pesquisa com a denominação - Indicador de Motivação Interna: opinião sobre o texto lido. Uma adaptação da teoria dos modelos de atitude de Matewson (2004) – tradução nossa.

2. QUESTÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo trata da concepção metodológica e dos procedimentos utilizados nesse estudo. Apresentaremos aqui a natureza da pesquisa, os participantes, o cenário, os instrumentos e ainda, os procedimentos próprios dessa pesquisa.

Os procedimentos norteadores desse trabalho com leitura em sala de aula buscam extrapolar posicionamentos clássicos sobre didática em leitura. Por isso não se restringem ao ponto de vista e escolhas pessoais/fundamentadas pelo próprio professor, partindo disso pretendemos sugerir um olhar voltado para as questões motivacionais relativas às escolhas de textos para serem trabalhados na escola. Observamos que uma das falas recorrentes em reuniões pedagógicas de professores e momentos de formação continuada é a respeito da falta de interesse por parte dos alunos.

A escola contemporânea mostra-se preocupada com o desempenho dos seus leitores, pois, como já mencionamos, seu objetivo não é formar meros “leitores”, e sim leitores proficientes, de acordo com o nível esperado pelas avaliações externas e internas, por exemplo, PISA e SAEM, respectivamente. Acima disso, perseguimos melhores resultados não só no nível de leitura exigido na escola, mas também temos a pretensão de atingir um ideal pressuposto pela sociedade, de que esses alunos sejam cidadãos atuantes, esclarecidos, críticos.

De acordo com esse entendimento, uma das maneiras de olhar para o aluno como um leitor seria respeitar o seu gosto e suas escolhas de leitura. Propusemos a escutá-lo, saber o quão motivado ele se encontra para ler os “nossos” textos, aqueles escolhidos pelo professor e os disponíveis no livro didático. Essa abertura, ou melhor, essa oportunidade para professores e alunos condiz com o discurso

hoje recorrente na educação, o qual sinaliza claramente que o primeiro momento deve ser destinado ao diagnóstico. Partindo de onde o aluno demonstra ser competente, reconhecendo suas dificuldades, resgatando o seu conhecimento de mundo, só depois poderemos planejar nossas aulas com eficiência e eficácia.

Também reconhecemos que a escola e/ou professores buscam estratégias motivadoras, projetos interdisciplinares, dentre outros recursos. Neste sentido, por que não voltar a atenção para um dos recursos que temos disponível, que seria o conhecimento sobre quais assuntos os alunos interessam ler na escola, aqueles que apresentam motivação alta, ou seja, sinalizam uma atitude favorável para a leitura?

Em linhas gerais, para atender esse aspecto, as estratégias selecionadas foram as seguintes: questionário informativo, desempenho a partir de um texto sugerido pela professora e por meio de textos cujos assuntos foram indicados pelos alunos. Esses procedimentos permitiram-nos conhecer um pouco do ambiente de leitura familiar pela observação do aluno e sua concepção de leitura, recuperando os assuntos preferidos pelos alunos e sua visão de leitor.

Para a literatura adotada, o assunto indicado pelo aluno é considerado relevante quando se trata de motivação interna, ou seja, um aluno motivado por um texto de seu interesse apresentará atitudes favoráveis para a leitura, segundo Mathewson (2004).

2.1. Natureza da pesquisa

Apoiamo-nos em duas abordagens distintas para a realização dessa pesquisa. A quantitativa ligada às ciências exatas, que orienta alguns resultados e sustenta verificações e a qualitativa, ao focar o caráter processual, abrangendo as ciências sociais.

A investigação com enfoque quantitativo comumente é utilizada pelas ciências exatas. Por um período considerável foi garantia de credibilidade entre os

cientistas modernos. No entanto, com a necessidade de observar o fenômeno social e humano, valorizando os métodos aplicados, a pesquisa qualitativa conquistou seu lugar na área das ciências humanas e despontou-se, mostrando o seu valor e, ainda mais, enriquecendo a investigação científica. Esta vem, de certa forma, preencher algumas lacunas em relação à investigação quantitativa, como por exemplo, o fato de se considerar questões subjetivas que envolvem os participantes de pesquisa.

Com esse procedimento, entendemos tornar mais eficiente a observação do indivíduo ao considerá-lo como um todo. Em referência à pesquisa experimental, Laville e Dionne (1999) notam que:

...a mais séria pesquisa não é necessariamente a que mais se aproxima dos modos das ciências naturais, mas sim aquela cujo método é o mais adaptado ao seu objeto, por mais difícil que seja delimitá-lo. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.139)

Em Ruddell e Unrau (2004), os autores afirmam que a pesquisa quantitativa tem o seu valor para as ciências humanas em virtude da probabilidade de exatidão e tradição na interpretação dos dados. A maioria delas tem sido circunscrita nessa abordagem, pois os pesquisadores fazem uso de indicadores para avaliar a atitude do leitor. Muitas avaliações têm usado testes de múltipla escolha e/ou protocolo de variáveis, administrados e controlados. Esse procedimento colaborou para que o significado dos efeitos de atitude na memória, tivessem grande repercussão quando testados através de programas de estatística. As vantagens da tradicional metodologia quantitativa é a segurança em manipular dados fixos, propiciando assim conhecimento mais preciso da metodologia e convenções científicas para interpretar resultados (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Por conseguinte, há de se levar em consideração a importância da pesquisa com enfoque qualitativo, principalmente em consideração ao envolvimento direto com seres humanos. Adotando essa postura temos a oportunidade de verificar a realidade sem cometer muitos cortes e desconsiderar variáveis importantes. Torna-se possível, no campo da lingüística e/ou lingüística aplicada, verificar

representações, conjugar as abordagens da pesquisa qualitativa de acordo com a exigência do objeto a ser investigado.

Kuhn (1987) reflete sobre a importância da pesquisa científica ao definir com propriedade a noção de paradigma:

Considero 'paradigmas' as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. (KUHN, 1987, p. 13)

Para que a evolução e, em alguns momentos a revolução científica aconteçam, em alguma medida há de se forçar a comunidade a rejeitar uma teoria em favor de outra, incompatível parcial ou totalmente com aquela em vigor. Isso pode ser interpretado como uma controvérsia no trabalho científico, mas é um movimento que contribui substancialmente para a evolução das ciências. Teoria e fato científicos não são separáveis, descobertas inesperadas transformam o mundo científico qualitativa e quantitativamente.

A área da leitura, interdisciplinar por excelência, estabelece seus paradigmas fazendo uso de diversos campos do conhecimento, abrangendo as ciências humanas e biológicas. O pesquisador dispõe de liberdade ao definir o seu foco e sua filiação, desde que esteja de acordo com o enfoque que pretende dar à sua pesquisa. Aqui fazemos essa afirmação para a pesquisa em leitura à luz de Kuhn (1987). De acordo com nossas possibilidades, procuramos conciliar o referencial teórico da lingüística aplicada, psicologia, ciências cognitivas e neurobiologia, a qual se insere no campo das neurociências.

No que se refere ao processo da leitura, pretendemos compreendê-lo de acordo com uma visão contemporânea, buscando nas ciências humanas como: o lingüístico, o psicológico, o biológico e o social. Sabe-se, em decorrência de outras pesquisas, da probabilidade de se encontrar pontos de interseção entre as linhas teóricas acima citadas, corroborando assim a reflexão de Leffa (1996) em torno do conceito de leitura. O autor redefine o conceito de leitura considerando as inúmeras possibilidades de se recortar estudos nessa área, devido à complexidade do assunto. Dessa forma, adotamos uma perspectiva cognitiva, ao focar a motivação.

O modelo de leitura proposto por Mathewson (2004) vem contribuir com o desenvolvimento dessa metodologia, denominado “Modelo de influência de atitude ao ler e aprender a ler”, o qual prioriza a investigação de uma das variáveis que envolvem a motivação humana, a “atitude”. Retomando fatores subjetivos, como por exemplo, a intenção, o autor sugere que há necessidade entre os cientistas de recuperar as investigações no campo da motivação. Isso se justifica, pois, na década de 90, as pesquisas estavam quase que exclusivamente voltadas somente para as variáveis cognitivas que tratavam de estratégias para explorar o texto.

A formatação da coleta de dados para realizar essa investigação foi motivada pela inter-relação entre as teorias que subsidiaram o referencial teórico adotado. Para elaboração dos instrumentos consideramos Mathewson (2004) e o Diagrama do Centro de Ciência Cognitiva da Universidade Albert Ludwig de Freiburg (2006) – Figura I – cito capítulo 1. Nesse entendimento, a pesquisa aqui apresentada configura-se como pesquisa para a sala de aula, não uma pesquisa em sala de aula.

Ao submeter os colaboradores da pesquisa às verificações atendemos a um procedimento que se faz necessário por constituir um fator relevante para a pesquisa de cunho quantitativo.

2.2. Perfil dos participantes

Na fase inicial dessa pesquisa levantamos os critérios para a coleta de dados. O primeiro critério de escolha dos participantes foi o interesse da escola pelo tema. Nessa escola se desenvolve um projeto que envolve todas as séries, tendo como foco o letramento da criança. O projeto é uma parceria do Instituto Algar, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec e Secretaria Municipal de Educação. Nesse contexto, os alunos desenvolvem atividades de leitura e escrita envolvendo todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola. Acreditamos que, devido a esta característica

da escola encontramos um ambiente favorável para o desenvolvimento das atividades de leitura.

Foram convidados a participar do estudo alunos do ensino fundamental cursando a 8ª série. Escolhemos esses participantes devido à disponibilidade, maturidade e interesse, pois as atividades não valeram nota, portanto não tiveram interferência nas notas escolares. Acreditamos que, caso o grupo não estivesse disposto a colaborar poderíamos comprometer os resultados.

Outro fator que motivou a escolha da sala foi o relacionamento da pesquisadora com essa turma, por ter trabalhado dois anos e meio com esses alunos ministrando aulas de Língua Portuguesa, e a grande maioria estava na escola desde 2004. A equipe pedagógica considera a turma interessada e com bom nível de produtividade em interpretação de textos, apresentando uma regularidade nos resultados das aulas de leitura, outro fator que contribuiu positivamente na coleta dos dados.

A amostra conta com a participação de uma classe, perfazendo um total de 23 alunos, sendo 16 do sexo masculino e 07 do sexo feminino. Responsáveis e alunos consentiram em assinar um termo de compromisso entre as partes, para o bom andamento da pesquisa.

2.3. Cenário

A pesquisa foi realizada numa escola regular de ensino fundamental, localizada num bairro periférico da cidade de Uberaba - MG. A turma, uma 8ª série da escola, da qual a pesquisadora havia sido professora da maioria dos alunos por dois anos consecutivos. No entanto, no período em que se realizou a coleta de dados a professora-pesquisadora já não atuava como regente desta sala.

O espaço de coleta dos dados foi dividido entre a sala de aula e uma sala para reuniões de professores, devido à disponibilidade do ambiente. O primeiro momento consistiu na aplicação do Questionário Informativo e do Teste I, para

aplicação destes dois instrumentos foi utilizada a sala de aula, tomando emprestadas três aulas da professora regente da disciplina Língua Portuguesa.

Os momentos de verificação com os Indicadores de Motivação, bem como com o Teste II, foram organizados da seguinte forma: durante as aulas regulares, a pesquisadora selecionou grupos com cinco participantes e solicitava a presença desses alunos na sala dos professores. O espaço propiciou um atendimento mais individualizado.

Assim houve dois momentos distintos de coleta dos dados, sendo o primeiro com o coletivo e o segundo com minigrupos, o que privilegiou melhor interação entre aluno e texto.

2.4. Procedimentos e instrumentos

Visando a seleção do *corpus* dessa pesquisa, alguns instrumentos foram selecionados de acordo com a perspectiva qualitativa da pesquisa, e as respostas analisadas quantitativa e qualitativamente. Após a seleção dos participantes da pesquisa procedeu-se a coleta de dados. Organizamos por etapas em virtude da relação entre algumas fases do processo. Levamos em consideração as nuances que envolvem a investigação com seres humanos, e por esse motivo, foi dado o tempo necessário para que cada aluno realizasse as atividades respeitando individualidades. Na seqüência, a proposta e os passos da pesquisa foram socializados, bem como o Termo de Consentimento Informado aos Participantes.

O primeiro instrumento de coleta utilizado foi o Questionário Informativo (Apêndice B), no intuito de identificar a população-alvo e características sobre a concepção de leitura e leitor, além de selecionar os assuntos preferidos dos alunos em relação à leitura. No mesmo dia, logo após o questionário, aplicamos o Teste I (Apêndice C). Com esse teste observamos o desempenho em relação à compreensão de um texto escolhido pela professora para ser lido pelos alunos em sala de aula.

O segundo momento aconteceu após dez dias, contando a partir da coleta com o Questionário Informativo e Teste I. Os alunos foram organizados previamente em minigrupos (de acordo com a afinidade dos assuntos indicados por eles no questionário). Um grupo após o outro foi convidado para realizar as atividades com os textos na sala dos professores, enquanto os demais continuaram em aula. Utilizamos três instrumentos para avaliar os textos selecionados com base no Questionário Informativo, os quais foram trabalhados na seqüência apresentada: i) Indicador de Motivação Interna: opinião sobre o texto lido – **assunto** motivador (texto escolhido pelo aluno / motivação alta) (Apêndice D), utilizado para observar a avaliação pessoal em relação aos textos escolhidos a partir dos assuntos de interesse dos alunos; ii) Indicador de Motivação Interna: **opinião** sobre o texto lido e verificação do **tema** de leitura – **assunto motivador** (escolhido pelo aluno / motivação alta) (Apêndice E) com três escalas negativas e três positivas – de 1 a 3 - observando se o texto é claro, interessante, fácil e útil; iii) Indicador de Motivação Interna: **opinião** sobre o texto lido e verificação do **tema** de leitura – **assunto não motivador** (escolhido pela pesquisadora / motivação baixa) (Apêndice F) com três escalas negativas e três positivas – de 1 a 3 - observando se o texto é claro, interessante, fácil e útil

Em outro encontro, denominado terceiro momento, os alunos entraram em contato novamente com os textos motivadores e responderam as questões do Teste II (Apêndice G), que consiste em perguntas iguais às apresentadas no primeiro momento - Teste I (Apêndice C). Assim observamos a relação motivacional dos textos escolhidos pelos alunos em relação ao texto direcionado pela professora.

2.4.1 Questionário informativo

Por meio do Questionário Informativo (Apêndice B) buscamos informações básicas a respeito de fatores que podem contribuir na formação do leitor, inclusive no que se refere às intenções para ler.

As perguntas foram elaboradas de acordo com o objetivo geral da pesquisa, que consiste em focalizar a motivação interna, ou seja, a intenção pessoal do pesquisado em relação ao texto, sem desprezar a influência do meio e suas possíveis repercussões quanto ao interesse do aluno. Partimos do Modelo de Incentivo da motivação proposto por Ruddell e Unrau (2004), Figura 2 – cito Capítulo I – ao privilegiar a intenção do leitor.

O instrumento propiciou o levantamento de informações a respeito da vida escolar dos alunos, do ambiente de leitura em sua casa, os tipos de texto que os familiares lêem com mais frequência, as preferências pessoais de leitura, a imagem que têm de si mesmo como leitores e como se sentem em relação às atividades de leitura. O questionário tem a função de nortear a coleta dos dados, as características dos participantes e, assim contribuir com o entendimento de suas escolhas e preferências (SILVA, 2005).

2.4.2. Teste I

Outro instrumento utilizado, denominado Teste I (Apêndice C), tendo em vista o tipo de texto comumente utilizado em sala de aula, teve o intuito de certificar o desempenho geral dos alunos em ambiente escolar cotidiano.

O texto trabalhado foi escolhido pela professora pesquisadora. As explicações ficaram limitadas a esclarecimentos e dúvidas, não havendo intervenção direta da pesquisadora influenciando as respostas. Importante salientar que não levantamos dados anteriormente sobre o interesse do grupo em relação ao assunto do texto para tal teste.

O nível das questões adaptadas para o Teste I foi selecionado de acordo com o principal estilo de perguntas que os alunos estão habituados a trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa, e por isso foi escolhido um texto proposto por um livro didático aprovado pelo Ministério da Educação - MEC, (GAARDER, 1995). Foram aplicadas cinco questões, estas adaptadas do livro e destinadas à avaliação de compreensão do texto.

O Teste I apresentou baixa motivação no grupo, mesmo assim não é possível afirmar que alguns participantes não estivessem intrinsecamente motivados. A motivação interna envolve motivos pessoais, então inferimos que esse texto possa ter apresentado aspectos motivadores para os alunos, tendo em vista que nem todos os textos trabalhados em sala são desmotivadores.

Ruddell e Unrau (2004) partem do pressuposto de que motivos internos são classificados também como motivos fortes, pois partem das intenções pessoais. Ao partir de intenções pessoalmente significativas, provavelmente podemos considerar uma situação de leitura de maneira mais positiva.

Como afirmam Ruddell e Unrau (2004), o processo de interpretação de um texto, dentre outras questões, envolve o foco de intenção, o desenvolvimento pessoal, a área educacional e a capacidade de comprometimento com uma tarefa, fatores que se encontram inter-relacionados no processo de leitura e se complementam durante a formação do leitor. Há grande probabilidade de um texto escolhido por outro não apresentar vínculo direto com as intenções pessoais do leitor, o que pode interferir no processo de compreensão.

2.4.3. Indicador de Motivação Interna I: Opinião sobre o texto lido - assunto motivador (texto escolhido pelo aluno / motivação alta)

O segundo texto avaliado pelos participantes, que é diferenciado para cada minigrupo, foi selecionado de acordo com o assunto motivador para a sua leitura. Os alunos foram orientados para avaliarem o assunto do texto, pensando se gostariam de trabalhá-lo em sala de aula.

O instrumento utilizado foi adaptado a partir de Ruddell e Unrau (2004), do teste EBT (Evaluation Belief Total), denominado por nós de Indicador de Motivação Interna I (Apêndice D). De acordo com a motivação interna de cada um a avaliação propiciou ao leitor optar por uma das duas perspectivas: positiva

ou negativa, sendo essas correspondentes à motivação alta ou baixa, as quais foram confirmadas através dos outros dois instrumentos seguintes.

Foram seis opções, subdivididas no campo de avaliação positiva, como bom, muito bom e ótimo; e no campo de avaliação negativa, como ruim, muito ruim e péssimo, como podemos ver no Apêndice D.

A escala positiva (+) orienta a motivação para intenções positivas em relação ao texto, considerada motivação alta, enquanto a escala negativa (-) revela a intenção para motivação baixa em relação ao assunto.

2.4.4. Indicador de Motivação Interna II: opinião sobre o texto lido e verificação do tema da leitura – assunto motivador (escolhido pelo aluno / motivação alta)

Nessa etapa foi utilizado o instrumento Indicador de Motivação Interna II. Os alunos continuaram com os mesmos textos utilizados na avaliação sobre o assunto motivador (Apêndice D).

Foram orientados para voltarem a atenção para a sua opinião pessoal em relação: a) precisão de idéias do texto (clareza); b) assunto tratado no texto (interesse); c) compreensibilidade do texto (facilidade) e d) utilidade do texto (útil).

Este instrumento também foi adaptado do teste EBT (Evaluation Belief Total). Considerou valores, tanto da escala positiva quanto da negativa, associando avaliação (Evaluation) e crença (Belief), vide Apêndice E.

2.4.5. Indicador de Motivação Interna III: opinião sobre o texto lido e verificação do tema da leitura – assunto não motivador (texto indicado pela pesquisadora / motivação baixa)

Na última avaliação os alunos receberam textos que não estavam relacionados às suas indicações sobre assunto motivador.

O procedimento utilizado foi uma troca de textos entre os minigrupos, sendo que, o aluno recebeu um texto referente a um assunto que não havia escolhido e, de acordo com suas manifestações e características como leitor (observadas no Questionário Informativo) foi possível arriscar uma inversão em relação à motivação interna de cada participante.

Também foram orientados para avaliarem o texto de acordo com o Indicador de Motivação Interna III, adaptado a partir do teste EBT (Evaluation Belief Total), como consta no Apêndice F.

Os alunos leram o texto indicado pela professora-pesquisadora e fizeram a avaliação considerando os valores tanto da escala positiva quanto da negativa, associando avaliação (Evaluation) e crença (Belief) em relação: a) precisão de idéias do texto (clareza); b) assunto tratado no texto (interesse); c) compreensibilidade do texto (facilidade) e d) utilidade do texto (útil).

2.4.6. Teste II - Intervenção

O Teste II (Apêndice G) foi aplicado para coletar dados provenientes do processo de intervenção, que visou um resultado diferente do Teste I, pois utilizamos os textos considerados com motivação alta, aqueles cujos assuntos foram escolhidos pelos leitores.

Nesse último momento de atividade observou-se maior otimismo em relação à leitura e indícios de que os alunos se sentiram co-responsáveis em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. O desempenho em relação à compreensão foi verificado por questões interpretativas, estas similares às do Teste I (Apêndice C). O propósito de intervenção no processo visou a comprovação da influência da motivação interna na leitura. Acreditamos que esse tipo de motivação pode favorecer a tomada de decisões e a disposição para realizar uma atividade específica com maior eficiência.

Pretendeu-se demonstrar a relação existente entre a leitura e a motivação interna no processo de leitura realizado em sala de aula. A proposta de leitura associada à motivação interna (foco na intenção do leitor) não quer aventar que os alunos alcançarão rendimento plenamente satisfatório. No entanto, o grupo motivado certamente não superdimensiona os obstáculos, repercutindo em maior envolvimento e melhor rendimento.

