

**CLÉLIA ANDRADE DE PAULA**

**O USO DE MAPAS CONCEITUAIS NO ATO DE  
LEITURA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE DAS  
SÍNTESSES SEMIÓTICAS DE ALUNOS  
DO ENSINO SUPERIOR**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE – MS  
2002**

**CLÉLIA ANDRADE DE PAULA**

**O USO DE MAPAS CONCEITUAIS NO ATO DE  
LEITURA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE DAS  
SÍNTESSES SEMIÓTICAS DE ALUNOS  
DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação Escolar e Formação de Professores

**Orientadora:** Professora Dra. Helena Farias de Barros e co-orientação do Professor Dr. Orlando Antunes Batista.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE – MS  
2002**

**O USO DE MAPAS CONCEITUAIS NO ATO DE LEITURA LITERÁRIA: UMA  
ANÁLISE DAS SÍNTESSES SEMIÓTICAS DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR**

**CLÉLIA ANDRADE DE PAULA**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helena Faria de Barros

---

Prof. Dr. Orlando Antunes Batista

---

Prof. Dr. Ivan Russeff

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais  
Elecina e José, raízes sólidas  
Ao Valdir, meu esposo, o presente  
Às minhas filhas, Georgette Beatriz e Kátia Regina, o futuro.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que mais esse passo fosse dado;

A meus familiares, que souberam compreender a minha ausência;

Aos meus amigos e irmãos, que me deram total apoio nos momentos de ansiedade e desânimo;

Aos professores do curso de mestrado pela conscientização da necessidade de fazer emergir novos paradigmas da educação;

Ao prof. Dr. Orlando Antunes Batista, o co-orientador, o amigo pela paciência e compreensão.

A Dr<sup>a</sup> Helena Faria de Barros pela dedicação, segurança e competência ao conduzir a orientação.

À UNIDERP pela confiança e oportunidade.

*Em especial.....*

Aos alunos do 3º ano do curso de Letras da UNIDERP-1999, que possibilitaram a realização desta pesquisa, desenvolvendo as atividades propostas para que este estudo fosse efetivado.

*“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”.*

Paulo Freire.

PAULA, Clélia Andrade de. *O uso de mapas conceituais no ato de leitura literária: uma análise das sínteses semióticas de alunos do ensino superior*. Campo Grande, 2002, 128 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar as possíveis contribuições dos mapas conceituais como facilitadores da aprendizagem significativa aos alunos. Como procedimento metodológico fez-se a seleção de narrativas curtas dos autores Machado de Assis, Clarice Lispector, Otto Lara Rezende, assim como poemas de Carlos Drummond de Andrade para que os acadêmicos, do 3º ano do Curso de Letras da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP, lessem e analisassem fazendo uso das sínteses semióticas que os alunos produziram no momento em que entraram em contato com cada texto lido. Posteriormente, houve a inter-relação das sínteses semióticas produzidas pelos alunos com o que de novo os textos apresentavam. Isso ocorreu através de uma reflexão dos fatos e ações apresentadas em cada contexto para que se efetivasse o trabalho de leitura e análise dos contos e poesias, a fim de que os acadêmicos reconhecessem os núcleos de interesse através do uso do mapa conceitual com o que de novo os textos apresentavam a fim de que os alunos reconhecessem os núcleos de interesse através de uso do mapa conceitual e dirigessem a atenção no ato de leitura para a montagem da “lógica da leitura literária”. Os textos literários foram desestruturados em suas partes fundamentais com o intuito de conhecê-los nos componentes que os organizavam, fazendo com que as metáforas do texto tendessem à “lógica da leitura”, embora estivessem em linguagem conotativa. Não se encontrou a pura denotação , mas dela os leitores se aproximaram para que o conteúdo pudesse ser explicitado e revelasse a “lógica da construção da leitura.” Os estudos dos contos e poemas foram organizados com o auxílio dos mapas conceituais e discutidos a partir de conceitos já conhecidos pelos acadêmicos, e os desconhecidos foram alvo de pesquisa em dicionários onomásticos para que aprofundassem os usos dos conceitos literários. Os resultados apresentados entre o pré-teste e o pós-teste foram bastante significativos e a análise qualitativa do processo demonstrou que houve um avanço nas sínteses semióticas dos leitores, à medida que desenvolviam as atividades de leitura. O que se constatou de modo geral foi a mudança de postura do acadêmico no tocante às avaliações, às atividades em classe e extra-classe quando eles passaram a ser agentes de sua própria aprendizagem e mais conscientes sobre a função do processo ensino e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** mapa conceitual, sínteses semióticas, aprendizagem significativa.

PAULA, Clélia Andrade de. *O uso de mapas conceituais no ato de leitura literária: uma análise das sínteses semióticas de alunos do ensino superior*. Campo Grande, 2003, 128 p.. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

## ABSTRACT

This paper has as objective investigating the possible contributions of the conceptual maps as meaningful learning facilitators to the students. As methodological procedure a selection of short narratives from the writers Machado de Assis, Clarice Lispector, Otto Lara Rezende was done, as well as poems from Carlos Drummond de Andrade to the academics, from the 3º year of the Language Arts Course from the Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP, would read and analyze them making use of their semiotical syntheses. Later than, there was an inter-relation of the semiotical syntheses with the novelties the texts presented so the students would recognize the nucleus of interests by using conceptual maps and would focus the attention in the reading act to the mounting of the “literary reading logic”. The literary texts were separated into their fundamental parts with the intention of knowing them in the components that organized them, so the text metaphors would tend to the “reading logic”, although they were in connotative language. The pure denotation was not found, but the readers got close to it, allowing the content to be expressed and would reveal the “building reading logic”. The studies of the narratives and poems were organized with the assistance of conceptual maps and discussed from the concepts already known by the academics, and the unknown concepts were targets of research in onomastic dictionaries so the use of the literary concepts were deepened. The results presented between the pre-test and the pos-test were very meaningful and the qualitative analyses of the process showed that there was an advance in the semiotical syntheses, while the reading activities were developed. What was noticed in a general way was the change in the academic's posture regarding the evaluations, class and extra-class activities when they started being agents of their own learning and more conscious about their function in the process of teaching and learning.

**KEYWORD:** conceptual maps, semiotical syntheses, meaningful learning.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11	
CAPÍTULO I: A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID P. AUSUBEL PARA O ENSINO .....		18
1. Ensino e a realidade no campo da educação atualmente .....	18	
2. A Crise no Sistema Educacional .....	21	
3. A Teoria de Ausubel.....	23	
4. O que é aprendizagem significativa.....	25	
4.1 As condições da aprendizagem significativa .....	27	
4.2 Tipo de aprendizagem significativa .....	28	
5 De onde vêm os subsunções: formação de conceitos.....	29	
6 Quem é Joseph Novak ?.....	30	
7 O que é um mapa conceitual? .....	32	
8 O que é organizador prévio? .....	35	
9 Diferenciação progressiva e hierarquias conceituais .....	37	
9.1 Aprendizagem supeordenada .....	37	
9.2 Reconciliação Integrativa .....	37	
CAPÍTULO II: A METODOLOGIA EMPREGADA NO ATO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS .....		38
1. Metodologia e procedimentos .....	38	
2. A metodologia dominante no processo de formação de leitor.....	43	
3. Desenvolvimento da atividade de produção de mapas conceituais .....	46	
3.1 Seleção dos textos .....	46	
4. Análise das atividades elaboradas pelos acadêmicos .....	48	

CAPÍTULO III: O DESENVOLVIMENTO DO GRUPO MEDIANTE A APLICAÇÃO DO MAPA CONCEITUAL.....	66
1. Desenvolvimento das atividades de análise dos textos .....	66
1.1 Análise comparativa dos resultados do pré-teste ao pós-teste .....	79
1.2 O desenvolvimento surpreendente dos alunos considerados pouco produtivos no dia-a-dia de sala de aula .....	104
1.3 O rendimento dos alunos mais fracos na produção dos mapas conceituais .....	104
2. Mudança de postura dos alunos após o conhecimento dessa prática .....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	122
ANEXOS .....	126

## INTRODUÇÃO

Literatura é a expressão, pela palavra escrita, dos conteúdos da ficção oriundos do imaginário do autor.