Conforme explicitado por Ruddell e Unrau (2004), o desenvolvimento pessoal está associado ao foco de intenção, à capacidade de comprometimento com uma tarefa, à área educacional e a fatores que se encontram inter-relacionados no processo de leitura e se complementam durante a formação do leitor.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, socializamos os resultados analisados correlacionando-os aos objetivos da pesquisa. Ao introduzir o trabalho, propusemos investigar a influência da *motivação interna* do leitor em relação a textos de sua preferência. Para isso, primeiramente investigamos o contexto do leitor. Depois realizamos um processo de cunho intervencionista com a intenção de buscar relações entre motivação na leitura e melhor compreensão para a interpretação de um texto trabalhado na escola.

Na primeira fase, ao iniciar a coleta dos dados, foi aplicado um questionário informativo (Apêndice B), contendo 11 questões, com a intenção de conhecer algumas características dos participantes em relação ao perfil, à visão pessoal do aluno enquanto leitor, ao seu ambiente de leitura familiar e buscar subsídios na escolha dos textos adotados para a coleta dos dados.

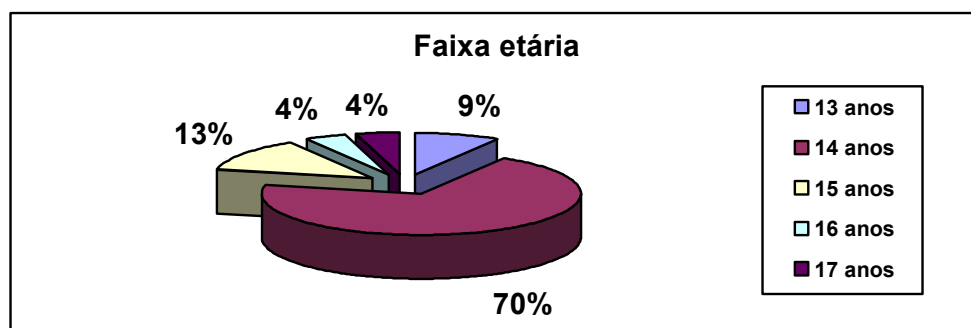


Gráfico 1 – Caracterização do grupo de participantes quanto à faixa etária. Resultado quantitativo em termos percentuais.

Compuseram a amostra 23 alunos da 8ª série do ensino fundamental de uma escola municipal em Uberaba – MG. A maioria dos estudantes, 70%, se encontra na faixa etária de 14 anos, considerada a idade escolar correspondente à

série cursada. Mas 21% dos alunos está em idade acima da prevista para a série, o que demonstra uma heterogeneidade no grupo.

Dois alunos com 16 e 17 anos, 8% do grupo, consideraram seu nível de leitura baixo e revelaram que não gostam das aulas e se sentem entediados, o que interpretamos como fator que contribuiu para a baixa motivação na leitura. Outro fator decorrente da distorção série / idade é o fato destes alunos não se reconhecerem pertencentes ao grupo. Isto ficou evidenciado pela postura em relação às atividades, à fala e ao relacionamento com os outros colegas. Não demonstraram o mesmo interesse para desenvolver o potencial leitor e acompanhar os outros alunos da classe.

Embora não tenhamos aprofundado nas questões referentes à idade, gênero e trajetória estudantil, percebemos a correlação de tais dados com o desempenho de leitura. Mesmo sendo subjetiva, confirmamos uma relação entre as escolhas dos assuntos trabalhados e a idade dos alunos, pois verificamos que a maioria dos pedidos girou em torno de assuntos cotidianos, como: esporte, videogame, mulheres, notícias, horóscopo, tendo sido esses alguns dentre os citados pelo grupo. Alguns alunos citaram mais de um assunto, o que é natural, e não foram coibidos por isso. Na escolha dos textos, coube-nos direcioná-lo para o minigrupo que coincidia com suas manifestações de preferência.

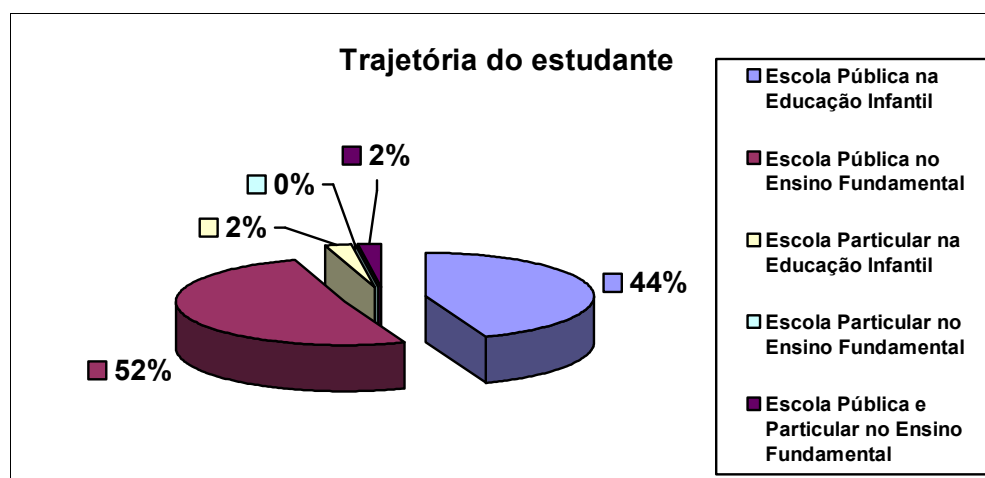


Gráfico 2 - Apresentação quantitativa, em termos percentuais, de acordo com a trajetória do estudante em relação às redes particular e pública de ensino.

Nesse contexto, cabe ressaltar que o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, avalia o desempenho de alunos na faixa etária dos 14 e 15 anos, séries finais do ensino fundamental. De acordo com os dados e as projeções do INEP, em 2009 a Leitura voltará a ser avaliada com mais ênfase.

Os gráficos que serão apresentados a seguir fornecem indícios que contribuíram para a formação de uma imagem do ambiente familiar de leitura.

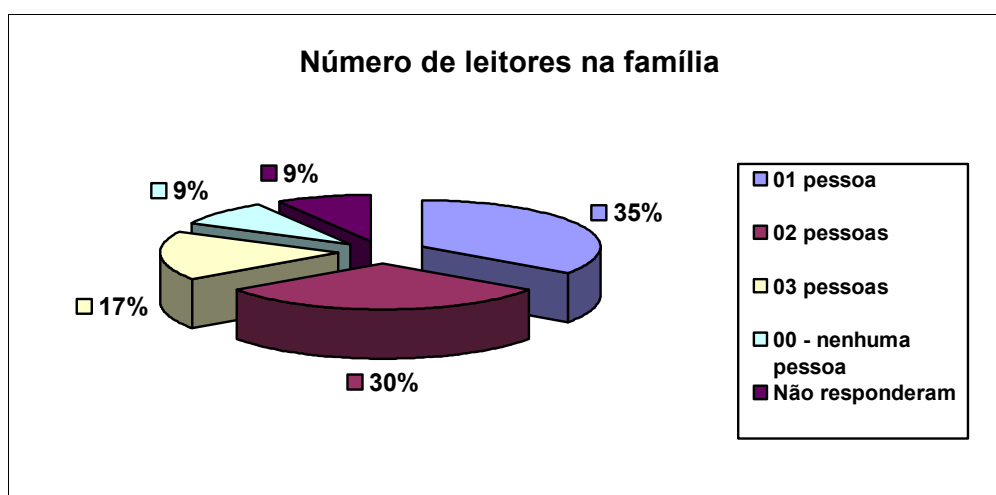


Gráfico 3 - Número de leitores na família com base nas considerações dos alunos. Resultado quantitativo em termos percentuais.

Celani (1996) remete ao valor da experiência no processo de formação de leitores. Observamos no Gráfico 3 que, no mínimo, 44% das famílias mantêm número inferior a dois leitores/família, observando que esse valor pode ser maior quando levamos em conta os 9% que não responderam. Isso demonstrou que o aluno se encontra em um ambiente com baixo estímulo à leitura, o que não consideramos adequado para a formação do leitor, pois acreditamos que o incentivo para ler parte da convivência com outros leitores e também do ambiente familiar.

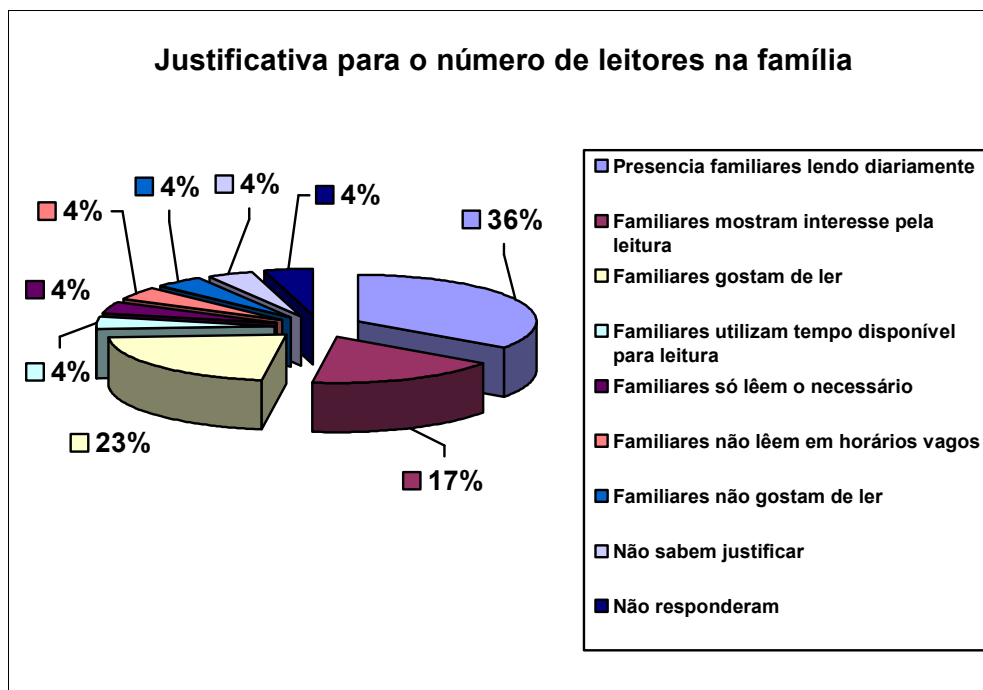


Gráfico 4 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, da justificativa dos alunos em relação ao número de leitores na família.

Nesse sentido, os dados apresentados no Gráfico 4 revelam como o aluno percebe o ambiente familiar em relação à leitura. Observamos que, mesmo estando explícito nos dados que os familiares não adquirem muito material de leitura, como jornais, revistas, livros etc, ao menos 80% dos alunos reconhecem nesse ambiente alguma atitude que sinaliza interesse pela leitura.

Mesmo que na declaração do aluno o ambiente familiar mostre propensão à leitura, como evidenciamos no Gráfico 4, somente 36% dos alunos reconhecem o hábito de leitura diária em suas casas. O que nos sugere o quanto o compromisso e envolvimento da família com a leitura está aquém das expectativas da escola.

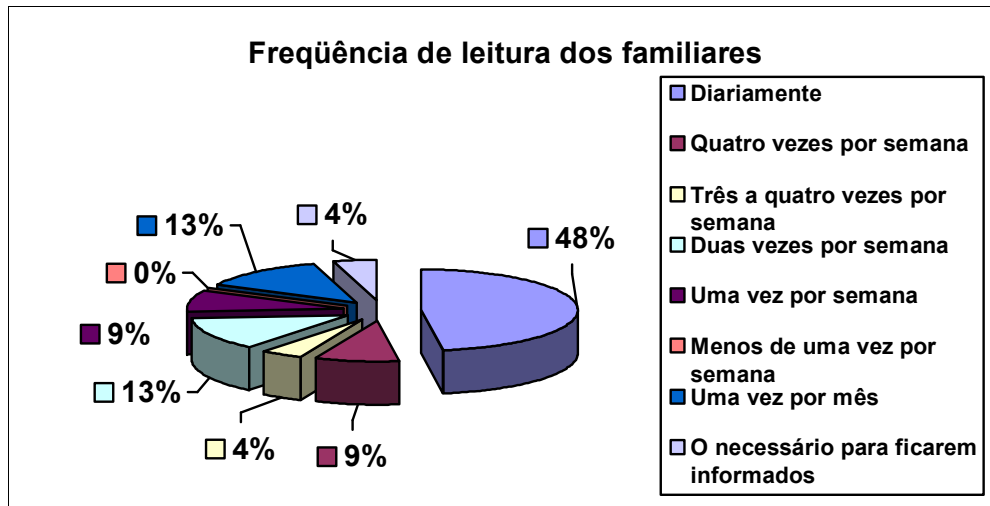


Gráfico 5 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, da freqüência de leitura dos familiares de acordo com informações dos alunos.

Atkinson (2002) aborda a questão da interferência do ambiente para com os indivíduos. Com base no exposto no Gráfico 5, sobre a freqüência de leitura das famílias, observamos que menos de 50% dos alunos recebem influência de leitura diária. Além disso, verificamos que dos 11 alunos que presenciaram leitura diária na família, 6 deles declararam pertencer a famílias com apenas um leitor. Entendemos que para a formação do hábito de ler, um ambiente com baixo índice motivador pode ser determinante para alguns alunos.

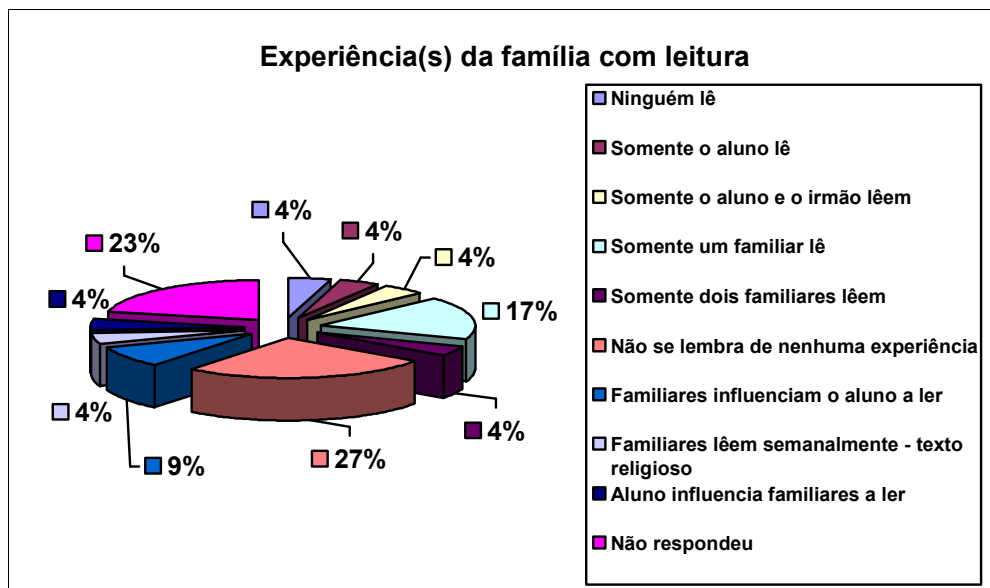


Gráfico 6 - Experiência(s) da família com leitura, de acordo com informações dos alunos. Resultado quantitativo em termos percentuais.

Ao serem abordados sobre experiências de leitura (Gráfico 6), os alunos foram orientados a recordarem de momentos na família que envolveram ou envolvem leitura, seja com todos ou com familiares específicos.

Ressaltamos que 27% dos alunos não se lembraram de nenhuma experiência de leitura com a família, 4% afirmaram que ninguém lê, 4% responderam que somente ele, o aluno, lê e outros 4% não responderam, resultando em 39% dos consultados, dado relativamente alto, indicando que boa parte dos alunos não presencia momentos de incentivo à leitura em suas casas.

Salientamos que somente dois alunos (9%) reconhecem nos familiares atitudes voltadas para os influenciarem a ler, evidenciando que a família tem baixa influência na sua motivação.

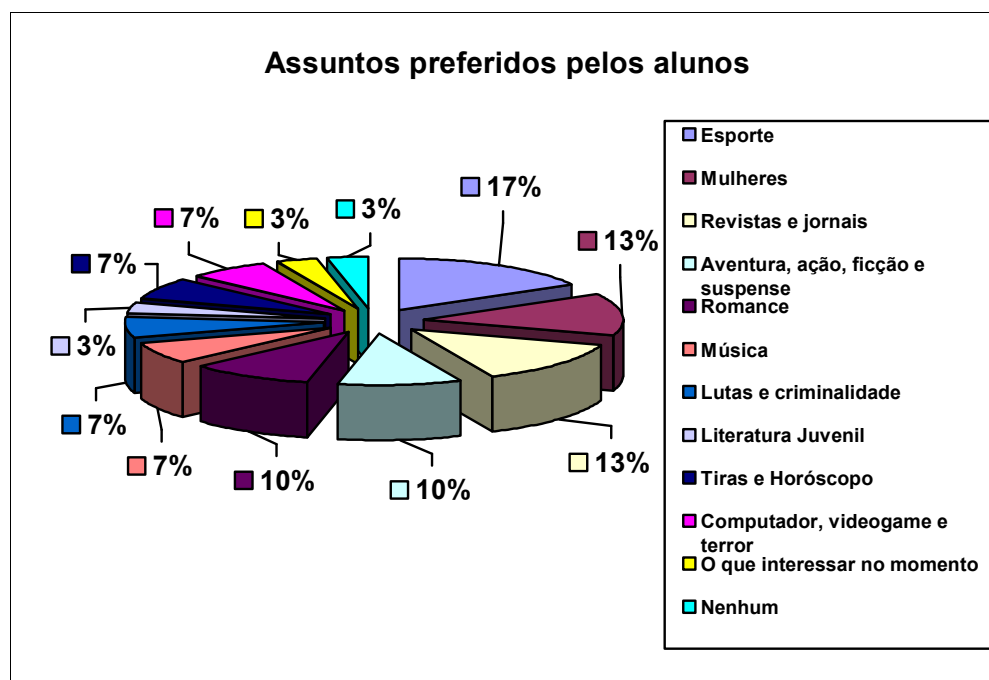


Gráfico 7 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, dos assuntos preferidos pelos alunos.

O Gráfico 7 é uma amostra da preferência de leitura dos alunos, dado que norteou a escolha dos textos para a parte da pesquisa relacionada aos indicadores de motivação interna para a leitura.

No momento destinado a responder o questionário, o aluno não foi influenciado a buscar tipos de textos privilegiados pela escola, pois o intuito foi observar quais as preferências pessoais de leitura de cada um. Acreditamos que, por ser a maioria do grupo do sexo masculino (16 pessoas), despontou a preferência sobre esporte e mulheres, seguida de revistas e jornais, com ênfase no caderno de esportes para a maioria. Para os participantes que escolheram assuntos relacionados a aventura, ação, ficção, suspense, computador, videogame e terror também prevaleceu a opinião de alunos do sexo masculino, assim como para lutas e criminalidade. Já as indicações para romance, literatura juvenil e horóscopo constam nas respostas do sexo feminino. Em relação ao assunto música houve um equilíbrio e o grupo indicou uma mesma cantora. Um dos alunos declarou não gostar de nenhum assunto, no entanto, quando avaliamos os textos a partir dos indicadores de motivação, este mostrou preferência pela música escolhida pelos colegas.

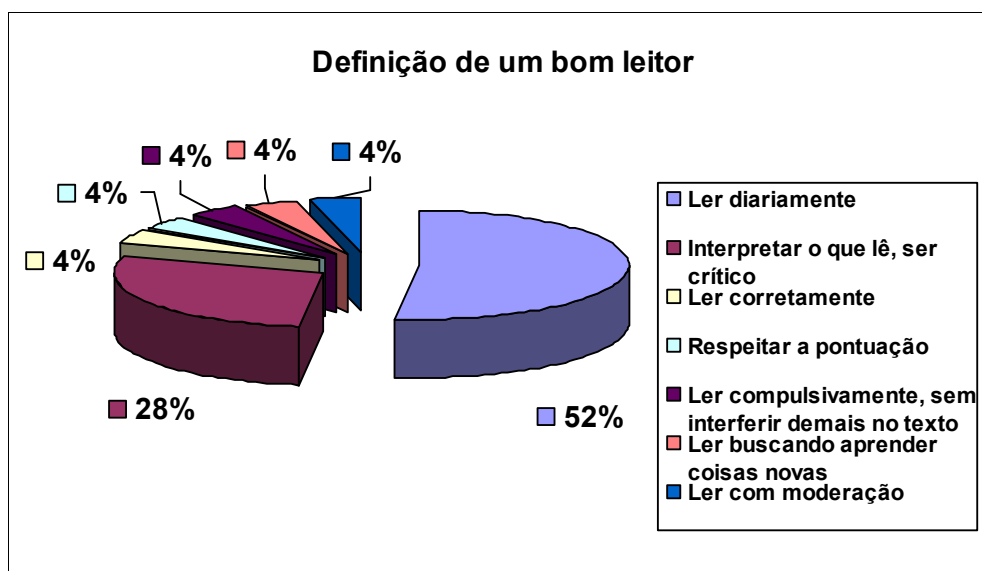


Gráfico 8 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, da avaliação pessoal dos alunos do que é ser um bom leitor.

Outra questão abordada no questionário informativo se refere à postura do aluno quanto à definição do que é ser um bom leitor (Gráfico 8). Conforme o tipo

de respostas obtidas, merecem destaque: ler corretamente, ler compulsivamente sem interferir demais no texto, ler com moderação. De acordo com o que foi revelado por esses alunos, ler corretamente significa saber ler em voz alta e responder as perguntas feitas pela professora, e ler compulsivamente “*é quando eu não fico parando para pensar e não fico voltando, sabe...*” (Aluno 17).

Ser um bom leitor, para outro participante da pesquisa

É ler direito aquilo que a professora manda, né, não adianta eu ficar lendo tudo o que aparece... depois isso não tem nada a ver com os textos que ela traz. (Aluno 8)

Identificamos também nas outras respostas termos utilizados na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, como: *ler diariamente, ser crítico, ler corretamente, aprender coisas novas...* Essas respostas sugerem que o conceito de bom leitor formado pelos alunos recebeu influência do discurso da sala de aula correspondendo à concepção de leitura que a escola infunde.