Desde que nasce, o homem lê o mundo a sua volta e age de acordo com essa leitura. Ler<sup>1</sup> é uma atividade consciente ou inconsciente que faz parte da condição humana. A leitura tem uma dimensão semiótica<sup>2</sup>:

... o texto torna-se o intermédio entre o sujeito e o mundo. E embora tenha condições de representá-lo de modo mais eficiente e sintético, ele inevitavelmente provoca suspensão da experiência direta, assim como a suspeita para com ela. Em outras palavras, embora a obra escrita, de um lado signifique a possibilidade de o indivíduo se integrar ao meio e melhor compreendê-lo, de outro, ela estimula a renúncia ao contato material e concreto, denegrindo as qualidades desse, ao negar-lhe os atributos de plenitude e totalidade. Transmuta-se na mediadora entre o indivíduo e sua circunstância, e decifrará-la quer dizer tomar parte na objetividade que deu lugar à sua existência. Por isso, ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrita no texto.<sup>3</sup>

Os dois últimos séculos privilegiaram a escrita, pois a sociedade moderna passou a ser pontuada por registros escritos. Saber ler esses registros é condição fundamental para fazer parte dessa sociedade, participar e usufruir dos bens culturais. A escola, criada pela burguesia para atender as suas necessidades de expansão comercial e manutenção do poder, também elegeu a escrita e estabeleceu critérios de promoção

---

<sup>1</sup> Leitura é cultura em ação, é instrumento de absorção cultural. Não há cultura sem leitura. Não há leitura sem cultura... Da má leitura provém a falsa cultura e da falsa cultura a crítica inépta e deficiente (ATHAYDE Tristão. **Teoria, crítica e História Literária**, 1980, MEC, 1ª ed. Pag. 189)

<sup>2</sup> Semiótica: tem como objeto estudar a vida dos signos no seio da vida social. O ser humano não se comunica, somente, através de signos orais e escritos. Existem outros sistemas de signos como os gestos, as placas de sinalização, as notas musicais... É tarefa da semiótica interpretá-los (CASTIM, p.4).

<sup>3</sup> ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil, p.18.

baseados na sua aquisição e compreensão.

As dificuldades apresentadas pelos alunos, quando chegam ao nível de 3º grau, no Brasil, são alarmantes não só no ato de leitura mas, também, quanto ao ato de produção de textos. Teriam os educadores que atuam na área da linguagem consciência de que a formação lingüística pode ser vista sob um aspecto mais científico e menos idealizante?

A dificuldade na apreensão da estrutura de um texto está sendo evidenciada cada vez mais em todos os níveis educacionais e são necessárias medidas para uma tentativa de reverter esse processo. A formação do leitor revela dentro das estruturas curriculares vigentes que inexiste uma preocupação mais formal projetada sobre a formação do próprio educador.

No Brasil, os estudos e as pesquisas sobre leitura ganharam impulso na década de 80 e a bibliografia sobre o assunto tem crescido mais em quantidade do que qualidade desde então. Os estudos lingüísticos não param de abordar o assunto, alertando sobre a questão do fracasso, da falta de competência e da falta do hábito de ler e a maior carga de responsabilidade recai sobre a escola, tida como reproduutora de fracasso ao longo desses anos.

... Nada mais comum do que a experiência da leitura e nada mais ignorado. Encarou-se o problema da leitura sob dois pontos de vista diferentes: um leva em conta os leitores na sua diversidade histórica ou social, coletiva ou individual; e outro, a imagem do leitor tal como ela se acha representada em alguns textos: o leitor como personagem ou então como “narratário”, mas um domínio permanece inexplorado, o da lógica da leitura que não é representada no texto e que, no entanto, é anterior à diferença individual.<sup>4</sup>

É submetendo o texto a um tipo particular de leitura que se constrói, a partir dele, um universo imaginário. O texto não imita a realidade, ele a cria e a perspectiva de construção permite-nos compreender o funcionamento do texto representativo.

Na leitura de um texto, para que se possa construir um universo imaginário, é preciso primeiramente que este texto seja, em si mesmo, referencial; no momento em que ele é lido deixa-se a imaginação “trabalhar”, filtrando a informação recebida.

---

<sup>4</sup> TODOROV, Tzvetan. Os gêneros do discurso, p.83.

Após ter construído os acontecimentos que compõem uma história, o leitor entrega-se a um trabalho de reinterpretação que lhe permite construir os caracteres e o sistema de idéias e valores subjacentes ao texto. Essa reinterpretação não é arbitrária; é controlada por duas séries de coerção.

A primeira série de coerção está no próprio texto: basta que o autor ensine a interpretar os acontecimentos que evoca. A segunda série provém do contexto cultural, que nada mais são do que os lugares comuns de uma sociedade que se modificam com o tempo, o que permite explicar a diferença de interpretação dada a alguns textos do passado.

O texto ficcional toma a construção como tema simplesmente porque é impossível evocar a vida humana sem mencionar este processo essencial. Cada personagem é obrigada a construir os fatos e as personagens que a cercam, a partir das informações que recebe; nisso ela é paralela ao leitor, que constrói o universo imaginário a partir de suas próprias informações e assim a leitura torna-se um dos temas do livro.

Para assumir de vez a parte que lhe cabe nesse processo de ensinar a ler, a escola precisa, antes de tudo, compreender o que é leitura. A porcentagem de leitores revela hoje, nas sociedades industrializadas, o grau de democracia.

Leitura e Cultura representam duas atividades complementares, ligadas a dois deveres intelectuais precípuos do crítico, nunca dissociados de uma obrigação moral. Cultura é leitura sedimentada, é decantação da leitura. Leitura é cultura em ação, é instrumento de absorção cultural. Não há cultura sem leitura. Não há leitura sem cultura. Estes são dois deveres, morais e intelectuais que estão numa vizinhança muito significativa e têm de ser exercidos sem nunca permitir uma dissociação qualquer entre eles. Da má leitura provém a falsa cultura e da falsa cultura a crítica inepta e deficiente.<sup>5</sup>

As pesquisas na área da Lingüística Aplicada poderiam dar sua contribuição se assumissem um envolvimento mais produtivo com a questão do ato de leitura. A presença do pesquisador em uma escola, se realmente comprometido, com as questões do processo de ensino-aprendizagem, poderia provocar mudanças.

E é este objetivo da pesquisa, o de criar condições para reverter o quadro deste tipo de deficiência, através da aplicação dos mapas conceituais no contexto do ato de leitura.

Ninguém se torna leitor sem querer, mas sim por intermédio de um processo voluntário, apoiado em múltiplas tomadas de consciência sobre as condutas de leitura e a

---

<sup>5</sup> ATHAYDE, Tristão. Teoria, crítica e história literária, p.189.

maneira de aprender (Foucambert, 1989). Daí a complexidade do processo, visto que implica esforço coletivo, de estímulos externos e internos do sujeito aprendiz e do uso de procedimentos adequados.

Tornar-se leitor significa ter acesso aos escritos sociais, sabendo encontrar os significados onde eles estão. Normalmente o aluno-leitor não usa o mapa conceitual porque não recebeu orientações sobre a importância do seu potencial lingüístico e sua projeção na descoberta da leitura do texto. No caso desta pesquisa, tem-se as intenções de detalhar o valor do mapa e as consequências que o seu uso correto traz para uma melhor compreensão do que seria “Ler ou Produzir” conhecimento dentro de um texto. A crise no ensino da linguagem advém do fato de que o professor não conhece o valor do protocolo de leitura e muito menos ouviu referências ao uso do mapa conceitual.