Geralmente muitos professores não identificam nos seus alunos uma atitude favorável para a leitura. No entanto, não podemos esquecer que a escola é um ambiente de leitores, lugar destinado à sua formação. Sabemos que os alunos entram em contato com textos de diversos níveis, gêneros e tipos, todos com um objetivo geral: formar um aluno-leitor.

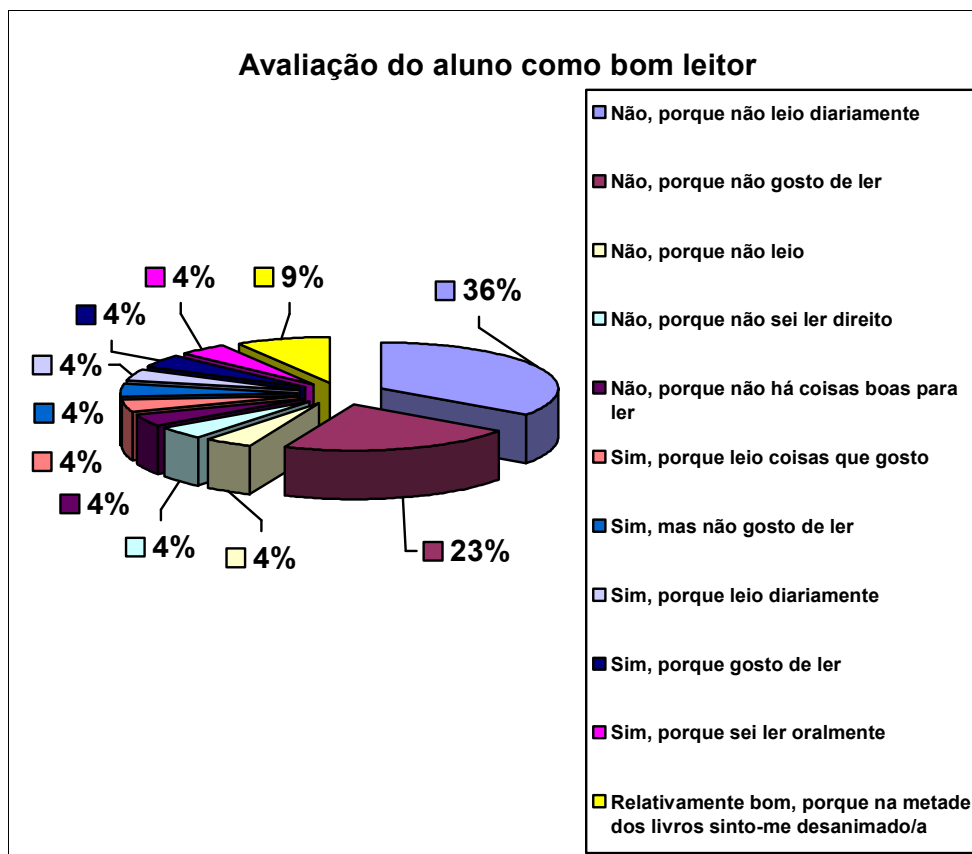


Gráfico 9 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, da visão pessoal do aluno sobre sua postura enquanto leitor.

Conforme o que é apresentado no Gráfico 9, pelas respostas ficou claro que o aluno constrói uma imagem de sua eficiência e desempenho como leitor. Os próprios alunos têm consciência de que, se não lerem, então não alcançarão um desempenho satisfatório de leitura, atitude demonstrada por meio da avaliação do que é ser um bom leitor, sob a ótica pessoal dos alunos. De acordo com os dados obtidos, cada aluno se avaliou como mal, bom e relativamente bom leitor, sendo encontrados os percentuais de 20%, 71% e 9%, respectivamente.

Convém ressaltar que para a maioria dos alunos, bons leitores são aqueles que lêem diariamente, além de saber interpretar criticamente, como visto no Gráfico 8. Por outro lado, é interessante observar as justificativas utilizadas por aqueles alunos que se declararam como não sendo bons leitores, consistindo em: não lêem diariamente (36%), não gostam de ler (23%), totalizando 59% do grupo, o que pode sugerir uma concepção distorcida do que é ser leitor.

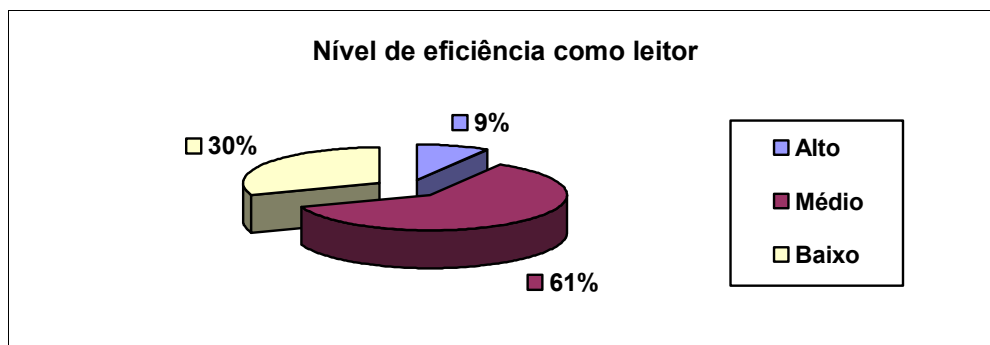


Gráfico 10 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, do nível de leitura em que o aluno considera estar - visão pessoal de acordo com a resposta do gráfico 8.

Com base nos dados do Gráfico 10, os alunos correlacionaram corretamente a sua eficiência como leitor à sua visão pessoal do que é ser um bom leitor. Observamos que, 30% deles consideraram-se com baixo nível de leitura, o que está correlacionado com o que foi citado anteriormente, de que, para ser um bom leitor é necessário ler diariamente, conceituação forte dentre eles, com 52% das respostas (Gráfico 8). O entendimento dessa postura pode facilitar o trabalho do professor, pois a maioria do grupo já reconhece que é necessária a leitura diária.

Percebemos ainda pelo Gráfico 10 que, mesmo estando no último ano do ensino fundamental, a maioria dos participantes declarou estar no nível médio de leitura, representando (61%) – 14 alunos. Além disso, há uma porcentagem considerável (30%) que se classificou no nível baixo em sua avaliação pessoal. Somente uma pequena parcela (9%) dos alunos se avaliou com nível de leitura alto.

O professor pode orientar suas intervenções a partir da motivação dos alunos para a leitura, tendo o cuidado de relacionar as atividades ao nível de leitura do grupo. Um ponto de partida pode ser a consideração da visão de leitor que o(a) aluno(a) faz de si mesmo, o que contribui para a seleção dos textos e do tipo de atividade a ser desenvolvida. Sabemos que ninguém pode garantir que um aluno aprenda e/ou goste de ler, no sentido de obrigá-lo, ou ainda ter certeza do sucesso de suas estratégias de ensino enquanto professor. No entanto, podemos intervir nas circunstâncias de aprendizagem para que os alunos possam partilhar

de um ambiente que os encorajem, como percebemos na experiência de Hunter (1976) e na nossa.

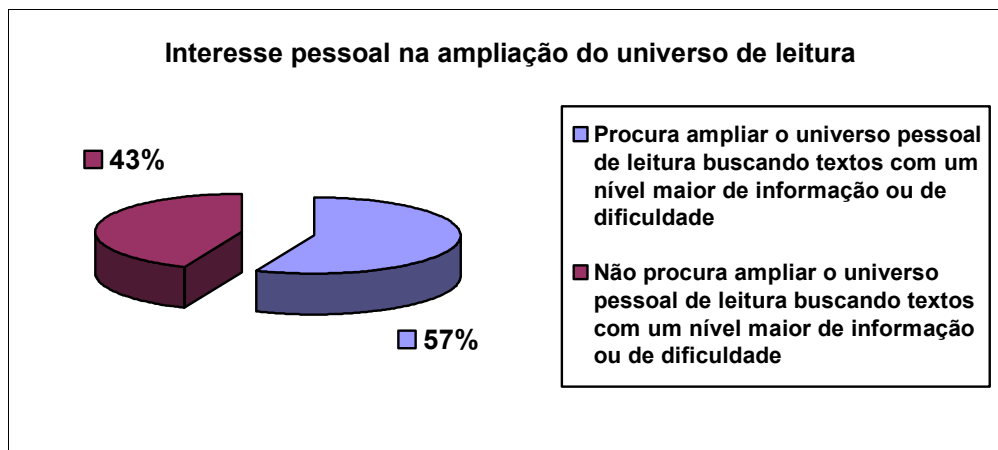


Gráfico 11 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, do interesse pessoal na ampliação do universo de leitura - posição do aluno.

Os dados relativos ao Gráfico 11 revelaram que 43% dos alunos não busca ampliar o universo pessoal de leitura, o que pode repercutir em diminuição do interesse e, conseqüentemente do desempenho enquanto leitor (cf. Ruddell e Unrau, 2004). Consideramos que os 57% restantes dessa turma de 8^a série já estão, de alguma forma, motivados a ampliar o universo de leitura e, por conseguinte, os que não buscam esta ampliação (43%) necessitam de que os professores recorram a estratégias que possam contribuir para despertar maior interesse pela leitura, como mostram os resultados da pesquisa de Hunter (1976).

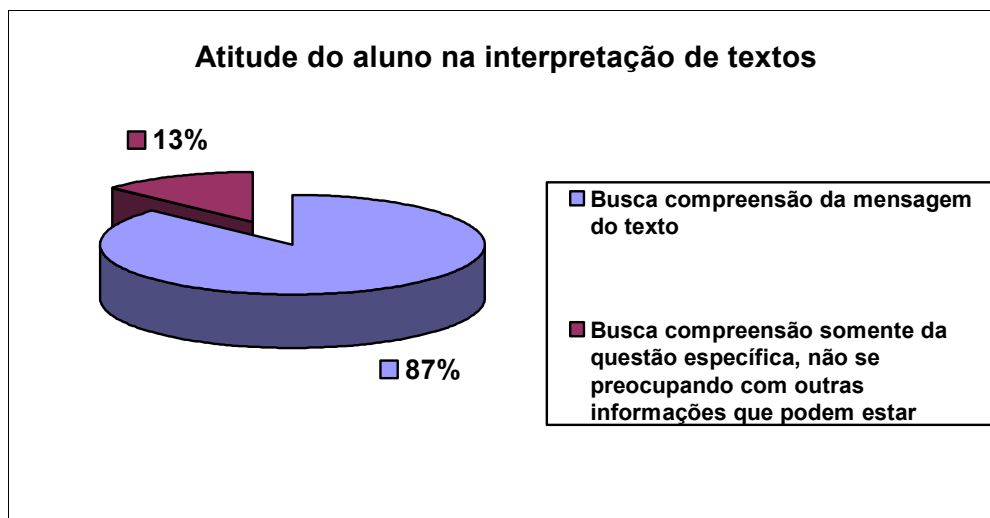


Gráfico 12 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, da atitude do aluno frente às atividades de interpretação de textos.

No Gráfico 12 constata-se que 13% dos alunos ainda interpreta/busca a compreensão com o objetivo de encontrar informações isoladas no texto, reproduzindo uma maneira reducionista de leitura, o que demonstra uma atitude preocupante, visto que são jovens concluindo o ensino fundamental e a maioria deles buscará no próximo ano o ensino médio.

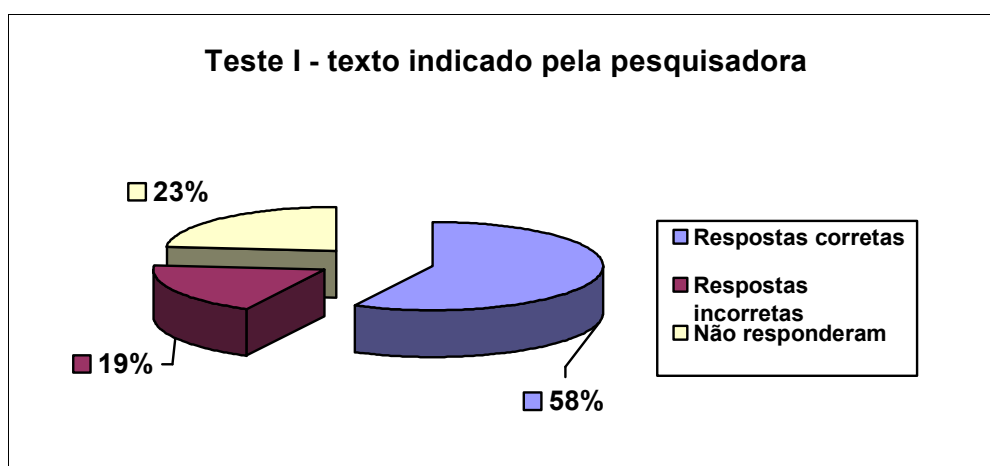


Gráfico 13 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, do desempenho dos alunos no Teste I com texto indicado pela pesquisadora.

Após a análise referente aos dados do questionário informativo seguimos para a segunda parte, que consiste na aplicação de um teste de leitura denominado

Teste I, no qual foi trabalhado o texto “O mito da caverna”. A escolha do texto foi orientada pelas respostas dadas no questionário, e buscamos um assunto não indicado ou que não constasse na lista de preferência dos alunos, mas adequado à faixa etária e nível de escolaridade dos estudantes. Na correção das respostas percebemos no grupo uma certa rejeição ou dificuldade em relação a algumas questões, pois 23% delas não foram respondidas, como pode ser observado no Gráfico 13.

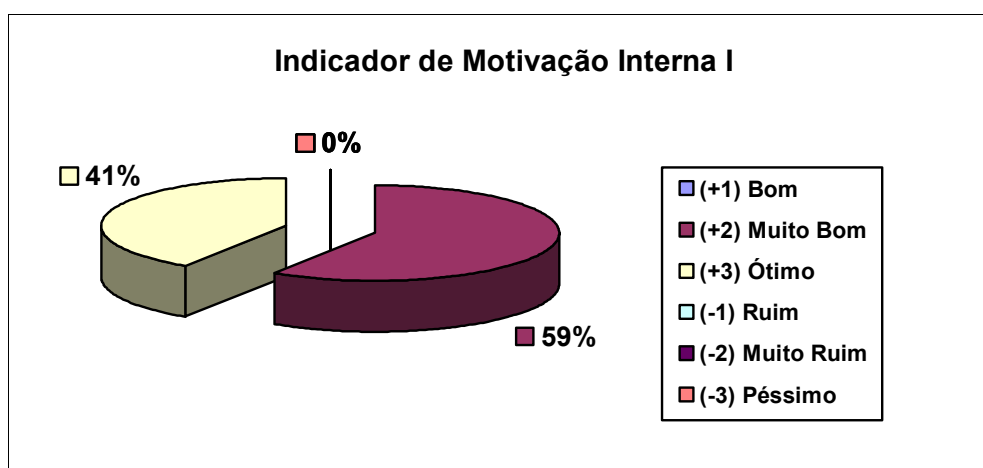


Gráfico 14 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, do Índice de Motivação Interna I – opinião sobre os textos - assuntos indicados pelos alunos, vide Apêndice D.

Em momento posterior foram selecionados 13 textos autênticos, diferentes entre si, variando em tamanho e gênero, de acordo com o assunto de interesse declarado no questionário informativo.

Os alunos foram orientados a avaliar os textos como um todo, em relação ao tema geral do texto. Observamos que os alunos avaliaram os textos positivamente, com aceitação completa (100%), pois 59% consideraram os textos muito bons para serem trabalhados em sala e 41% avaliou-os como ótimo (Gráfico 14).

Voltamos a apresentar os mesmos textos aos alunos. Foi pedido que relessem e os avaliassem novamente, só que desta vez, observando-os quanto à clareza, interesse, facilidade e utilidade, reforçando que essa deveria ser uma opinião pessoal, não interferiria em notas, conceitos, ou sequer estariam

relacionadas a alguma disciplina. Consideramos importante explicitar essa condição da pesquisa para o pesquisado porque, pela experiência com alunos, muitos deles poderiam classificar o texto positivamente somente para evitar problemas com os professores. A coleta de dados foi feita em pequenos grupos, cada um com o texto de seu interesse, sem que todo o grupo tivesse acesso às respostas, com o intuito de não inibi-las.

O instrumento Indicador de Motivação Interna foi adaptado para essa pesquisa a partir de Mathewson (2004). Considerando que há motivação positiva, ou melhor, alta motivação para a leitura, buscamos levantar opiniões pessoais dos estudantes pesquisados sobre o quanto o texto foi claro e interessante sob o seu ponto de vista, se o considerou fácil para ler e também quanto à utilidade dessa leitura. Essas opiniões foram apresentadas em forma de itens e estes subdivididos em escalas positivas e negativas.

Os gráficos 15, 16, 17 e 18 apresentam dados que se referem ao indicador de motivação interna alta.

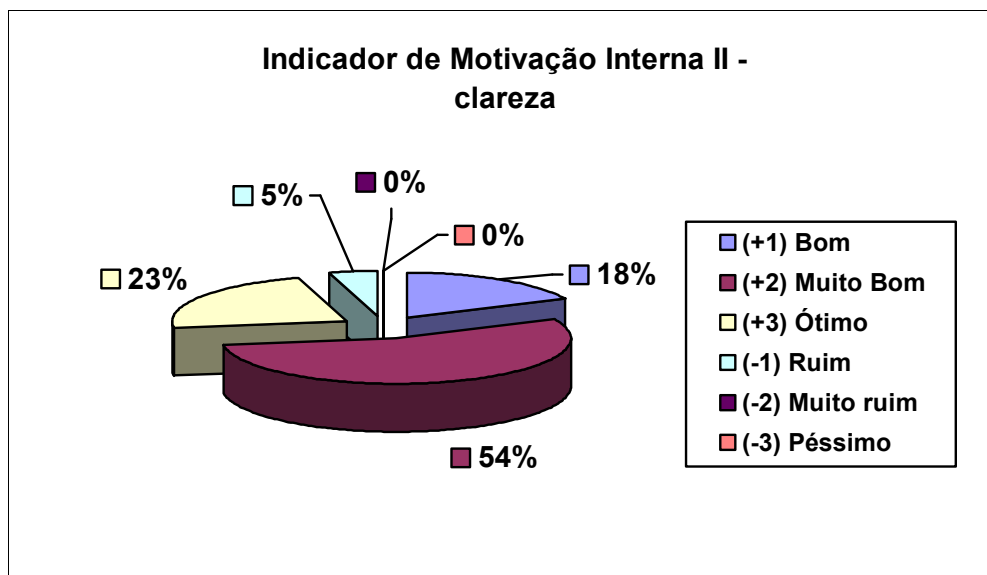


Gráfico 15 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, do Indicador de Motivação Interna II – motivação alta.

O Gráfico 15 mostra o percentual da opinião pessoal do leitor sobre o texto, com a verificação do tema da leitura. Os textos indicaram motivação alta

em relação ao assunto e para o Item I, ao avaliar a clareza, percebemos que ocorreu 77% de avaliação positiva considerando apenas as classificações muito bom e ótimo, opinião de 17 alunos. Apenas um deles classificou a clareza desse texto como ruim (5%), o que confirma a interferência da intenção de leitura para com o nível de motivação interna.

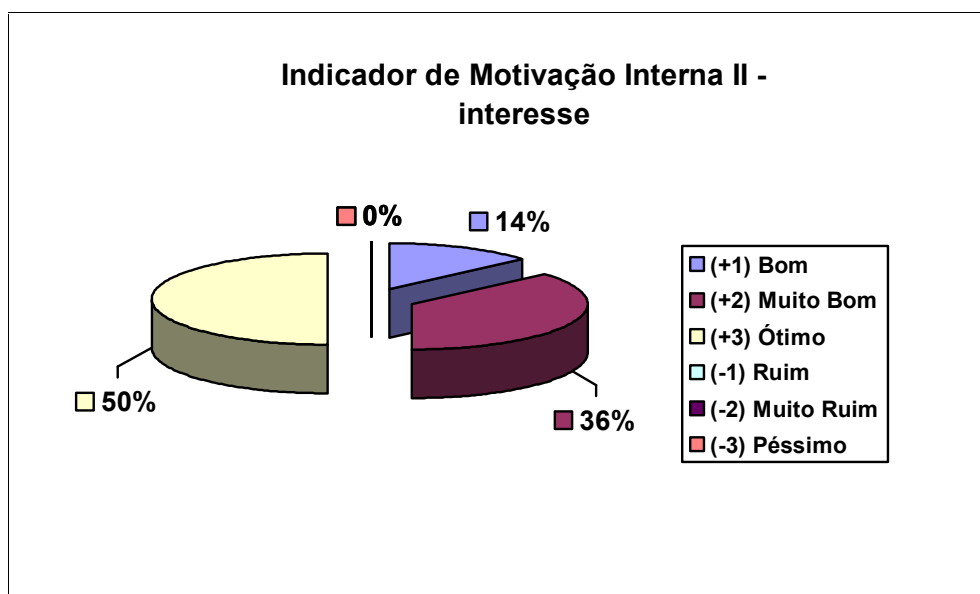


Gráfico 16 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, do Indicador de Motivação Interna II – motivação alta.

No Gráfico 16, considerando motivação alta em relação ao assunto - Item 2, quando foi avaliado o aspecto interesse pelo texto, os dados sinalizaram alta motivação para a leitura, visto que foram classificados pelos participantes como: ótimo (50%), seguido de muito bom (36%) e bom (14%), todos dentro de classificação positiva, o que implica boa aceitação do texto.

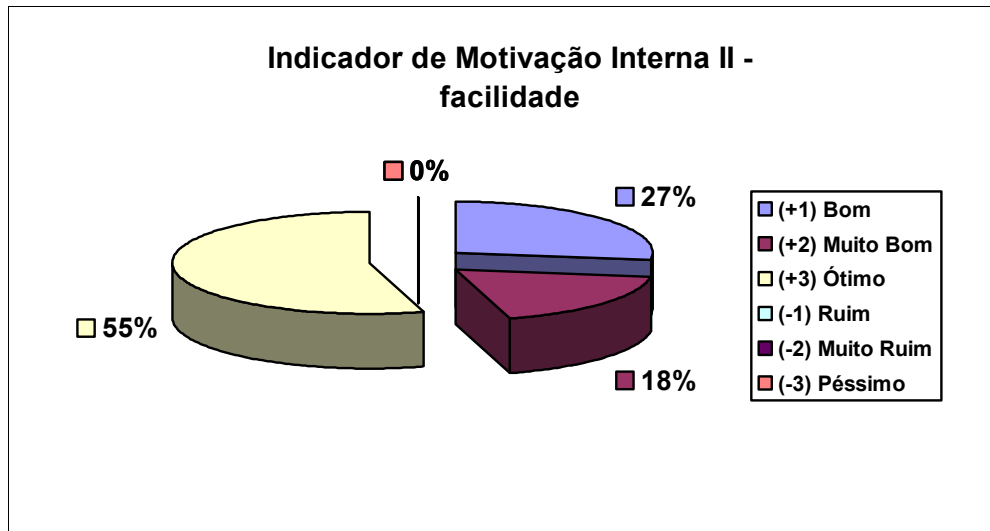


Gráfico 17 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, do Indicador de Motivação Interna II – motivação alta.

No item 3 do Indicador de Motivação Interna II, relacionado à facilidade, o texto foi classificado pela maioria como ótimo (55%) e os 45% restantes como bom e muito bom, o que consta no Gráfico 17. Mesmo aquele aluno que o indicou como ruim quanto à clareza (Gráfico 15), agora percebe no texto facilidade.

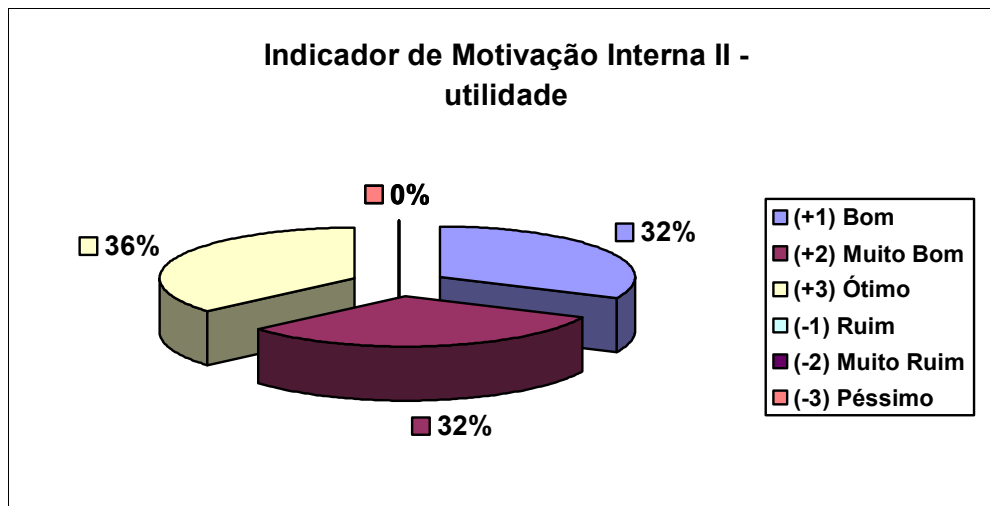


Gráfico 18 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, do Indicador de Motivação Interna II – motivação alta.

Quanto à utilidade, outro indicador da motivação interna alta, a avaliação dos alunos ficou equilibrada entre ótimo, muito bom e bom, 36%, 32% e 32%,

explicitada acima no (Gráfico 18). Os dados se referem ao Item 4 – utilidade do texto na visão do leitor.

É importante ressaltar que nessa fase prevaleceu a avaliação positiva em todos os indicadores de motivação interna dos pesquisados, com exceção de uma única avaliação negativa ocorrida para clareza, que remeteu ao Gráfico 15, porém essa não invalida a nossa crença de que a motivação interna interfere na atitude do aluno-leitor frente a um texto.

O instrumento Indicador de Motivação Interna III levando em conta motivação baixa em relação à opinião sobre o texto lido e verificação do tema da leitura segue a mesma estrutura do Indicador II, porém com uma diferença, o texto foi selecionado pela pesquisadora procurando direcionar para um assunto de baixa motivação para o leitor.

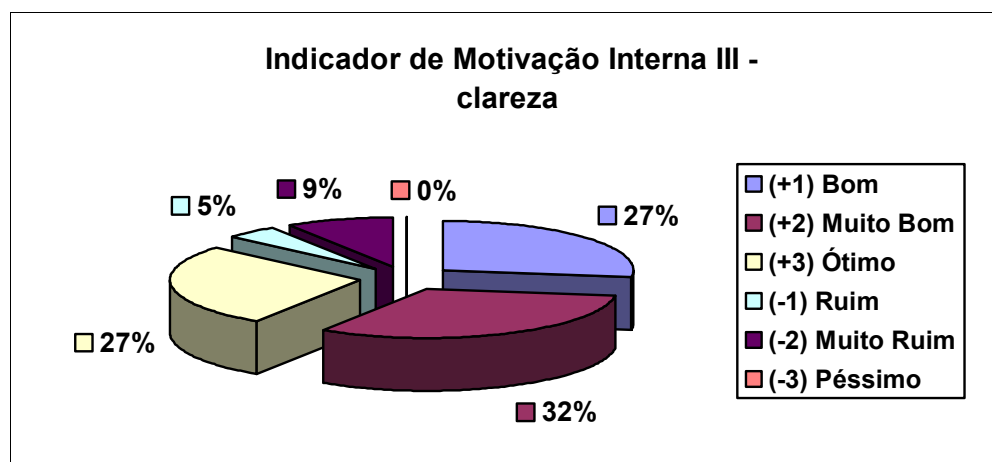


Gráfico 19 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, do Indicador de Motivação Interna III – motivação baixa.

Neste contexto trabalhamos com indícios de baixa motivação utilizando textos que provavelmente não agradariam a opinião do aluno. O Indicador III – assunto não motivador (Apêndice F), buscou a verificação da opinião pessoal através dos itens: clareza, interesse, facilidade e utilidade em uma escala de avaliação variando de positivo a negativo com três níveis em cada faixa, assim como foi realizado no Indicador II.

Nesse momento da pesquisa foram utilizados os mesmos textos da fase anterior que avaliou motivação interna alta, porém efetuamos a troca dos textos.

Ao aluno foi dado um texto possivelmente contrário à sua preferência. Por exemplo, àquele que declarou gostar de esportes, foi dado um de ficção. O que serviu de parâmetro para tal procedimento foi o referencial que obtivemos pela avaliação positiva em relação ao assunto, verificada na etapa anterior da pesquisa e, ainda por meio de declarações dos estudantes durante a coleta de dados.

Os gráficos 19, 20, 21 e 22 apresentam dados que se referem ao indicador de motivação interna baixa.

No Gráfico 19 são apresentados os resultados para o Item 1: clareza do texto, que foi avaliado como ótimo ou muito bom por 59% dos participantes, enquanto 27% consideraram-no simplesmente bom. No entanto, verifica-se que ocorreu, no geral, um aumento na avaliação negativa, resultante da classificação dos textos, por parte dos estudantes (9%), como muito ruim, em relação à etapa anterior percebida como fase de motivação positiva, pois mediu motivação interna alta (vide Tabela 1).

Tabela 1 – Resultados quantitativos, em termos percentuais, dos resultados do indicador de motivação interna em relação ao assunto, em duas etapas da pesquisa, considerando o Item 1: clareza do texto.

Indicador de motivação interna: Clareza do texto	Motivação Alta (%)	Motivação Baixa (%)
Bom	18	27
Muito Bom	54	32
Ótimo	23	27
Total de avaliação positiva	95	86
Ruim	5	5
Muito Ruim	0	9
Péssimo	0	0
Total de avaliação negativa	5	14

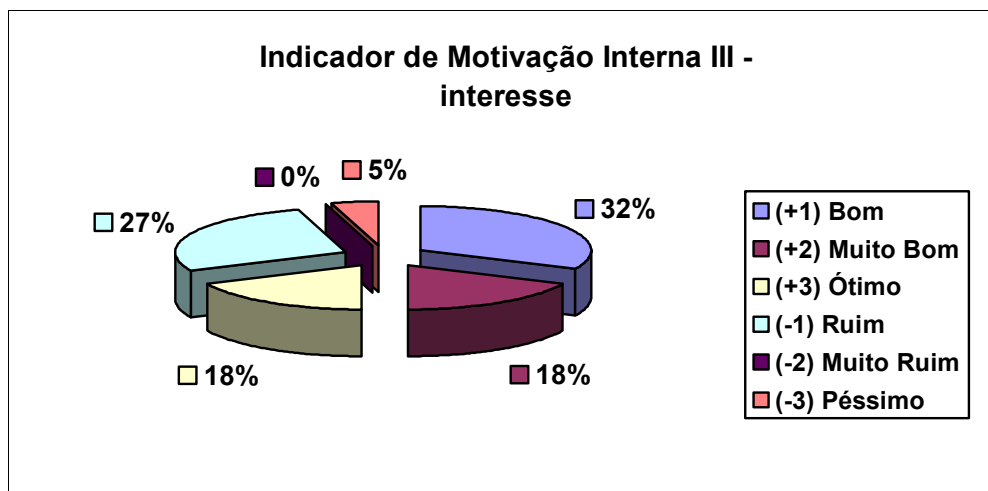


Gráfico 20 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, do Indicador de Motivação Interna III - motivação baixa.

Com relação ao interesse pelo texto, outro indicador da motivação interna, verificamos no Gráfico 20 que apenas 18% dos pesquisados consideraram como ótimo, o que influenciou na redução expressiva do total de avaliação positiva, de 100% (Gráfico 16) na etapa anterior para 68% (Gráfico 20), o que pode ser observado na (Tabela 2).

Tabela 2 – Resultados quantitativos, em termos percentuais, dos resultados do indicador de motivação interna em relação ao assunto, em duas etapas da pesquisa, considerando o Item 2: interesse pelo texto.

Indicador de motivação interna	Motivação Alta (%)	Motivação Baixa (%)
Interesse pelo texto		
Bom	14	32
Muito Bom	36	18
Ótimo	50	18
Total de avaliação positiva	100	68
Ruim	0	27
Muito Ruim	0	0
Péssimo	0	5
Total de avaliação negativa	0	32

Com base nos dados apresentados já se pode constatar a diferença da relação entre os textos que sinalizam motivação alta e motivação baixa. Quando o leitor apresenta empatia pelo assunto tratado, se interessa 100% pelo texto, ao

passo que o interesse diminui consideravelmente (68%) quando diminui a motivação.

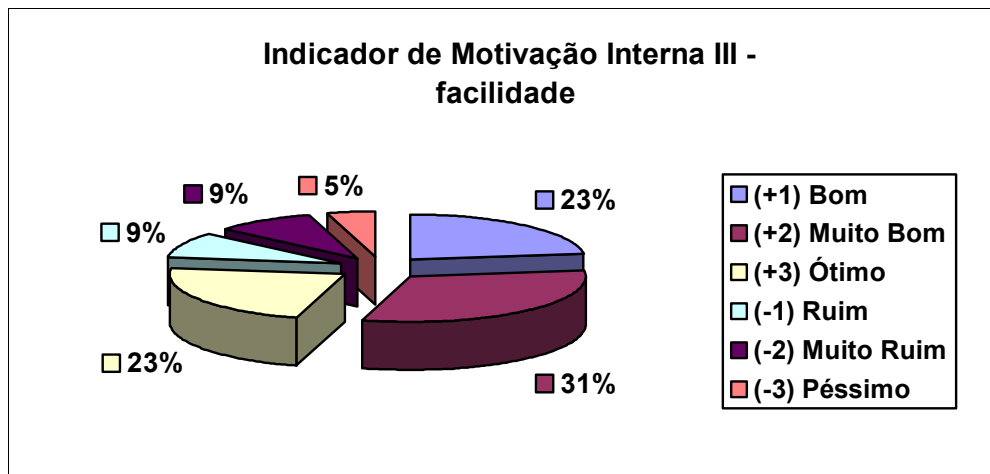


Gráfico 21 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, do Indicador de Motivação Interna III - motivação baixa.

No aspecto facilidade do texto, verificou-se um aumento de 23% (Tabela 3) no total de avaliação negativa com relação à etapa anterior. Tal mudança resultou da classificação dos textos, por parte dos estudantes, como ruim, muito ruim e péssimo, 9%, 9% e 5% respectivamente (Gráfico 21).

Tabela 3 – Resultados quantitativos, em termos percentuais, dos resultados do indicador de motivação interna em relação ao assunto, em duas etapas da pesquisa, considerando o Item 3: facilidade do texto.

Indicador de motivação interna	Motivação Alta (%)	Motivação Baixa (%)
Facilidade do Texto		
Bom	27	23
Muito Bom	18	31
Ótimo	55	23
Total de avaliação positiva	100	77
Ruim	0	9
Muito Ruim	0	9
Péssimo	0	5
Total de avaliação negativa	0	23

Isso confirma que, se o leitor considera o texto interessante, então provavelmente o considerará fácil também, o que aumenta a confiança e contribui

positivamente. De acordo com Ruddell e Unrau (2004) essa influência modifica a intenção para ler.

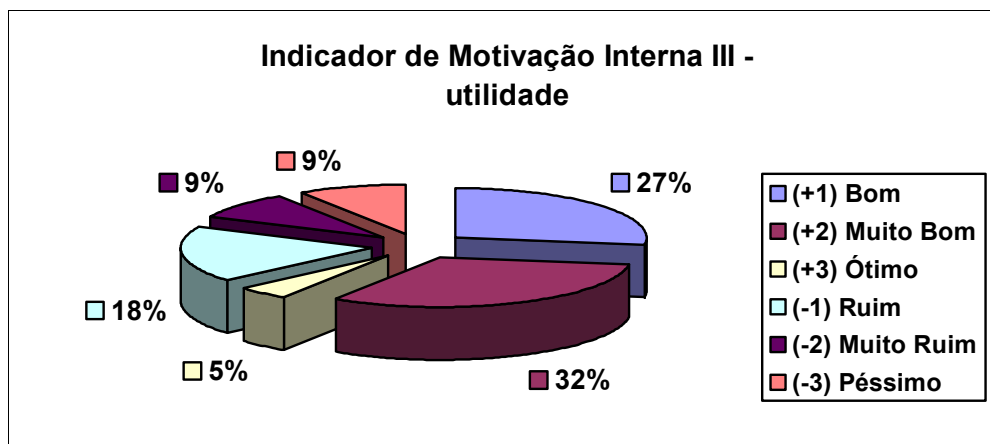


Gráfico 22 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, do Indicador de Motivação Interna III - motivação baixa.

A utilidade do texto foi o aspecto que apresentou maior acréscimo, 36% , no total de avaliação negativa (Tabela 4), consequência da classificação como ruim (18%), muito ruim (9%) e péssimo (9%) como exposto no Gráfico 22.

Tabela 4 – Resultados quantitativos, em termos percentuais, dos resultados do indicador de motivação interna em relação ao assunto, em duas etapas da pesquisa, considerando o Item 4: utilidade do texto.

Indicador de motivação interna	Motivação Alta (%)	Motivação Baixa (%)
Utilidade do Texto		
Bom	32	27
Muito Bom	32	32
Ótimo	36	5
Total de avaliação positiva	100	64
Ruim	0	18
Muito Ruim	0	9
Péssimo	0	9
Total de avaliação negativa	0	36

Os dados aqui comentados estão dispostos nos gráficos 19 ao 22. Ao observarmos a faixa negativa da avaliação percebemos que houve uma variação

em relação à etapa anterior. Verificou-se que houve classificação na faixa negativa para os itens interesse (32%), facilidade (23%) e utilidade (36%), o que não havia ocorrido na etapa com Indicador de Motivação Interna II (Alta). Por outro lado, observa-se que para o item clareza, o qual já havia tido avaliação negativa, a variação percentual foi menor

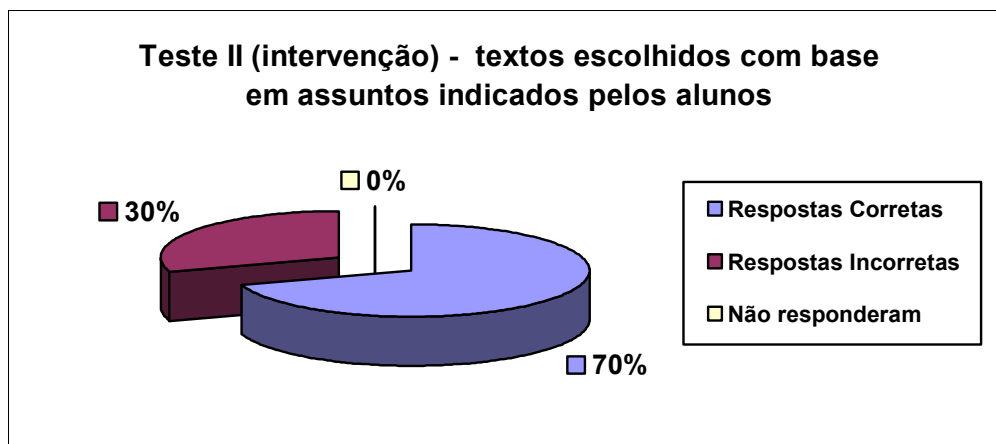


Gráfico 23 - Resultado quantitativo, em termos percentuais, do desempenho dos alunos no Teste II - assuntos indicados pelos alunos.

O último momento da coleta dos dados, utilizando o instrumento denominado Teste II consistiu em responder cinco questões direcionadas aos textos considerados com alta motivação, porém as questões foram similares àquelas aplicadas no Teste I, e também apresentaram o mesmo nível de dificuldade.

Foi possível perceber uma diferença em relação ao rendimento do grupo, como explicitado no Gráfico 23. Verificamos um acréscimo na porcentagem de acertos para as respostas corretas contando com um crescimento de 12%. Além disso, ainda há outro fator interessante para a motivação, o qual decorre do fato de que todos os alunos responderam as questões propostas. Um comportamento que reforça o nível de interesse positivo pelo texto, porque, mesmo 30% respondendo incorretamente, tal atitude de responder demonstrou intenção positiva em relação ao texto.

Pelo Teste II foi constatada melhora na avaliação em relação à compreensão dos textos pelos alunos. Assim, confirmamos nossa hipótese de que

quando os alunos escolhem os assuntos para suas leituras há um aumento considerável na aceitação do texto e uma melhora na disposição para lê-lo, pois nenhum aluno deixou de responder as questões propostas. Essa postura foi considerada um avanço, pois há muita resistência por uma parcela de estudantes quando os professores propõem atividades relacionadas à leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa, considerada a parte final do trabalho, revisitamos alguns pontos iniciais, os objetivos propostos e, consecutivamente as diretrizes metodológicas norteadoras.

Apresentamos, no primeiro momento, a necessidade de se abordar a motivação, uma variável que, muitas vezes fica preterida, tendo em vista as inúmeras possibilidades de trabalho que norteiam o ensino da leitura em sala de aula. Presenciamos no cotidiano escolar constante angústia por parte dos professores, pois não conseguimos encontrar uma maneira ou algo que estimule os alunos para a leitura e a interpretação, e também para a escrita (!), que, mesmo não estando relacionada diretamente nessa pesquisa, é um processo correlacionado à leitura. Tendo em conta a situação apresentada, fomos estimulados a buscar justamente a questão motivação e, devido ao número reduzido de investigações científicas que relacionam leitura à motivação interna, direcionamos a nossa pesquisa para esse tema.

Tendo em vista essa questão, hipotetizamos que, um aluno ao apresentar motivação interna alta em relação a um texto, provavelmente alcançará melhores resultados quanto à compreensão, se comparado a outro aluno que mantém motivação baixa para com o mesmo texto. Desse modo, a motivação e a memória são importantes para a aprendizagem e, se associadas a estratégias devidamente controladas pode alcançar resultados mais satisfatórios na aprendizagem.

Não queremos assim estabelecer que os alunos devem ler somente aquilo que escolhem ou que o trabalho deve ser totalmente personalizado, isso não condiz com a realidade da metodologia, mas podemos utilizar de estratégias diferenciadas para contribuir com os objetivos referentes à formação do leitor.

Reportamo-nos à situação atual dos alunos brasileiros que, segundo o PISA não melhoraram o desempenho nas avaliações no período de três anos, de 2000 a 2003. Ao pensar no tempo disponível para a formação do ensino fundamental, são oficialmente, 200 dias letivos anuais, que ao final de 9 anos totalizarão 7.200 horas cumpridas na escola. Na maioria do tempo esses alunos estão em contato com diversas modalidades de leitura, como evidenciado por meio dos planejamentos e projetos desenvolvidos pelas escolas.

Podemos questionar então, por que os alunos não são considerados bons leitores e, segundo dados dessa pesquisa, por que não se consideram bons leitores, se uma das cargas horárias maiores são as aulas de Língua Portuguesa? Sabemos que ler e escrever são habilidades desenvolvidas em todas as disciplinas, mas em Português, estas se encontram privilegiadas. A questão da carga horária não é objeto desta pesquisa, mas um questionamento que pode ser levantado face a esse dado é: o que estamos fazendo em nossas aulas de leitura/interpretação de textos? No depoimento oral de um dos alunos que participou da pesquisa a concepção de bom leitor

É ler direito aquilo que a professora manda né, não adianta eu ficar lendo tudo o que aparece... depois isso não tem nada a ver com os textos que ela traz. (Aluno 8)

Com essa declaração ficou evidente que na sua escola não há espaço para o que ele gosta de ler, e sim para os textos que os professores indicam.

No capítulo teórico, buscamos resgatar um pouco da trajetória histórica da leitura considerando seus principais paradigmas. Isso nos permitiu trazer para a fundamentação a contribuição das ciências com enfoque cognitivo, neurobiológico e psicológico, estes conversando com a Lingüística.

Esse espaço interdisciplinar propiciou-nos relacionar o conhecimento sobre a memória, devido à sua ligação com o processo cognitivo, mais precisamente com a variável motivação. Considerando o diálogo estabelecido entre os autores, concluímos que provavelmente há uma forte relação entre motivação e desempenho do aluno-leitor. O que corrobora a nossa afirmação que

ler pode criar vínculos entre informações, ampliar a interpretação e, ainda eleger os textos de seu interesse.

Ao partir desse parâmetro, para a leitura interessa criar vínculos, estabelecer relações. Nesse momento, foi essencial buscar a relação entre leitura e intenção, atitude, emoção e consciência.

Tomando conhecimento e correlacionando esses saberes, a análise da pesquisa foi tomando maior consistência e sendo direcionada para o entendimento do papel da motivação no processo de leitura. No estudo da literatura sobre o assunto foi possível compreender a importância da motivação no processo de aprendizagem.

O estudo realizou-se permeado de vários paradigmas convergentes, enfatizamos a análise dos dados com enfoque qualitativo articulado ao quantitativo. A coleta dos dados consistiu na utilização de instrumentos metodológicos que propiciaram o reconhecimento do grupo, bem como instrumentos para indicar o nível motivacional e para verificar o desempenho quanto ao entendimento dos textos.

Considerando os dados levantados pelos procedimentos já descritos, confirmamos a hipótese inicial de que, se os alunos estão motivados internamente em relação a algum assunto, então seu desempenho enquanto leitores será melhor.

Destacamos ainda, como consta na análise dos dados que os alunos apresentaram maior interesse pelos textos cujos assuntos foram escolhidos por eles. Na aplicação da avaliação pessoal dos textos utilizando o instrumento denominado indicador de motivação interna ficou evidente que, para os textos que apresentaram motivação alta houve maior receptividade e disposição durante as atividades de interpretação, de acordo com o segundo teste.

Assim, em conformidade com a pesquisa realizada e seus resultados acreditamos que podemos elencar algumas considerações, tais como: a memória, entendida como sede da aprendizagem, não se consolida sem que haja interferências externas e principalmente internas e a amígdala, considerada memória emocional, mantém relação direta com as questões motivacionais, aspecto que pode ser determinante para o sucesso do ensino e aprendizagem da leitura no contexto escolar.

Este trabalho não pretende concluir, nem aventar que esta é a solução para os problemas enfrentados pelos professores nas salas de aula enquanto buscam o ensino e a aprendizagem da leitura. Tentamos articular uma reflexão pautada em conhecimentos distintos, mas que conversam entre si, conhecimentos que ultrapassam a dimensão social do ensino, mas que estão associados diretamente à aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, P.A; FOX, E. A. Historical Perspective on Reading Research and Practice. In: RUDDELL, R. B; UNRAU, N.J. (Eds.). **Teoretical Models and Processes of Reading**. 5 ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004. 1728 p.

ATKINSON, Rita L.; ATKINSON, Richard C.; SMITH, Edward E.; BEM, Daryl J.; NOLEN-HOEKSEMA, Susan. **Introdução à psicologia de Hilgard**.13.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 790 p.

BARBIERI, E. **A dança-luta brasileira**. Disponível em: <<http://www.pime.org.br/mundoemissao/indigenascapoe.htm>>. Acesso em: 4 mar. 2007.

BEAR, M. F. et al. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 2 ed. Tradução Jorge Alberto Quillfeldt. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. 855 p.

BERNEX, R. Antônio Damásio: o cérebro à procura da alma. Tradução Paulo F. de M. Nicolau. **Édition Spéciale Science & Vie**, 1996. Disponível em: <<http://www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/texto1.htm>>. Acesso em: 05 out. 2005.

Breve história dos Jogos Pan-Americanos. Disponível em: <http://www.caixapanrio2007.com.br/br/historia.aspx>. Acesso em: 22 abr. 2007.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.17, p.133-144, jan/jun.1991.

CELANI, M. A. A. **O Perfil do Educador de Ensino de Línguas: o que Muda?** Trabalho apresentado no I Encontro de Professores de Língua Estrangeira. UFSC. 1996. (mimeo).

Centro de Ciências Cognitivas. **Universidade Albert Ludwig de Freiburg**. Alemanha. Disponível em: <<http://cognition.iig.uni-freiburg.de/>>. Acesso em: 05 ago. 2006.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, [2000]. Disponível em: <http://br.geocities.com/mcrosst02/index.htm>. Acesso em: mar. 2007.

CHOMSKY, N. **Estruturas Sintáticas**. São Paulo: Martins Fontes, 1957. 124 p.

CHOMSKY, N. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010493131998000200004&script=sci_artt ext&tlng=>>. Acesso em: 26 set. 2007.

CRUZ P. P. **Por quê?** Disponível em:

<<http://www.papensa.com.br/romance/por%20que.htm>>. Publicado em: fev. 2007. Acesso em: 8 abr. 2007.

DAMÁSIO, António R. A consciência do corpo. **Jornal O Independente**, suplemento Livros, jun. 2000. Entrevista concedida a Desidério Murcho sobre o livro: O Sentimento de Si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência. Disponível em: <http://www.jcienciascognitivas.home.sapo.pt>. Acesso em: 20 abr. 2006.

_____. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução Dora Vicente e Georgina Segurado. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 330 p.

_____. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução Laura Teixeira Motta. 6. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 474 p.

_____. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na consciência dos sentimentos. Tradução Laura Teixeira Motta. 1. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 358 p.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: MAKRON, 2001. 798 p.

De menino a estrela da seleção. **Globo Esporte.com**, entrevista concedida à reportagem do Globo Esporte sobre atuação do jogador Robinho na seleção em 2007. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/ESP/0,ENN725-4858,00.html>>. Acesso em: 3 jun. 2007.

Dicionário Digital de termos médicos. Disponível em: <http://www.pdamed.com.br/diciomed/pdamed_0001_04743.php>. Acesso em: 22 abr. 2007.

DUTRA, R. Cresce número de malabaristas e pedintes nos cruzamentos. **Jornal de Uberaba**, caderno A, Cidade, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.jornaldeuberaba.com.br/>>. Acesso em: 8 abr. 2007.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. de. **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.9-17.

EURÍPEDES III, D. **Jandaia não é gandaia**. Disponível em: <<http://www.delegaciadecontos.com.br/product.html>>. Acesso em: 25 mar. 2007.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. Tradução Cláudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006. 384 p.

FIGUEIREDO, C. A. '**Leitura Crítica: Mas isso faz parte do ensino da leitura?** – Subsídios para a Formação de Professores de Língua Estrangeira'. 2000. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 2000. 255 p.

FIGUEIREDO, C. A. Leitura e Criticidade em Língua Estrangeira. In: FIGUEIREDO, C. A.; MARTINS, E. S.; TRAVAGLIA, L. C.; MORAES FILHO, W.B. **Lingua(gem): reflexões e perspectivas**. Uberlândia: EDUFU, 2003. 300 p.

FLAVELL, John H.; MILLER, Patrícia H.; MILLER, Scott A. **Desenvolvimento Cognitivo**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 341 p.

GAARDER, Jostein. O mundo de Sofia – Romance da história da filosofia. São Paulo, Cia das Letras, 1995. p. 104-105. in: FARACO, Carlos Emílio. **Linguagem Nova**. v. 4. São Paulo: Ática, 2002. 239 p.

GARRET, F. A. **E caiu um disco voador**. Disponível em: <<http://assimfaliu.blogspot.com/2007/09/e-caiu-um-disco-voador.html>>. Publicado em set. 2006. Acesso em: 4 mar. 2007.

GALVANI, W. **A mulher-menina**. Disponível em: <http://www.casadacultura.org/Literatura/Contos/gr1/Conto_quantas_costelas_mulher.html>. Publicado em nov. 2004. Acesso em: 9 abr. 2007.

GOETHE. Disponível em: <http://www.pensador.info/frase/MzI0Ng/quando_o_interesse_ocorre_o_mesmo./>. Acesso em: 20 abr. [2006].

HYPÓLITO, A. M. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise**. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

ILARI, Rodolfo. A lingüística e o ensino de língua portuguesa. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 120 p.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acesso em: 30 jan. 2007.

IZQUIERDO, I. A Mente Humana. Porto Alegre, PUC - RS: **Centro de Memória do Instituto de Pesquisas Biomédicas**. Multiciência. 03 de outubro de 2004. Disponível em: http://www.multiciencia.unicamp.br/artigos_03/a_01_.pdf. Acesso em: jun. 2007.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 95 p.

HUNTER, M. **Teoria da motivação para professores**: um livro programado. Tradução Marília Conter Ribeiro e Anna Lúcia de Queiroz Oliveira, Petrópolis, Vozes, 1976. 51 p.

JESUS, O. F. Leitura e Motivação. In: I Simpósio de Estudos Lingüísticos e Literários: leitura, escrita e formação de professores, 1., 2007, Uberlândia. **Programação e Resumos**. Uberaba: UFTM, 2007. p.73.

JESUS, O. F. Paradigmas da teoria da leitura. In: FIGUEIREDO, C. A. JESUS, O. F. (Orgs.) **Lingüística Aplicada**: aspectos da leitura e do ensino de línguas. Uberlândia: EDUFU, 2005. 288 p.

JOSÉ DE SÁ, Edmilson. **Cognição: conceitos básicos e aplicações segundo a ótica de Laura Janda**. PE: AESA-CESA-Acoverde, set. 2005. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos>>. Acesso em: 20 abr. 2006.

JUSTI, F. R. R.; ARAUJO, S. F. An evaluation of Chomsky's review of Verbal Behavior according to behaviorists' replies. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 3, set. – dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722004000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2007.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSEL, T. M. **Princípios da neurociências**. 4 ed. Barueri, SP: Manole, 2003. 1412 p.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Tradução Valério Rohden baseada na edição original de 1788. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 182 p.

KHALSA, D. S. Longevidade do Cérebro. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997. 451 p.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1989. 213 p.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1987. 257 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 p.

LEFFA, V. J. O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. In: **Contexturas**, n.4, p 9-24. 1998-1999.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzanato, 1996. 105 p.

Leite, F. Comunicação e cognição: os efeitos da propaganda contra-intuitiva no deslocamento de crenças e estereótipos. **Ciências & Cognição**, Vol 13, n. 1, pp. 131-141. Disponível em:<www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: março, 2008.

LEONE, P. N. (PITTY); SOUZA, P. **Equalize**. Letra Traduzida. São Paulo: Deckdisc, 2003. Rock Alternativo. Disponível em: <<http://vagalume.uol.com.br/pitty/equalize.html>>. Acesso em: abr. 2007.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MATHEWSON, C. Grover. Model of Attitude Influence Upon Reading and Learning to Read. In: RUDELL, R. B; UNRAU, N. J. (Eds.). **Theoretical models and process of reading**. 5 ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 2004. 1728 p.

Missão Extermínio. Disponível em: <<http://wiki.cyaneus.net/aventuras/index.php?n=Main.HomePage>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

Musa aos 45. Disponível em:<<http://vagalume.uol.com.br/pitty/equalize.html>>. Acesso em: abr. 2007.

MURRAY, Edward. I. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1971. 275 p.

Outros Horóscopos. Disponível em: <<http://horoscopo.clix.pt/astrologia/astrologia/110995.html>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

PENNA, Antonio Gomes. **Introdução à psicologia cognitiva**. 2.ed. São Paulo: EPU, 1999. 185 p.

PERFETTI, Charles A. **Reading Ability**. New York: Oxford University Press, 1985. 282 p.

PESSOA, F. Disponível em: <http://www.studioamerica.com.br/500/f_pessoa.htm>. Acesso em: 15 abr. [2006].

PIAGET, J. **A equilibracão das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução de Marion Merlone dos Santos Penna. - Rio de Janeiro: Zahar, 1976.175 p.

PIAGET, J. **Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo**. In.: *Piaget*. Rio de Janeiro: Forense,1972. 157p.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986. 426 p.

QUINTANA, M. Disponível em:
<http://www.pensador.info/autor/Mario_Quintana/>. Acesso em: 20 set. 2007.

RIBEIRO, L. M. M. Poesia e metapoesia... autopsicografia e outros poemas... **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 23, jul.-set. 2007. Disponível em:
<http://www.unigranrio.com.br/unidades_acad/ihm/graduacao/letras/revista/galleries/downloads/textolucia22.pdf> Acesso em: 8 jul. 2007.

ROUSSEAU, J. J. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797021999000200005&script=sci_artext&tlng=>>. Acesso em: 28 abr. [2006].

RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (Ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 5 ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 2004. 1728 p.

SARAIVA, F. R. - **Dicionário latino-português**. 10.ed. Rio de Janeiro, Liv. Garnier, 1993.

SHAFTIEL, A. A. **Círculo de Crônicas**. Disponível em:
<http://www.circulodecronicas.com/cc/contos/seres/as_o_alimento_da_dor.html> Publicado em: jun. 2006. Acesso em: 4 mar. 2007.

SAGAN, C. **O romance da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985. 111 p.

SQUIRE, L. R; KANDEL, E. **Memória: da mente às moléculas**. Tradução Carla Damaz. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SILVA, Augusto Soares. Linguagem, Cultura e Cognição, ou a Lingüística Cognitiva. In: SILVA, Augusto Soares da.; TORRES, Amadeu e GONÇALVES, Miguel (Orgs.). **Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Lingüística Cognitiva**. Coimbra: Almedina, vol. 1, 2004. p 1-18. Disponível em:
<<http://www.jcienciasognitivas.home.sapo.pt>>. Acesso em: 20 abr. 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 104 p.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, [1953]/2000. 489 p.

SOARES, M. **Letramento: um tem em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p.

TAVARES, R. **Advergaming**: nova pesquisa na Gamecultura. Disponível em: <http://www.gamecultura.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=455&Itemid=9>. Acesso em: 8 abr. 2007.

THOMAS, E. L.; ROBINSON, H. A. Improving reading in every class. In: ATKINSON, Rita L.; ATKINSON, Richard C.; SMITH, Edward E.; BEM, Daryl J.; NOLEN-HOEKSEMA, Susan. **Introdução à psicologia de Hilgard**. 13.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 790 p.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988. Coleção Psicologia e Pedagogia. 191 p.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Informado aos Participantes

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA – MEL**

O Curso de Mestrado em Lingüística, na vertente de pesquisa em Lingüística Aplicada, com incursão na Linha de Pesquisa: Estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, realiza esta investigação, que tem como objetivo pesquisar a importância da motivação no processo de leitura. O estudo proposto se intitula: O papel da motivação na formação da memória de longo prazo: perspectivas para a aprendizagem da leitura. Para isso realizar-se-á um estudo de intervenção durante o 2º bimestre letivo de 2007.

Este termo tem a intenção de convidá-lo para participar da referida pesquisa e, ainda esclarecer alguns pontos pertinentes a ambas as partes envolvidas nesse processo, pesquisadores e pesquisados:

I- Os dados coletados serão mantidos em sigilo e utilizados somente para fins dessa pesquisa, em caráter de exclusividade, não sendo assim disponibilizados para outros pesquisadores. E ainda, destruídos após o término desse trabalho de investigação;

II- Os participantes terão sua privacidade individual e do grupo preservadas, os dados serão analisados por meio de tabulação gráfica, em porcentagem, a fim de que os nomes sejam excluídos no momento da análise;

III- O/A participante da pesquisa goza de total liberdade de aceitar ou não o convite, sem nenhum prejuízo para sua condição de estudante nessa instituição de ensino. Além disso, fica informado de que poderá desistir do processo de investigação no momento em que considerar oportuno;

III- A colaboração para a formação do *corpus* da referida pesquisa NÃO implica nenhuma forma de pagamento ou vínculo com a instituição

promotora. Sendo assim, os pesquisadores estão isentos de arcar com qualquer tipo de remuneração para os participantes. Caracteriza-se então a participação, por parte do pesquisado, como voluntário nesse processo investigativo;

IV- Os recursos materiais utilizados na realização das atividades serão custeados pela pesquisadora;

V- Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus e a Mestranda Cláudia Gomes da Silva, membros do Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Lingüística Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia.

Estando de comum acordo com os tópicos acima relacionados, e não tendo nada mais a acrescentar, eu, aluno(a) da Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberaba, fui informado(a) de que o sigilo de minha identidade será mantido. Ciente dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, aceito a participar desse estudo científico.

Uberaba, ____ de _____ de 2007.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável

Assinatura da Direção Escolar

APÊNDICE B

Questionário Informativo

Gostaria que você respondesse as perguntas abaixo, fornecendo o máximo de informações possíveis. Caso seja necessário, acrescente informações adicionais.

Nome: _____

Idade: _____ Série: _____

1- De acordo com a sua trajetória como estudante, responda:

Você estudou em escola:

- a () pública na Educação Infantil
- b () particular na Educação Infantil

Em escola:

- a () pública no ensino fundamental
- b () particular no ensino fundamental
- c () pública e particular no ensino fundamental

2- Em sua família (pessoas que moram com você) quantas pessoas você considera que gostam de ler? Por que você chegou a essa conclusão?

3- Com que frequência seus familiares costumam fazer leituras, estime uma média?

- () diariamente
- () quatro vezes por semana
- () três a quatro vezes por semana
- () duas vezes por semana
- () uma vez por semana
- () menos de uma vez por semana
- () uma vez por mês
- ()

4- Quais os tipos de textos que seus familiares gostam de ler com mais frequência? Cite o que você lembrar.

5- Há alguma informação que você poderia acrescentar em relação à leitura no seu ambiente familiar? Por exemplo, alguma experiência que vocês tiveram ou têm com leitura.

6- Você tem um assunto preferido para ler? Qual, se for mais de um assunto, quais?

7- Você se considera um bom leitor? Por quê?

8- Para você, o que é ser um bom leitor?

9- De acordo com a resposta acima, em que nível de leitura você se considera estar?

baixo

médio

alto

10- Você procura ampliar o seu universo de leitura buscando textos com um nível maior de informação ou de dificuldade?

Sim

Não

11- Como é sua atitude frente às atividades de interpretação de textos? Você responde as questões:

procurando compreender a mensagem do texto

procurando compreender somente a questão que precisa responder, não se preocupando com outras informações que podem estar relacionadas a ela.

de outra forma. Qual?

"Se existe alguma razão nas coisas que fazemos... não tem o conhecimento dessa razão uma grande influência na vida? Não devemos nós, como arqueiros que possuem um alvo para mirar, acertar aquilo que devemos? Se sim, devemos tentar, ainda que superficialmente, determinar o que é".

Aristóteles

Apêndice C

Teste I

O texto que segue foi escrito por Platão, filósofo grego que viveu entre 427 e 347 antes de Cristo. Trata-se do famoso Mito da Caverna, recontado pelo escritor norueguês Jostein Gaarder.

O mito da caverna

Jostein Gaarder

Imagine um grupo de pessoas que habitam o interior de uma caverna subterrânea. Elas estão de costas para a entrada da caverna e acorrentadas no pescoço e nos pés, de sorte que tudo o que vêem é a parede da caverna. Atrás delas ergue-se um muro alto e por trás desse muro passam figuras de formas humanas sustentando outras figuras que se elevam para além da borda do muro. Como há uma fogueira queimando atrás dessas figuras, elas projetam sombras bruxuleantes na parede da caverna. Assim, a única coisa que as pessoas da caverna podem ver é este “teatro de sombras”. E, como essas pessoas estão ali desde que nasceram, elas acham que as sombras que vêem são a única coisa que existe.

Imagine agora que um desses habitantes da caverna consiga se libertar daquela prisão. Primeiramente ele se pergunta de onde vêm aquelas sombras projetadas na parede da caverna. Depois, consegue se libertar dos grilhões que o prendem. O que você acha que acontece quando ele se vira para as figuras que se elevam para além da borda do muro? Primeiro, a luz é tão intensa que ele não consegue enxergar nada. Depois, a precisão dos contornos das figuras, de que ele até então só vira as sombras, ofusca sua visão. Se ele conseguir escalar o muro e passar pelo fogo para poder sair da caverna, terá mais dificuldade ainda para enxergar devido à abundância de luz. Mas, depois de esfregar os olhos, ele verá como tudo é bonito. Pela primeira vez verá cores e contornos precisos; verá animais e flores de verdade, de que as figuras na parede da caverna não passam de imitações baratas. Suponhamos, então, que ele comece a se perguntar de onde vêm os animais e as flores. Ele vê o Sol brilhando no céu e entende que o Sol dá vida às flores e aos animais da natureza, assim como também era graças ao fogo da caverna que ele podia ver as sombras refletidas na parede.

Agora, o feliz habitante das cavernas pode andar livremente pela natureza, desfrutando da liberdade que acaba de conquistar. Mas as outras pessoas que ainda continuam lá dentro da caverna não lhe saem da cabeça. E por isso ele decide voltar. Assim que chega lá, ele tenta explicar aos outros que as sombras na parede não passam de trêmulas imitações da *realidade*. Mas ninguém acredita nele. As pessoas apontam para a parede da caverna e dizem que aquilo que vêem é tudo o que existe. Por fim, acabam matando-o.

Mito: relato fantástico de tradição oral em que as pessoas simbolizam forças da natureza, aspectos gerais da condição humana; lenda, fábula.

Bruxuleante: oscilante, tremulante.

Grilhão: corrente grossa de ferro, usada para prender as pernas dos prisioneiros.

Teatro de sombras: sombras da realidade exterior projetadas nas paredes das cavernas.

(GAARDER, 2002, p. 104-105)

Estudo do texto

- 1- O texto lido é informativo ou ficcional? Justifique sua resposta, baseando-se apenas no título.
- 2- Trata-se de um texto predominantemente narrativo, descritivo ou dissertativo? Por quê?
- 3- Nesse texto há elementos descritivos que são fundamentais para o entendimento do mito. Transcreva um exemplo do primeiro parágrafo.
- 4- O texto está dividido em três parágrafos. Resuma cada um deles em apenas uma frase, de acordo com o desenvolvimento da narrativa.
- 5- Um mito ou uma lenda nunca é simples relato de fatos. Tem o objetivo de transmitir uma idéia, explicar um fenômeno da natureza, a origem da vida ou caracterizar algum aspecto do comportamento humano. Discuta em dupla e depois responda: o que você acha que Platão quis transmitir com o relato desse mito?

Apêndice D

Indicador de Motivação Interna I: Opinião sobre o texto lido - assunto motivador (texto escolhido pelo aluno/motivação alta)²²

Após a leitura do texto, classifique-o de acordo com os conceitos abaixo:

Atenção: marque somente uma alternativa.

+1 = BOM ()

+2 = MUITO BOM ()

+3 = ÓTIMO ()

-1 = RUIM ()

-2 = MUITO RUIM ()

-3 = PÉSSIMO ()

²² Avaliação geral dos textos feita pelos alunos em relação ao interesse pessoal sobre o assunto.

Apêndice E

Indicador de Motivação Interna II: opinião sobre o texto lido e verificação do tema da leitura – assunto motivador (escolhido pelo aluno/motivação alta)

O texto “.....”
foi lido por você. Avalie sua leitura, usando os números abaixo, lembrando que os negativos implicam em opinião negativa e os positivos implicam em opinião positiva sobre as idéias expressas em letra maiúscula.

1 – Na sua avaliação, sua leitura do texto “.....” conseguiu CLAREZA?

– 1 [] – 2 [] – 3 []

+ 1 [] + 2 [] + 3 []

2 – Na sua avaliação, sua leitura do texto “.....” foi INTERESSANTE para você?

– 1 [] – 2 [] – 3 []

+ 1 [] + 2 [] + 3 []

3 – Na sua avaliação, sua leitura do texto “.....” foi FÁCIL para você?

– 1 [] – 2 [] – 3 []

+ 1 [] + 2 [] + 3 []

4 – Na sua avaliação, sua leitura do texto “.....” foi ÚTIL para você?

– 1 [] – 2 [] – 3 []

+ 1 [] + 2 [] + 3 []

Apêndice F

Indicador de Motivação Interna III: opinião sobre o texto lido e verificação do tema da leitura – assunto não motivador (texto indicado pela pesquisadora / motivação baixa)

O texto “.....” foi lido por você. Avalie sua leitura, usando os números abaixo, lembrando que os negativos implicam em opinião negativa e os positivos implicam em opinião positiva sobre as idéias expressas em letra maiúscula.

1 – Na sua avaliação, sua leitura do texto “.....” conseguiu CLAREZA?

– 1 [] – 2 [] – 3 []

+ 1 [] + 2 [] + 3 []

2 – Na sua avaliação, sua leitura do texto “.....” foi INTERESSANTE para você?

– 1 [] – 2 [] – 3 []

+ 1 [] + 2 [] + 3 []

3 – Na sua avaliação, sua leitura do texto “.....” foi FÁCIL para você?

– 1 [] – 2 [] – 3 []

+ 1 [] + 2 [] + 3 []

4 – Na sua avaliação, sua leitura do texto “.....” foi ÚTIL para você?

– 1 [] – 2 [] – 3 []

+ 1 [] + 2 [] + 3 []

Apêndice G

Teste II - Questões para interpretação

- 1- O texto lido é informativo ou ficcional? Justifique sua resposta, baseando-se apenas no título.

- 2- Trata-se de um texto predominantemente narrativo, descritivo, dissertativo ou poético? Por quê?

- 3- Nesse texto há elementos (marcas) que são fundamentais para o seu entendimento e para a sua classificação. Baseando na característica do gênero escolhido, transcreva um exemplo dos primeiros parágrafos ou dos oito primeiros versos (no caso de letra de música) que justifique a classificação desse texto.

- 4- O texto está dividido em parágrafos ou versos (no caso de letra de música). Resuma-os em três tópicos, de acordo com o seu desenvolvimento.

- 5- De acordo com o tema, o que você acha que o autor quis transmitir com esse texto?

ANEXOS

TEXTO 1**De menino a estrela da seleção**

Jogador teme ser considerado culpado em caso de fracasso.

Robinho é a principal estrela da seleção brasileira na Copa América, disputada na Venezuela. Apesar da boa atuação na estréia, contra o México, o Rei das Pedaladas não conseguiu evitar a derrota por 2 a 0. Agora, diante do Chile, o atacante do Real Madrid espera mudar o quadro e ajudar o Brasil a conquistar os seus primeiros três pontos no Grupo B do torneio continental. Em entrevista aos repórteres Márcio Iannacca e Adilson Barros, ele teme ficar marcado caso aconteça um fracasso na competição.

GLOBOESPORTE.COM : Como está lidando com o fato de ser a principal estrela da seleção na Copa América?

Robinho: Antes eu não era tão badalado. As pessoas me elegeram como a principal estrela, mas isso tudo tem um lado bom ou ruim. Se o Brasil não for bem, a culpa toda pode ser minha. Jogar na seleção não é fácil, mas estou acostumado e preparado.

GLOBOESPORTE.COM : Vai assumir a responsabilidade?

Robinho: A responsabilidade é de todos. Estou feliz e motivado por estar aqui na seleção. Estou tranquilo e bem preparado para tentar ajudar a seleção brasileira. Nos jogos em competições oficiais é que a gente vê os grandes jogadores. Respeitamos todos, mas o Brasil vai entrar para vencer.

GLOBOESPORTE.COM : Você é o astro da seleção, mas não vai jogar com a 10. Por quê?

Robinho: A 10 é do Diego. Estamos na seleção para ajudar. Vou usar a mesma camisa de sempre, a 11. Venho de um título importante na Espanha e espero conquistar outro.

GLOBOESPORTE.COM : A seleção está bem renovada para esta Copa América. Como vê essa mudança do técnico Dunga?

Robinho: A fila andou, e as chances estão surgindo para todo mundo. Espero que todos rendam da melhor maneira. Na Copa do Mundo não fomos bem. Com novos jogadores, uma nova geração, buscaremos fazer do Brasil o melhor de novo.

GLOBOESPORTE.COM : O que o time deve fazer para melhorar o rendimento após a derrota para o México?

Robinho: Sabemos que erramos, mas a derrota faz parte do passado. Temos que pensar no próximo jogo. No segundo tempo, jogamos muito bem. Precisamos manter aquele mesmo ritmo contra o Chile. Se isso acontecer, com certeza poderemos vencer o Chile.

GLOBOESPORTE.COM : Você vai ser pai nos próximos meses. O que isso muda em sua vida?

Robinho: A responsabilidade aumenta. Vou ser um papai coruja. Estou feliz porque vou ser pai, mas minha mulher (Vivian) está com apenas dois meses de gravidez, e não temos como saber se é menino ou menina. Se for homem, vou deixá-lo escolher a profissão. Só espero que não queira ser goleiro. Se ele quiser, vou ter que deixar. Foi um filho planejado, mas não sei ainda quando será o casamento.

GLOBOESPORTE.COM : Você é fera no videogame. Joga com qual time? E o Robinho virtual, é titular?

Robinho: No videogame eu sou bom mesmo. Claro que o Robinho virtual é titular. Não vai rolar traiagem comigo mesmo. Costumo jogar com o Arsenal ou o Real Madrid.

GLOBOESPORTE.COM : Messi é considerado umas das grandes estrelas da seleção argentina, e você é o maior astro do Brasil. Será que poderemos ter um duelo Barcelona x Real Madrid na final da Copa América?

Robinho: Pode acontecer. Brasil e Argentina são grandes seleções e podem chegar à final. Mas não dá para comparar com os clubes. Aqui, estamos defendendo os nossos países.

(Globo Esporte.com, 2007)

TEXTO 2

O Alimento da Dor

Antônio Augusto Shaftiel

O bisturi tocou a pele pálida, encostando pacientemente na coxa do homem deitado na maca. Começou a cortar vagorosamente e o sangue escorreu, brotando do corpo fragilizado. A lâmina escorregou pela pele, afundando cada vez mais e estendendo o corte. A lâmina foi afundando e afundando, enquanto isso, o homem deitado começava a gritar ainda de olhos fechados.

Ele acordou sobressaltado. Tentou mexer os braços e as pernas, mas logo percebeu que estava preso. Ainda estava preso! Há quanto tempo estava ali? Ele sabia cada segundo e cada minuto. Havia um relógio pregado no teto. Deitado na maca, ele via os segundos passarem e o visor digital da data mudar. Fora três dias, seis horas, quinze minutos e agora uns treze segundos. Ah, o décimo terceiro segundo. Era sempre nesse que ele acordava? Por quê? Porque estava gritando. Gritava por impulso, antes que seu cérebro percebesse o que estava fazendo. Simplesmente gritava e chorava. Pedia por sua mãe, por seu pai, por Deus e o que mais fosse. Ainda havia um resquício de sua fé que sobrevivera à dor.

Gritou mais uma vez, pois a incisão continuava. Não! Não era uma maldita incisão, mas uma fatia do seu corpo que era cortada aos poucos enquanto ele gritava e pedia por ajuda. O corte chegara ao alto da coxa. Podia sentir que a lâmina estava tocando o osso e agora começava a girar para fazer o caminho inverso e cortar mais. Ele gritava. As lágrimas escorriam por seu rosto. Pedia para que o deixassem morrer. As pessoas na sala não ouviam, apenas o observavam em meio à penumbra. Uma delas esticou o indicador e tocou o sangue. Levou-o à boca e experimentou. Sorriu para uma mulher ao lado e ela tentou fazer o mesmo. O homem da incisão, com as mãos sujas, bateu na mão dela como quem impede uma criança de tocar em um doce antes de ficar pronto.

A vítima gritava impotente enquanto um pedaço da sua coxa direita era retirado, do mesmo modo que ocorrera a panturrilha esquerda e o peito direito. Eles retiraram a refeição e foram partilhar em seu arremedo de eucaristia, naquela perversão que a vítima esperava que Deus punisse logo, quanto antes melhor, mesmo que fosse depois de ele finalmente morrer, outro presente divino que esperava. Ficou sozinho, com o ferimento sangrando. Mas a morte não viria.

Uma mão fria tocou sua virilha no que seria um gesto libidinoso, se não fossem os dedos que terminavam em pequenas bocas de cobra. A mão se fechou sobre sua coxa e pequenas presas injetaram o veneno. Seu sangue ferveu e ele gritou ainda mais.

- Meu Deus, me ajuda!

A criatura acabara de injetar o veneno que o faria sofrer pelas próximas horas e impedir que morresse pela ferida. Ela andou até ele e tocou sua cabeça carinhosamente. As línguas ofídicas dos dedos roçaram em sua orelha. Então veio o hálito frio dela.

- Chama teu deus precioso. Ele está gritando tanto quanto você agora...

Ele queria não ter mais razão para ouvir aquelas provocações. Queria não ter mais consciência para entender o que acontecia, porém sua mente estava tão sã quando quanto fora capturado. Ele ouvia todas as provocações e sua fé se erodia. E cada vez que sentia que perdia um pouco mais de fé, o veneno doía mais e o mantinha vivo por mais tempo. Então ele voltava a ter fé, achando que era a resposta, para então sofrer toda aquela dor de novo e chorar e gritar. Eles queriam ouvir seus pedidos e seus apelos. E onde estavam os anjos nessa hora?

Nota: A série micro-contos do Abismo faz parte de uma série de histórias curtas sobre a ambientação do RPG Abismo, em que os heróis devem lutar contra criaturas servas de deuses malignos e cultos que se espalham pela Terra. O

objetivo aqui é narrar algumas das situações difíceis dessa luta, que nunca pára graças à boa vontade dos heróis. No entanto, apenas os mais fortes sobrevivem a essas provações.

(SHAFTIEL, 2006)

TEXTO 3

A dança-luta brasileira

Edison Barbieri

De meio de defesa dos escravos à arte e instrumento de cidadania

Originada no final do século 17 e início do 18, com seu auge na segunda metade do século 19, a capoeira é uma arte “marcial” brasileira, de origem africana, uma dança-luta, que foi criada e desenvolvida pelos negros escravizados, inspirada pela sede de liberdade e justiça social.

Logo após a libertação dos escravos, o negro brasileiro que trabalhava na fazenda, desempregado, é jogado na mais absoluta miséria (fato que ainda hoje é fácil de se presenciar nas favelas), pois não foi incorporado à vida da cidade nem como comerciante nem como operário. Com seu êxodo para as regiões urbanas em busca da sobrevivência, o ex-escravo, que sabia capoeira, se tornou o malandro perigoso das ruas do Rio de Janeiro, servindo muitas vezes de capanga para alguns coronéis. Por isso, a prática dessa dança foi proibida em todo o território nacional, até que o presidente Getúlio Vargas decretou sua legalização nos anos 30.

O jogo de capoeira primitivo, lúdico, proscrito pela classe dominante, foi modificado na década de 30 por Manoel dos Reis Machado, o famoso mestre Bimba, que procurou escapar ao enquadramento legal, para servir de fundamento a um sistema de defesa pessoal, assumindo a forma de luta e recebendo a denominação de capoeira regional. A maioria dos mestres permaneceu, entretanto, fiel aos ritos antigos sob a liderança de Vicente Ferreira Pastinha, mestre Pastinha. Eles se reuniram e fundaram o Centro Esportivo de Capoeira Angola, origem da atual denominação de capoeira angola e de angoleiros. Estas duas formas, inicialmente limitadas à Bahia, difundiram-se pelo País inteiro.

A capoeira na época da escravidão preparava o negro para o desigual combate com os capangas dos fazendeiros que utilizavam mão-de-obra escrava. Os capangas eram geralmente homens rudes e bem armados.

Para treinar, sem chamar a atenção dos fazendeiros e dos capangas, os escravos incorporaram instrumentos musicais, como o berimbau, oriundo do povo banto, e outros, de forma a enganar o feitor, pois com a música e os movimentos ritmados, o capataz pensava que os negros estavam dançando.

Uma arte que se fecundou e cresceu lutando pela vida, a capoeira é luta e defesa pessoal que, quando praticada, combate os instintos agressivos, transformando-os em forma lúdica, sem prejudicar as outras pessoas.

A capoeira é um processo dinâmico, coreográfico, desenvolvido por dois parceiros, caracterizado pela associação de movimentos rituais, executados em ritmo ijexá, que é um ramo da nação nagô, regido pelo toque do berimbau, simulando intenções de ataque, defesa e esquiva, ao mesmo tempo que exhibe habilidade, força e autoconfiança, em colaboração com o parceiro do jogo, pretendendo cada qual demonstrar sua superioridade sobre o outro. A coreografia desenvolve-se a partir de um movimento básico de-nominado de gingado. A capoeira dá liberdade de criação, mas conserva a estrita obediência aos rituais, a preservação das tradições, o culto dos antepassados e o respeito aos “mais velhos”.

A partir do gingado, o capoeira realiza movimentos, manobras, exercícios, evoluções conforme o ritmo, o objetivo ou o contexto a partir de cada um dos segmentos e das múltiplas posturas do corpo. Mas sempre os movimentos são ritmados, obedecendo ao toque do berimbau, atabaque, pandeiro e agogô. No início do jogo da capoeira, os praticantes reúnem-se em uma formação de roda e começam a cantar as “ladainhas” acompanhadas pelo toque dos instrumentos.

Hoje a capoeira está inserida em outra realidade social, muito diferente da sua origem; está preocupada com sua manifestação como arte em geral: na dança, na música, no teatro e cinema, nas escolas do ensino fundamental e médio, também nas Universidades, onde é objetivo de estudos em muitos cursos de pós-graduação. Saiu também do Brasil e está em muitos países da Europa e Estados Unidos.

Exemplo dessa nova realidade social é a utilização da capoeira pelo mestre Alcides de Lima, como instrumento de socialização e cidadania para crianças carentes. O mestre Alcides trabalha com alunos de Universidade, colégio e meninos de comunidades carentes e hoje também com pessoas da terceira idade. Nas suas rodas, além da dança, teatro, ritmo que a capoeira por si só traz, também incentiva a desinibição e discute as dificuldades do dia-a-dia que os alunos encontram. O mestre ensina todas as técnicas, nunca enfocando ataque e defesa, e sim a expressão corporal; trabalha muito o respeito pelo outro, para que não ocorra a violência. Sempre enfatiza que o capoeira está jogando com o outro, para o outro e não contra o outro. Segundo o mestre, “a capoeira hoje, dentro da nossa filosofia, é usada como uma ferramenta poderosa de ensino e aprendizagem, transmitindo a jovens e adultos de todas as camadas e extratos sociais a identidade social e cultural brasileira”.

Os discípulos do mestre Alcides também vão pelo mesmo caminho. O engenheiro químico Alfredo Antônio Zito, de 35 anos, que começou há dez anos a praticar a capoeira para combater o estresse, hoje a ensina a meninos carentes. No seu trabalho com as crianças, ele utiliza o contraponto da malandragem da capoeira com a cultura da cidadania. Zito tenta desenvolver a auto-estima da criança pobre, reforçando, desde que possível, a riqueza da cultura negra e sempre enfatizando a não violência.

O professor de história Carlos Alberto Oliveira, de 31 anos, com 17 de capoeira, outro discípulo do mestre Alcides, trabalha voluntariamente com menores infratores da Febem de Tatuapé, São Paulo. Seu lema nesta instituição é incluir os meninos na não violência. O professor trabalha com o menor os valores positivos da capoeira, a disciplina, debate questões de vida cotidiana, mostra o

lado negativo da violência. Segundo Carlos, para entrar na roda de capoeira, é necessário que a pessoa saiba entrar e sair, pois existem certas regras de conduta, e isso faz com que haja um respeito na roda, visto que tem que respeitar a batida do berimbau e os colegas. O professor diz que “os que participam das rodas criam uma unidade no grupo. Os meninos acreditam que a saída é individual, na capoeira não é, e sim em grupo”. Para o professor de história, o “sistema exclui e nosso trabalho tenta incluir os excluídos”.

Mareia Quintero é musicista de Porto Rico. Há 7 anos, a música da capoeira chamou sua atenção e desde então tornou-se mais uma aluna do mestre Alcides. Para Mareia, a capoeira criou um vínculo muito forte com o Brasil, a ponto de levá-la para Porto Rico, onde hoje é utilizada em grupos de teatro e com jovens drogados.

Ritmos utilizados numa roda de capoeira

- **Angola** – toque mais lento, comanda o jogo de angola.
- **São Bento grande de angola** – toque lento no mesmo ritmo do toque de angola.
- **São Bento grande regional** – toque rápido, quando se joga utiliza a guarda alta.
- **Cavalaria** – toque de aviso: na época que a capoeira era proibida, avisava o capoeira que a polícia montada estava chegando.
- **Iúna** – toque que imita o canto da iúna, só é jogado por professor e mestre. Neste ritmo é onde o mestre mostra sua técnica.

(BARBIERI, 2007)

TEXTO 4

Missão Extermínio

Você é Lonnelkov, um cara sem passado que vagava pelas ruas do Coração Russo até ser aceito por uma gangue. Você tem pele amarela, cabelos castanhos e olhos castanhos-escuros. Você não chega a ser um gênio, mas é bastante forte. Tem um leve problema de surdez mas, em compensação, tem um olfato apurado. Você sabe um pouco de mímica, rastreamento, condução de automóveis... Aliás, há pouco tempo você conseguiu comprar um carro. Foi um pouco difícil escolher um entre os seiscentos modelos que a loja tinha, mas você o tem agora.

Lonnelkov não bebe nem consome drogas e guarda um segredo: ambidestria. Isso mesmo, você é capaz de usar as duas mãos com a mesma habilidade, embora queira fazer disso um fator surpresa. Você pensa em usar a mão esquerda como usa a direita somente em um caso de precisão.

Há algum tempo você entrou para uma gangue, como já disse. Essa gangue tem como Q. G. o apartamento do líder. A maioria dos integrantes mora em outro lugar, mas você, entre outros, mora nesse apartamento. Essa é a parte boa. Se quiser se aventurar na pele de Lonnelkov, continue lendo clicando aqui.

Princípio

Você está em seu carro, voltando ao apartamento, à sede dos Pássaros Ciclopes, sua gangue. É, você precisou sair para resolver alguns problemas pessoais.

Acabou de estacionar na frente do edifício. Está agora entrando no elevador. Após alguns segundos a porta se abre. Buracos nas paredes, você tenta andar mais rápido. Solta a mochila que trazia e corre em direção à porta. Roda a maçaneta. A imagem que vê o entristece bastante: seus "irmãos", todos mortos.

Você fica parado um pouco e sua tristeza se converte em cólera. Você procura alguma pista, qualquer coisa e, ao se virar para a porta de entrada, vê um escaravelho desenhado a sangue. Os Escaravelhos. Foram aqueles desgraçados que fizeram isso.

Levado pela ira, você desce de elevador, entra rapidamente no carro e sai. Você pretende ir à base dos Escaravelhos tomar uma satisfação. Após alguns minutos, avista o prédio. Ele está lá, bem à sua frente.

Sobe as escadarias rapidamente, pois o elevador não estava no térreo e você não pode esperar. Sobe até chegar ao lugar que, de acordo com o que você se recorda, é a sede deles. Você chuta a porta. Não há ninguém. Você vê apenas uma sala com um grande tapete no centro. Mas onde será que eles estão?

Você anda e encontra uma outra sala. Nela, uma mesa. Sobre a mesa há um caderno. Você abre e começa a ler. Estão escritos nomes de gangues. É uma lista! O título: Missão Extermínio. Pássaros Ciclopes é o último nome riscado. Há dois que não foram riscados logo após Pássaros Ciclopes. Os Escaravelhos podem ter ido ao primeiro deles. Você tem que fazer alguma coisa. As gangues são: Agulha Prateada e Corvos da Meia-Noite, nesta ordem. Você sabe onde ficam as duas. Talvez seja tarde para encontrá-los na sede da Agulha Prateada, ou talvez ainda haja tempo. Aonde você vai?

À Agulha Prateada

À Corvos da Meia-Noite

À Agulha Prateada

Você não perde tempo. Corre pelas escadas - agora, o elevador estava lá embaixo -, entra no carro e Pisa fundo no acelerador. Você tem que correr se quiser chegar em tempo.

Você corre desesperadamente em seu automóvel. Tão rápido que por muito pouco não percebe quatro carros sendo dirigidos pelos Escaravelhos, passando em sentido contrário ao seu. Você percebe depois de passar por eles, e vira a direção para a esquerda com força, o que, juntando com a velocidade com a qual vinha, faz o carro arrastar os pneus pelo asfalto, gerando fumaça e um irritante odor de borracha sendo queimada. Eles o vêem e também aceleram.

Você está na cola do último carro e agora dois homens colocam a metade do corpo para fora. Eles seguram armas de fogo e apontam para você. Você está com sua Ruger calibre vinte e dois no coldre. Pode tentar sacá-la e atirar pela janela, enquanto dirige com a outra mão. Você pode também acelerar e, com batidas, tirar a mira deles, enquanto tenta fazer o motorista perder o controle. O que prefere?

Sacar a arma e atirar pela janela

Batidas no carro deles

Sacar a arma e atirar pela janela

Você saca sua arma e dispara. Acerta um dos atiradores. Ele cai e fica pendurado na janela do carro.

Você consegue manter o controle sobre o automóvel. Vai continuar nessa estratégia? Só lembrando: são quatro automóveis e o primeiro que você acerta tem três homens.

Continuar atirando

Vou mudar de tática

Continuar Atirando

Você atira e acerta o outro atirador que, com o braço ferido, entra no carro. Agora só resta o motorista.

Vou aproveitar a arma na mão e atirar no carro

Vou guardar a arma e tentar bater no carro

Vou aproveitar a arma na mão e atirar no carro

Você continua com sua Ruger calibre vinte e dois em punho e dispara. Acerta o vidro do carro deles, mas começa a perder o controle do seu.

Você instintivamente solta a arma para poder usar as duas mãos no volante. Consegue evitar um acidente.

Agora você pode pegar a arma, o que te faria perder os carros perseguidos de vista. Pode também continuar a perseguição sem a arma. Você escolhe. Qual prefere?

Você pode pegar a arma

Você pára o carro, desce e corre em direção à arma para pegá-la de volta. Retorna ao carro. Nisso você demora muito. O suficiente para perder o carro de vista. Você anda um bocado pelas ruas da cidade e não os encontra. Não lhe resta mais nada a não ser procurá-los na base deles.

Você estaciona. Os carros deles estão lá na frente do prédio. Você desce e anda em direção à porta, mas nunca chegará a ela. Uma rajada de balas vem de trás de você. Só lhe resta abraçar o chão e ver os flashbacks de sua vida enquanto a morte não o toma de vez...

(Missão Extermínio, 2007)

TEXTO 5

Advergames: nova pesquisa na Gamecultura

Roger Tavares

The Spoiler é um jogo de estilo único, sobre investigação e ação em tribunal. O jogador assume a identidade de um advogado, cuja missão é a absolvição de seu cliente, o principal suspeito de um crime de assassinato.

Na primeira parte do jogo, você deve realizar a investigação do caso: interrogar os envolvidos e buscar evidências para decidir que linha de defesa você deverá seguir. Diversos lugares para investigar, várias pessoas para conversar, entre intrigas e conjeturas que poderão beneficiar ou complicar ainda mais a situação para você e o seu cliente.

É claro, o jogador também pode optar pelo “caráter” do seu personagem. Desde o início, você deve fazer a escolha sobre ser ou não ético. Essa malandragem pode ajudar bastante, mas se não for bem dosada, pode pôr tudo a perder!

Games na escola e games no marketing. Estamos encerrando a nossa enquete sobre a utilização de videogames no currículo escolar e iniciando uma nova sobre o costume de se jogar advergames ou não.

Sobre a enquete anterior, foi solicitado às pessoas que lessem a tese de doutorado da professora Filomena Moita e, depois da leitura, respondessem a nossa enquete.

Segue o resultado:

Das 403 pessoas que responderam, 173 pessoas (42,9%), acreditam que é possível e acham que se o assunto for bem estudado – portanto passando a bola para os pesquisadores e professores – é capaz que isso gere bons resultados.

Uma porcentagem bastante próxima, 36,2% (146 pessoas) são mais otimistas e têm certeza que tal uso é o futuro da educação. Quarenta pessoas (9,9%), entretanto, acham que tal uso pode ser apropriado apenas para treinamentos, uma forma de educação mais imediata e mais recortada.

Finalmente 18 pessoas são absolutamente incrédulas nessa possibilidade, ao passo que 26 pessoas (6,5%) acham que pode haver outra resposta que não sejam essas apresentadas pelo site. Esperamos, para um futuro próximo, termos outra enquete baseada nestas últimas duas respostas e tentarmos levantar quais seriam as outras respostas e porque o uso de videogames nunca daria certo, especialmente porque o uso de outros tipos de jogos já são correntes no ambiente escolar.

Gostaria de lembrar que essa pesquisa foi aberta, ou seja, as pessoas não precisavam ser membros cadastrados da Comunidade Gamecultura para votarem, portanto esse resultado não reflete a opinião geral da comunidade, que poderia ser mais otimista ou mais pessimista.

Da mesma maneira o resultado pode se mostrar impreciso, pois aparentemente um número grande de votantes não leu a tese, visto que nos 6 meses de duração da enquete, tempo mais que suficiente para se ler o trabalho da professora, a tese foi baixada apenas por 29 membros da comunidade (embora a tese também esteja disponibilizada no site da professora). Se você não o baixou, não perca mais tempo: baixe e leia-o agora mesmo.

Sobre a nova enquete, ela segue o mesmo padrão de público da anterior, ou seja, é aberta a membros da comunidade e aos nossos visitantes, mas é bem mais simples.

Desta vez o assunto abordado são os advergames, jogos com finalidades comerciais como fixar marcas, levantar hábitos de consumo, divulgar produtos ou mesmo promover vendas. Os advergames são normalmente pequenos jogos que rodam na web, direto no browser, sem nenhum tipo de instalação, quase que sempre no site da própria empresa que o promoveu.

É claro que essa explicação acima é bastante superficial mas você pode procurar entender bem mais sobre esse assunto tão interessante e tão contemporâneo **aqui mesmo na Gamecultura.**

(TAVARES, 2007)

TEXTO 6

Musa aos aos 45

Depois de nove anos, Paula Toller lança seu segundo CD solo, conta como mantém um casamento de 20 anos, diz que é uma mãe exigente e revela que nem se acha bonita.

Uma mãe de família casada há duas décadas e que trabalha há 25 anos no mesmo ramo. À primeira vista, ninguém desconfiaria que por trás deste currículo está uma das cantoras mais bem-sucedidas do País, modelo de beleza que atravessou gerações de apaixonados pelo rock brasileiro.

Paula Toller não cabe mesmo em qualquer enquadramento. Vocalista e musa do Kid Abelha, o sorriso ainda jovem e a voz doce moldada por estradas de shows e aulas de canto lírico, desconstroem o mito logo na impressão inicial.

Ali ainda está a menina que pediu à Alice que não escrevesse aquela carta de amor, só que amadurecida. E sempre pronta para encarar novos desafios, como o segundo CD solo, *Só Nós*, lançado pela Warner. São muitos os desejos de Paula com este novo trabalho. O principal deles é o de mostrar ao público canções autorais que mantinha guardadas, síntese do seu atual momento de vida. “Como acontece sempre, o que estava no fundo emergiu. E neste caso foi a busca de um retrato meu, a possibilidade de processar novas questões minhas”, conta.

Sexo verbal

Aos 45 anos, a cantora se dá ao luxo de poder redescobrir a própria arte, em um trabalho recheado de referências familiares, no qual mostra um pouco do que está por trás da pessoa pública. O marido, o cineasta Lui Faria, e o filho, Gabriel, 17 anos, ganham composições inteiramente dedicadas a eles. “Eu vou atrás dos pontos que doem, que sangram, que inquietam, e que são as coisas universais, os tabus dos seres humanos”, diz. O disco, segundo ela, tem a proposta clara de quebrar fronteiras, desde as nacionais, daí a participação de músicos estrangeiros, mas, acima de tudo, pessoais, rompendo os limites da criatividade e do autoconhecimento. “O “nós” do título, além de trazer uma idéia de conjunto, lança a perspectiva de um desatar de nós, amarras, uma possibilidade de vôo meu mesmo”, conta. A maturidade tornou Paula ainda mais bonita e preocupada com o futuro de um país que, na sua opinião, está entregue a um novo tipo de ditadura, a do banditismo. E ela destila uma boa dose de críticas aos governos.

“Como porta-voz de um Rio de Janeiro em primeira pessoa através da música *Pane Maravilha*, eu lamento a maneira como temos vivido”, diz. O presidente Lula também não foi poupado por Paula, considerado “muito falador e pouco empreendedor” em sua forma de lidar com o poder. “Sexo verbal não faz meu estilo”, diz, fazendo referência ao verso da canção da Legião Urbana.

ENTREVISTA

“Não tenho problema que me chamem de tia”

Qual o segredo para manter uma união estável por 20 anos?

A personagem cantora não vai para casa. Não há personagem em casa. Isto é importante para que uma relação seja verdadeira. É uma coisa na qual investimos muito. No dia-a-dia, nos momentos legais, no trabalho, nos momentos de desentendimento. A idéia de “porque estamos juntos” nunca é esquecida.

Você é ciumenta?

Um pouco. Gosto da pessoa comigo, mas não de paralisar o meu marido, que nem é ciumento. No início do namoro sempre rola “o problema do futebol”, que tira o namorado de perto da gente. Acabei com esse problema rapidinho, já que ia lá assistir, e depois eu mesma fui jogar futebol.

Como é a Paula mãe?

Sou mãe mesmo, exigente. Tenho este lado e, ao mesmo tempo, de ter o Gabriel como companheiro.

A gente se ama muito, ri muito, se diverte e briga também. Eu não sou do tipo “mãe amiguinha”, que quer aparecer com o filho, para os amigos do filho, não. Não tenho problema que me chamem de tia, de senhora. Ele sabe que pode contar comigo quando precisar.

Como é continuar símbolo sexual aos 45 anos?

É uma coisa que eu visto e depois eu dispo. Acho legal, me divirto com esta brincadeira de médico com a platéia. Posso ser a enfermeira gostosa, como posso ser a santinha. A graça do show é poder usar o seu poder, o seu charme, mas sem enlouquecer. No fundo, nem me acho bonita.

Tem medo de envelhecer?

Procuro evitar estar com a saúde prejudicada, me cuidar. Tenho mais medo da doença do que da morte. Mas medo de envelhecer, não. Não tem jeito, é a lei natural das coisas. As marcas do tempo não são agradáveis, mas a cabeça tem de estar boa.

Há uma porção dona-de-casa por trás do mito Paula Toller?

Gosto de cozinhar, tenho também esta coisa “mulherzinha”. Mas na cozinha vou mais por uma via trivial. Esse negócio de ousar, fazer pratos sofisticados, não é comigo. O Lui tem maior facilidade na cozinha.

Como é a Paula mãe?

Sou mãe mesmo, exigente. Tenho este lado e, ao mesmo tempo, de ter o Gabriel como companheiro.

A gente se ama muito, ri muito, se diverte e briga também. Eu não sou do tipo “mãe amiguinha”, que quer aparecer com o filho, para os amigos do filho, não.

Não tenho problema que me chamem de tia, de senhora. Ele sabe que pode contar comigo quando precisar.

Como é continuar símbolo sexual aos 45 anos?

É uma coisa que eu visto e depois eu dispo. Acho legal, me divirto com esta brincadeira de médico com a platéia. Posso ser a enfermeira gostosa, como posso ser a santinha. A graça do show é poder usar o seu poder, o seu charme, mas sem enlouquecer. No fundo, nem me acho bonita.

Tem medo de envelhecer?

Procuro evitar estar com a saúde prejudicada, me cuidar. Tenho mais medo da doença do que da morte. Mas medo de envelhecer, não. Não tem jeito, é a lei natural das coisas. As marcas do tempo não são agradáveis, mas a cabeça tem de estar boa.

Há uma porção dona-de-casa por trás do mito Paula Toller?

Gosto de cozinhar, tenho também esta coisa “mulherzinha”. Mas na cozinha vou mais por uma via trivial. Esse negócio de ousar, fazer pratos sofisticados, não é comigo. O Lui tem maior facilidade na cozinha.

Tem religião?

Não tenho religião. Elas apenas me atraem por conhecimento teórico. E quanto a Deus, bem, Deus não está nas minhas preocupações.

Não tenho problema que me chamem de tia, de senhora. Ele sabe que pode contar comigo quando precisar.

Como é continuar símbolo sexual aos 45 anos?

É uma coisa que eu visto e depois eu dispo. Acho legal, me divirto com esta brincadeira de médico com a platéia. Posso ser a enfermeira gostosa, como posso ser a santinha. A graça do show é poder usar o seu poder, o seu charme, mas sem enlouquecer. No fundo, nem me acho bonita.

Tem medo de envelhecer?

Procuro evitar estar com a saúde prejudicada, me cuidar. Tenho mais medo da doença do que da morte. Mas medo de envelhecer, não. Não tem jeito, é a lei natural das coisas. As marcas do tempo não são agradáveis, mas a cabeça tem de estar boa.

Há uma porção dona-de-casa por trás do mito Paula Toller?

Gosto de cozinhar, tenho também esta coisa “mulherzinha”. Mas na cozinha vou mais por uma via trivial. Esse negócio de ousar, fazer pratos sofisticados, não é comigo. O Lui tem maior facilidade na cozinha.

Tem religião?

Não tenho religião. Elas apenas me atraem por conhecimento teórico. E quanto a Deus, bem, Deus não está nas minhas preocupações.

Faz análise?

Faço há um tempão, uns 20 anos. Sigo a linha freudiana. Não gosto do nome terapia. Acho análise bacana porque engloba inclusive a auto-análise, que eu também considero essencial. Você pode processar todos os dramas, obsessões, medos, angústias, e até entendê-los de maneira a fazer arte com tudo isso... O ser humano precisa do autoconhecimento, precisa deste mergulho dentro dele mesmo.

(Musa aos 45, 2007)

TEXTO 7

Breve história dos Jogos Pan – Americanos

A idéia de criar uma competição envolvendo exclusivamente os países do continente americano surgiu durante as Olimpíadas de Los Angeles, em 1932. No entanto, somente oito anos depois, foi realizado o Primeiro Congresso Esportivo Pan-Americano, em Buenos Aires, para discutir a realização dos jogos.

Nesse encontro, ficou decidido que a primeira competição aconteceria em 1943, na Argentina. Mas a Segunda Guerra Mundial fez com que os planos tivessem que ser adiados. Só depois do fim do conflito, em 1945, a idéia voltou a ser debatida.

Em 1948, durante as Olimpíadas de Londres, aconteceu o Segundo Congresso Esportivo Pan-Americano, que programou a realização dos jogos para o ano de 1951, na capital argentina. Assim, quase vinte anos depois de ser cogitada, finalmente aconteceu a primeira competição. Mais de 2.500 atletas de 21 países, disputando medalhas em 18 modalidades, participaram do evento.

Esta é a segunda vez que o Brasil sedia os Jogos Pan-Americanos. A primeira vez foi em 1963, em São Paulo, quando o país conquistou 52 medalhas, ficando em segundo lugar na classificação geral – até hoje, o melhor desempenho brasileiro registrado na competição. O evento contou com a presença de cerca de 1.600 atletas de 19 modalidades esportivas, representando 22 países.

(Breve história dos Jogos Pan-Americanos, 2007)

TEXTO 8

Outros horóscopos

Quase todas as civilizações que se conhecem utilizaram algum tipo de sistema astrológico adaptada à sua forma de viver.

HORÓSCOPO CELTA

Os Celtas consideraram os bosques como o centro da sua cultura e, na sua astrologia as árvores são consideradas símbolos de vida e proteção. Inspirados na magia das árvores, os Druidas criaram um horóscopo protetor, em que cada árvore estava consagrada a um deus ou representava uma determinada virtude. As árvores dos bosques em que se realizavam rituais mágicos adquiriam grande importância na cultura celta. Os sacerdotes associaram cada árvore a uma época do ano e criaram um horóscopo de 21 árvores: duas correspondentes aos equinócios e duas aos solstícios, sendo as 17 restantes distribuídas em períodos equidistantes e contrapostos do calendário. Cada pessoa nascida durante o período de uma árvore em concreto recebia as suas características e proteção durante a vida.

HORÓSCOPO ASTECA

O horóscopo asteca baseava-se nas posições que ocupavam o Sol e a Lua no momento do nascimento. As verdadeiras raízes deste horóscopo encontram-se na antiga e misteriosa civilização maia. No século XVI, foi encontrado, entre edifícios destruídos após a conquista do México, um disco de pedra que continha o calendário sagrado dos astecas, que resumia as concepções cosmológicas e cronológicas deste povo. Usando este calendário, os sacerdotes decifravam as mensagens celestes e faziam as suas previsões. Os doze signos que compõem o horóscopo asteca são representações de animais, vegetais ou objetos associados a símbolos sagrados e correspondem com o nome que atribuíam aos dias do ano.

HORÓSCOPO DOS ALQUIMISTAS

As antigas civilizações consideravam os metais como parte intrínseca dos deuses e estavam convencidos dos seus poderes mágicos. Os alquimistas e os magos dedicados à ciência que permitia transformar uns metais em outros, descobriram que estes possuíam energias capazes de influenciar quem os levasse consigo. O seu uso permitiu que se comprovasse que o efeito correspondia com o que planetas e números exercem sobre o ser humano e, baseados nestes fatos, criaram o Horóscopo dos Metais, segundo o qual, a cada um de nós corresponde um metal, conforme a data de nascimento e também o ano. Usar jóias com o metal que nos corresponde ou simplesmente levá-lo numa algibeira, aumenta as nossas capacidades e dá-nos proteção e sorte.

(Outros Horóscopos, 2007)

TEXTO 9

Cresce número de malabaristas e pedintes nos cruzamentos

Cones de sinalização de trânsito viram malabares nas principais avenidas da cidade, e têm assustado pedestres e motoristas

Os principais cruzamentos de Uberaba se transformam em espaço para performances de todos os estilos, em busca de uma contribuição em dinheiro. Além dos habituais pedintes, e depois do surgimento de malabaristas de fogo, grupos de cegos de cidades de fora, mais recentemente, surgem os malabaristas de cones. Isso mesmo, os cones usados para sinalizar um fato ou outro nas vias públicas, agora viraram malabares. Nada contra a performance dos artistas, que mostram realmente muito talento, mas alguns motoristas temem que um cone desses caia em cima dos carros. Caso isso aconteça, não há como prever o estrago que faria. Por outro lado, as atuações na faixa de pedestres muitas vezes impedem a travessia, por medo de que um dos cones possa atingi-los.

O cruzamento das avenidas Santos Dumont e Santa Beatriz com a rua da Medalha Milagrosa é um dos palcos preferidos. Moradores das imediações já não agüentam mais ter de, diariamente, e por várias vezes, assistir àquelas cenas, além de ter de repetir aos artistas que já contribuíram ou que não têm nenhuma moedinha para dar. A maioria insiste, pede R\$ 1, se a resposta é negativa, pedem uma moedinha. Se acontece mais uma negativa, [sic] pedem algo para comer, enfim.

Há casos em que crianças sujas e mal vestidas, muitas vezes descalças, também pedem ajuda nos semáforos, o que demonstra necessidade urgente de ação para evitar tais cenas que depõem contra a imagem de uma cidade. A impressão é de que inexitem programas que possam minimizar as carências dessas pessoas.

(DUTRA, 2007)

TEXTO 10

Por quê?

Pedro Paulo Cruz

Ela estava cansada de ficar ali parada, esperando algo acontecer. Para deixá-la ainda mais desconfortável, o motorista do táxi começava a ficar impaciente.

Ascendeu um cigarro, para fazer hora e ganhar mais alguns preciosos segundos, naquela espera perdida. O que ela estava começando a compreender, não fazia sentido algum para ela.

Suado e cético, o motorista fazia cara feia, demonstrando o incômodo com a espera. Ele somente aliviou com um suspiro de desdém, quando ela desistiu de aguardar, e entrou no táxi novamente.

Ansioso, ele ligou o motor e perguntou: "Para onde vamos?". Mas Adriana não tinha a menor idéia do que fazer, ou de para onde ir. Ela queria sumir, dormir e não acordar mais. Se esforçando para segurar o pranto eminente, agradeceu, quando ele sugeriu retornar a casa dela, de onde saíram há quase duas horas.

O olhar irônico dele, refletido no espelho do carro, deixava-a mais nervosa ainda. Mas ela sabia que aquele rústico motorista estava certo. Boba foi ela em acreditar naqueles beijos doces.

Foi tudo muito louco, muito rápido, pegando-a de surpresa. Ela estava indo almoçar, era um sábado como outro qualquer. Foi Marcelo quem se apresentou, sorridente e sedutor. Ele a viu ali sozinha na fila, a esperar uma mesa, e se convidou para fazer-lhe companhia.

Marcelo não era um homem bonito, mas parecia ser boa pessoa. Adriana viu algo naquele sorriso que a animou a deixá-lo tentar, displicentemente foi cedendo àquela cantada meio atrapalhada e ansiosa.

Para um coração solitário há tanto tempo, toda aquela atenção e carinho que Marcelo estava lhe dando, era algo maravilhoso. Mesmo que tudo acabasse naquele instante, Adriana já se sentia mais renovada mais viva, mais mulher.

Em certos momentos, Adriana achava que Marcelo era rápido demais, meio afobado talvez. Mas seduzida, ela começava a adorar tudo aquilo. E pensando bem, lá no restaurante, que risco maior ela estaria correndo? Decidiu assim, aceitar a abordagem e aproveitá-la. (...)

Foram falando sobre suas vidas, sonhos, planos, apenas conferindo uma afinidade deliciosa que começou a empolgar ainda mais o esperançoso coração de Adriana.

Durante todo o almoço, Marcelo se demonstrou um cavalheiro, sedutor e másculo, mas sempre entendendo os limites discretamente impostos por ela, porém sempre os superando com malícia e um charme irresistível.

Direto, Marcelo não esperou muito para passar de palavras doces aos carinhos com as mãos, do olhar ao toque, do pensamento à ação.

No final do longo almoço surgiu o primeiro beijo, rápido e tímido, mas gostoso o suficiente para abrir espaço ao segundo, e mais outro e outro, sempre seguidos de muito carinho e um sorriso confirmador.

Enamorados e alegres, foram passear a pé, para fazer a digestão e ampliar a conversa. Adriana tinha o final de semana inteiro disponível, e ficou radiante com a possibilidade ter algo novo em sua vida.

Decidiram ir ao cinema ver um filme que ambos estavam aguardando. O tema romântico somente ajudou para que ela fosse se abrindo mais e mais, curtindo inteiramente aquele encontro ao acaso.

Marcelo estava perfeito. Carinhoso, atencioso, nem bonito nem feio, mas com um sorriso de homem-menino, com um olhar pedindo cuidado e atenção.

Adriana não soube explicar porque, mas ela se sentia segura ao lado de Marcelo, e não viu problema, quando ele a convidou para irem ao teatro à noite. Poderia parecer loucura, mas pra ela, naquele momento, tudo fazia sentido, não havia motivo para um não.

Enquanto caminhavam, Marcelo levou um pequeno tombo, nada sério, somente furos nas calças dele e esfoliações medianas nos dois joelhos e nas mãos.

Como o apartamento dela era bem próximo, Adriana se ofereceu para fazer um curativo. Subiram, com ele sempre galanteador e carinhoso e ela cuidadosa e alegre.

Entre beijos, brincadeiras, curativos e cuidados, acabaram se empolgando e somente não passaram do limite porque os dois souberam segurar. Assustada com sua falta de freios, Adriana decidiu fazer um café e refrescar os pensamentos. Notou então, que já era noite e que uma fome leve estava pedindo um rápido jantar.(...)

Sentindo-se um pouco estranha, mas alegre, ela arrumou a casa e tomou um longo banho e se preparou para um re-vigorante passeio. Debaixo da ducha, relembrou cada momento daquele sábado e riu sozinha de suas atitudes e ousadias.

Por sorte o seu melhor conjunto de ginástica estava seco. Ela o vestiu e saiu sorrindo, pegou um táxi e foi encontrar seu novo amado, somente pensando nos planos para o dia ensolarado.

Chegando perto, ela ligou para o celular dele. Como foi uma voz estranha que atendeu, ela notou que anotara o número errado, mas tudo bem, eles não tinham pressa.

O táxi parou enfrente ao número 171 da rua que ele indicara. Estranho, pois lá era um flat, e a partir desse momento, Adriana começou a ficar com medo de ter sido enganada, de se expor ainda mais, ou fazer papel de boba. Perdida, ficou sem atitude.

Desconfiada e intrigada, decidiu ligar novamente para aquele número, e depois para outros, fazendo algumas alterações, trocando de posição os últimos dígitos, substituindo o três pelo seis, e vice-versa. Mas nada.

Entrou no Flat, falou com a recepcionista, e perguntou por um hóspede chamado Marcelo, (mas agora já pensava até que o nome, o número do apartamento, que nada fosse verdadeiro). A simpática atendente, entendendo a situação, ficou triste por não poder ajudar, mas não lhe era permitido dar informações sobre ninguém lá hospedado, deixando escapar apenas que o Flat não estava cheio, e que nenhum homem sozinho, de calças furadas, entrara.

Já furiosa e perdida, Adriana decidiu esperar, para ver se ele descia, ou se aparecia. Depois de um tempo entendeu que tudo foi falso, do nome às intenções. Ficou perdida e furiosa com aquele homem que a enganou sem motivo.

Triste, Adriana entrou no táxi e retornou para casa, tentando entender o que ocorrera.

Por que ela? Por que prometer? Por que mentir?

Adriana não sabia que Marcelo era casado. Ele estava na cidade a trabalho, e que morava no nordeste há sete anos. Aquele flat, ele não o usava há meses.

No início ele mentiu para facilitar uma abordagem, uma paquera boba. (...)

Já acostumado com milhões de mentiras e desculpas, Marcelo soube omitir importantes coisas e direcionar as conversas para assuntos manipuláveis. Somente se viu em uma situação complicada, ao acordar no apartamento dela, na manhã de domingo, após tantas promessas.

Ajudado pela timidez de Adriana, simulou o mesmo desconforto dela, para escapar e sumir. Nada foi planejado daquele jeito. Na pequena cabeça dele, ele nunca quis machucá-la. Marcelo somente não queria dizer a verdade e encarar as conseqüências. Bobo, sumiu assim, deixando Adriana ferida e desconfiada, menos esperançosa ou pronta para uma relação verdadeira.

O ponto principal era que por ser preso a um casamento frustrado, aqueles sonhos, mesmo sendo verdadeiros, seriam impossíveis para ele. Limitado, ele não teve coragem de demonstrar-se por dentro e abrir-se para sua escolhida. Ignorante, impediu a felicidade de presenteá-lo com um amor verdadeiro que Adriana poderia lhe dar.

Feliz por não retornar a cidade por muito tempo, Marcelo ficou anos, com medo de o destino lhe pregar uma peça e permitir um encontro quase impossível. Como todo devedor, sofria por medo de uma justiça cósmica, que para sua cabeça pequena, não veio.

Marcelo continuou seu casamento infeliz, entre mentiras e desconfianças, fazendo novas vítimas e sendo sua principal, nunca se permitindo receber algo de bom em troca, destinando seus anos de existência a um grande "nada".

Em algumas noites de angústia ele se lembrava daquela paulistana carinhosa, daquela mulher verdadeira, uma das poucas pessoas que ele confiou.

Em certos momentos, ele até chegava sentir inveja do homem que estaria ao lado dela, pois com certeza esse estaria muito melhor acompanhado que ele,

esse teria uma real chance de ser feliz, esse poderia fazer planos e realizá-los, coisas que Marcelo sabia não serem possíveis para si.

Adriana nunca mais soube de Marcelo. Depois de sofrer muito, agradeceu ao destino por impedir que algo como aquilo estivesse ao seu lado por muito tempo. Chegou a sentir uma pena verdadeira daquele homem perdido, pois ela sabia que não se enganara, que aqueles sonhos compartilhados eram dele também, aquela vontade de vivê-los era real.

E uma dúvida sempre a intrigava: Por quê? Por que ela? Por que fazê-la sofrer tanto assim? Por que não escolher alguém como ele? Para que mentir tanto?

Ela tinha apenas uma certeza: dos dois, somente ela teria chances reais de ser feliz e viver aqueles sonhos maravilhosos compartilhados naquela noite.

(CRUZ, 2007)

TEXTO 11

Equalize

Pitty

Às vezes se eu me distraio
 Se não me vigio um instante
 Me transporto pra perto de você
 Já vi que não posso ficar tão solta
 Me vem logo aquele cheiro
 Que passa de você pra mim
 Num fluxo perfeito
 E enquanto você conversa e me beija
 Ao mesmo tempo eu vejo
 As suas cores no seu olho, tão de perto
 Me balanço devagar, como quando você me embala
 O ritmo rola fácil, parece que foi ensaiado
 E eu acho que eu gosto mesmo de você
 Bem do jeito que você é
 Eu vou equalizar você
 Numa frequência que só a gente sabe
 Eu te transformei nessa canção
 Pra poder te gravar em mim
 Adoro essa sua cara de sono
 E o timbre da sua voz
 Me dizendo coisas tão malucas
 E que quase me mata de rir
 Quando tento me convencer
 Que eu só fiquei aqui
 Porque nós dois somos iguais

Até parece que você já tinha
 O meu Manual de Instruções
 Porque você decifra os meus sonhos
 Porque você sabe o que eu gosto
 E porque, quando você me abraça, o mundo gira devagar
 E o tempo é só meu e ninguém registra a cena
 De repente vira um filme, todo em câmera lenta
 E eu acho que eu gosto mesmo de você
 Bem do jeito que você é
 Eu vou equalizar você (Repete 2 vezes)
 Numa frequência que só a gente sabe
 Eu te transformei nessa canção
 Pra poder te gravar em mim

(LEONE, 2003)

TEXTO 12

A Mulher-Menina

Walter Galvani

Aproveitando um desses feriados fomos para Florianópolis, onde construímos uma segunda residência em véspera de se transformar na principal e lá permanecemos alguns dias. Minha mulher permaneceu, enquanto eu ia e vinha a Porto Alegre, em objeto de serviço, mas sempre triste por sair de lá e doido para voltar no momento em que botava o pé no avião.

Mas nada me comoveu mais do que ouvir a história que a Carla me contou da sua nova "amizade" feita na modesta rua onde moramos: uma garota de não mais do que 8 anos, e que todos os dias transita diante da nossa casa, selecionou-a como uma amiga especial.

Agora, sempre que volta da escola, procura se comunicar batendo palmas ou quando a percebe no jardim, trocando algumas palavras. Depois de alguns dias desta frequência fiel, passou também a visitar a casa e por seu turno tornou-se alvo de atenções especiais, herdando revistinhas e chocolates.

A amizade intensificou-se e enquanto eu ia e vinha para trabalhar, minha mulher cada vez mais recebia a simpática visita da "vizinha" que, aos poucos trouxe amigas, cachorros e bonecas para conhecê-la.

Enfim voltei e espicaçado pela curiosidade, estava ansioso por conhecer a simpática Gisele que, afinal de contas, alegrava a solidão da minha companheira e lhe transmitia uma cálida amizade, sem interesses nem apropriações indébitas do tempo e das atenções.

Mas, não se oferecia a oportunidade. Até que enfim tive a grande revelação. Uma tarde destas, estava eu curtindo o pátio e olhando as nuvens, na esperança de afugentar o possível mau tempo e eis que ela, a Gisele, da elevada confiança dos seus oito anos, passa diante do nosso portão.

Ela bate palmas. Presto atenção e pergunto, já adivinhando de quem se trata, derretendo-me em simpatia:

- Então, fale, não quer entrar ?
- Obrigado, diz ela. E polidamente:
- A Mulher-Menina está ?

Nunca ouvi elogio tão grande, tanta simplicidade e tanto acerto no tratamento.

Com quantas costelas se faz uma mulher?

(GALVANI, 2004)

TEXTO 13

E Caiu um Disco Voador

Filipe de Almeida Garrett

Era um daqueles dias normais, comuns, pessoas esparramavam suas misérias e suas esperanças pelas ruas da cidade, iam pra lá, vinham para cá. Nada de novo no front. Nada nessa tempestade prometia o ensejo de algum acontecimento extraordinário, o que sem dúvida daria muito que fazer, e procurar, aos jornalistas, às fofoqueiras e aos aposentados das praças, que desesperados trocariam olhares de pasmo e diriam uns aos outros, em incrível demonstração de desespero e desalento: O que há?

Nada. E esse era o problema. Tudo normal, incrivelmente normal. Contudo, seja para comprometer o fio que tomava esta história, seja para atrapalhar o autor, eis que no momento inesperado, ruge dos céus um som perturbador, como 500 motores v8 a gorgoljarem em plena rotação, detonando os tímpanos presentes a um raio de três quilômetros da praça, faltou dizer que é uma praça que nos serve de cenário, de onde observamos toda a cidade, ensurdecendo esses pobres miseráveis sem que ao menos soubessem como e porquê.

O motivo do ruído era um disco. Não mais voador, porque acaba de rebentar-se contra o chão, esparramando muitos escombros e muita fumaça oriunda da poeira que levantou, caiu, sem, no entanto, explodir, como seria mais plausível, aceitável até numa catástrofe de semelhante catadura. Mas se há algo que se vê como falho e extremamente maleável na história dos sucessos inauditos dessa nossa humanidade é o lógico. A lógica esqueceu-se, decididamente, de participar dos momentos ímpares da história humana, e isso desde os tempos imemoriais, que precisamente por serem imemoriais, fazemos uso da literatura preguiçosa, e escusamo-nos cá de referi-los.

Fez-se silêncio. Silêncio desolador, agravado pela multidão de surdos, da qual poucos deram pelo objeto, não mais voador, entretanto ainda pertencente à classe dos não-identificados (embora tenhamos já, em parágrafo anterior, a audácia de identificá-lo: disco voador). Dizíamos que o silêncio era aterrador, os surdos erravam pelas ruas às apalpadelas, em pleno desespero, como se em lugar de perder o dom de ouvir, tivessem perdido a faculdade de ver.

Começou-se a juntar gentes à roda do aparelho, desconfiamos de livre vontade que seja um, que admiravam o acontecido. Os aposentados, que dadas certas particularidades do modo humano de definhar, já não eram contados entre os maiores e mais capazes ouvintes do gênero, agora que eram surdos de vez, trocavam olhares de felicidade – que era o que lhes restava, os olhos – olhares de júbilo, extremamente eloqüentes, como se a falta da audição houvesse feito desses olhinhos diapasões que reverberavam: viste? Embora, agora, não pudessem mais contar tudo o que verão, surdos que são. Sim, eles têm consigo a ciência de falar, visto que não são surdos de nascimento, mas queremos crer que os locutores de semelhante sucesso só teriam prazer em relatá-lo se tivessem consigo a capacidade de ouvir-se. Diante disso, o máximo que esses basbaques fazem é olharem-se. Nada mais.

Apareceram seitas. Apareceram pessoas que queriam implodir o disco, outras que o queriam como um monumento. Houve quem sugerisse desmontá-lo para estudo e evolução de nosso exército, que é, evidentemente, a prioridade de qualquer sociedade contemporânea. Passaram dias, semanas. Ninguém arredou pé, o disco também manteve-se imóvel. A chusma só fazia crescer. A administração pública, cônica dos seus sacro-santos deveres de proteção do populacho, considerava criar por lá uma sub-sede da prefeitura, e cônica de outros deveres, não tão sacros, estudava sob que alegação lograriam cobrar impostos dos acampados da praça, nome pelo qual ficou conhecida aquela sociedade. O juiz daquela vara instalou, em lugar de um antiquíssimo boteco, um tribunal para mediar os pequenos conflitos que jamais faltam num aglomerado de gentes das mais distintas e distantes orientações. Decidia os conflitos em meio às mesas, cadeiras, mesas de bilhar, balcões e engradados. Muitas anedotas se fizeram a respeito, dizendo que o juiz queria mesmo era encher a cara e não pagar.

O exército estava de prontidão. As tevês. Os hippies, os yuppies, os ermitãos que voltaram à casa, conhecedores de que, agora, meu caro, que há semelhante novidade na cidade, não há mais que se fazer no meio do nada, das cavernas e do campo, onde justamente alguns deles, há anos, esperavam pouso de disco voador. Vieram toda a sorte de formas e maneiras de se ver o mundo também, tomando ruas, casas, prédios. Houve enorme procura por janelas com vistas para o sinistro, o que tornou a especulação imobiliária algo de muito proveitoso e feliz naqueles dias no entorno daquela praça convertida em campo de pouso.

Embora a defesa civil desaconselhasse, as árvores do lugar passaram a abrigar grande população de curiosos arborícolas, dos quais já havia os mais engenhosos que, pregando aqui e ali fizeram um confortável poleiro. O ser humano, sempre solícito, dono de espírito extremamente inventivo, já começava a alugar os poleiros para os desafortunados a quem faltou espaço nas árvores, o que semeou muita discórdia, posto que os corretores de imóveis viram-se na infeliz contingência de terem uma concorrência ferrenha com um modelo de habitação mais prático, próximo e barato do foco de atenção. Sentiram-se ultrajados e, pelo que se soube, se não fosse a presença de forças repressoras e o grande número de pessoas aglomeradas no entorno da praça, teriam partido para as vias de fato e tomado para si o novo e promissor empreendimento imobiliário. Entendiam eles que os direitos de exploração sobre qualquer forma de locação de imóveis lhes era

garantido pelo bom senso e por qualquer lei, que seguramente havia uma. Como se sabe, fazer justiça é sempre uma maneira de cometer uma injustiça em causa própria.

Entretanto, a longa vigília já fatigava, começavam uns a considerar levantar acampamento. E os militares, que haviam tomado para si as responsabilidades do local, ouviam os apelos para uma resolução mais prática, e sempre respondiam que: não é hora ainda, tenham calma. Sendo que o alto comando mandava para os diabos o desazo que teve essa merda de nave em cair justo no meio de uma cidade. Que caísse esta desgraça em um campo, o dos ermitões, por exemplo, seriam poucos pra silenciar e poderíamos fazer o que bem nos aprouvesse dessa joça. Os militares faziam ouvidos moucos à voz do povo, ainda que seja ela a voz de Deus. Aliás, talvez precisamente por ser ela de quem é, é que lhe eram indiferentes os fardados em verde oliva. Que não se olvide jamais que, de Deus ou não, a voz que botou o Cristo na cruz foi dele, do povo.

Os soldados se aborreciam visivelmente. Começava-se a temer que o populacho exaltado rompesse o cordão de isolamento, mandasse às favas as prevenções militares, bem como seus fuzis, e descobrisse, enfim, o que havia lá dentro daquele disco. Se é que nele havia algo.

Um conselho foi formado, democraticamente, claro está, com representantes de todas as comunidades envolvidas na observação para que decidissem o que se fazer. E decidiu-se.

Decidiu-se tentar comunicar-se com o disco. Poderia ter acontecido de morrerem na queda todos os tripulantes e, pior, poderia ter o disco esmagado alguns infelizes que estavam na praça. E, cabe que se reprove este povo, pois só foram dar pelo fato agora, dias e dias depois. Egoísta e falha é a alma humana. E que se louvem os misantropos, que nesse quesito, sempre estão um passo a frente, a saber: maldizer toda a vida e o que de humano há nela, o egoísmo, principalmente.

Embora a decisão fosse no sentido de se estabelecer contato com a nave, havia ainda que decidir qual seria a forma desse contato, o que deu muita, mas muita, dor de cabeça. Uns eram do parecer que se deviam dar uns canhoços, afinal, o exército está aí para coisas desse tipo, atirar em naves alienígenas das quais ninguém conhece o poder de reação. A outros figurava imperiosa a necessidade de se tentar contato de maneiras mais cautelosas, só não eram capazes eles de dizerem quais. Um bêbado meteu-se na discussão, sim, porque não lembraram de representar a classe dos bêbados na conferência, e o sabe toda a gente, menos os digníssimos do conselho, que praça em centro de cidade é de propriedade deles, dos ébrios. Ao bêbado figurava que deviam era ir todos para casa, porque aquilo já lhe dava nos ovos, faltava-lhe onde amaldiçoar a vida nas noites frias, desalojado que estava da privacidade necessária para ocupação tão meritória. Aliás, ao dar com o meritíssimo, que obviamente era figura do conselho, lembrou-se que este lhe seqüestrara indefinidamente o boteco, e isso tornou-o, coitado, irascível.

Levaram o bêbado para recompor-se. Enquanto reencetavam as tergiversações, uma criança, que ninguém viu de onde veio, e cumpre que se faça justiça, ninguém viu pra onde foi, rompeu o cordão, o circo de discussões sem que dessem por ela, aproximou-se do malfadado disco, tomou na mão de um

escombro, pedaço de calçada, provavelmente, fez mira, e tal como o moleque que despedaça uma vidraça, descarregou no disco.

Fez um enorme barulho. Barulho seco, de pedra grande batendo em lata, lata oca. Todos, tudo, aliás, silenciou, como na ensurdecadora aparição da nave. Até o bêbado que ainda discutia com alguém sobre a cor do céu, que lhe parecia vinho e não azul, calou. Correu como podia e abraçou-se a uma árvore, dizendo: ah, querida, enfim te reencontro. Com que, então, morro?

Da nave, lentamente, surgiu um pequeno ruído. Baixo, foi subindo o barulho lentamente. Quando ouviu-se o típico zunido dos filmes de ficção no momento em que a porta de um disco voador se abre. Entretanto, fosse coincidência, fosse para comprometer toda a arte cinematográfica, esse foi o primeiro disco voador que viu a humanidade, ou parte dela, em que ao abrir a porta não prometeu aos olhos de ninguém luz branca ofuscante.

Não. Havia por trás da abertura um breu. Breu pleno. Nessa abertura foi se assomando, lento e cambaleante, um pequeno ser. Seu andar titubeante e as apalpadelas, algo incerto como quem acorda, rendeu comentários do bêbado: rá, olha aí, ali também temos quem aprecie a vida. Riu-se tanto o bigorrilhas que errou da árvore que há pouco era a sua amada que tornava do mundo dos mortos, e num misto de choro e riso, antes de cair aniquilado pelo porre, ainda pôde dizer: marcianos ou não, esses são já dos meus...

O liliputiano ser chegou enfim à porta. Era baixo, não diga, tinha duas pernas e braços. Não chegou até nós traços mais definitivos e esmiuçados de sua figura, e do muito que se disse até hoje, só se pôde verificar como constante a alusão à presença de duas pernas, tronco, cabeça e braços, e é quanto nos basta. Olhou e, já acostumado com a claridade, viu homens, mulheres, a criança que lhe havia incomodado o sono, os militares, os hippies, os góticos, os pobres, os ricos, as árvores, o bêbado, o general apavorado, os canhões voltados a si, assim como as câmeras e, instintivamente, não logrou descobrir de que deveria ter mais medo. Só pôde dizer:

— Opa.

(GARRET, 2006)