O mapa conceitual é uma prática sugerida para que se vença a crise no ensino da linguagem, pois é através dele que se estabelecem as relações entre o conceito no ato da leitura e interpretação do texto. Isso exige reflexão e assim o aluno aprende a administrar a linguagem e adequá-la de acordo com o significado e consequentemente construir o seu próprio conhecimento.

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem, não há sentido sem interpretação, mas interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos. (Orlandi, 1998:9)

No momento de produzir o mapa conceitual de um texto literário o aluno deve fazer uso da linguagem e construir um universo imaginário. A obra literária, objeto de nossa análise, não imita a realidade mas a cria, e nessa perspectiva a linguagem evidencia essa criação produzida pela interpretação verbal, o que propicia a intercompreensão<sup>6</sup>

Tristão de Athayde apresenta em sua obra *Teoria, crítica e história literária* oito tipos de leitura:

1. leitura por obrigação;
2. leitura para passar o tempo;
3. leitura sem entender;
4. leitura de ocasião;
5. leitura atravessada;

---

<sup>6</sup> (Geraldi, p. 67, 1998)

6. leitura de edificação;
7. leitura por estudo;
8. leitura por amor.

Em casa e na escola, crianças e jovens continuam resistentes à leitura dos textos escritos, principalmente os literários. Quando lêem, não vão além da superficial decodificação. Poucos conseguem fazer além de uma paráfrase do texto. Construir o sentido, fazer uma leitura polissêmica, então, é só privilégio de uma minoria. Há uma minoria de acadêmicos que não apresenta dificuldade quanto à leitura e **produção de conhecimento**. Conhecer a **história de leitura** de sujeitos leitores poderia ajudar na formação de novos leitores, tanto na escola quanto fora dela. Neste trabalho a história de leitura seria evidenciada pela comparação entre a situação inicial e final dos sujeitos que nela estariam envolvidos para demonstração de que leitura inicial, feita sem o uso do mapa conceitual, foi menos formativa do que a realizada com a aplicação deste conceito. Relegar à escola o papel exclusivo de **formadora intelectual** da juventude não é um procedimento sensato, pois desenvolver o gosto pela leitura se torna um ato tão trabalhoso e requer tanta dedicação que seria necessária uma completa reformulação do currículo e dos enfoques sobre alfabetização. Por isso, foi no 3º grau que se desenvolveu a aplicação do mapa conceitual com os acadêmicos sendo orientados a extraírem as palavras chaves e a elaborarem sua associação com as demais e que os orientariam para possíveis ações dos textos que visassem apreender a pragmática do texto.

Trabalhou-se com o léxico e com a estrutura da ação da narrativa de determinados contos escolhidos. Foi solicitado um “diagrama<sup>7</sup>” que ilustrou a presença das palavras-chaves e sua ligação com outras dentro do contexto. Demonstrou-se de que maneira o desenvolvimento de linguagem é importante para que o aluno reconhecesse que é fundamental observar as palavras-chaves e em que sentido elas se associam num campo semântico e em que medida o campo semântico poderia ser um instrumental para tornar a leitura do texto mais hermenêutica e atingir a melhor realização do mapa conceitual.

A semântica contemporânea caracteriza-se por um interesse marcado pelas relações entre a linguagem e o pensamento. Já não se considera a linguagem como um mero instrumento de expressão dos nossos pensamentos, mas sim como uma influência especial, que os molda e pré-

---

<sup>7</sup> Diagrama (Dicionário Aurélio, p.584 - verbete): [Do gr. Diágrama, pelo lat. diagramma] S.m. – 1. Representação gráfica de determinado fenômeno. Determinação da disposição dos espaços a serem ocupados pelos elementos de livro, jornal, cartaz, anúncio e etc. de forma precisa.

determina, dirigindo-os para vias específicas. Estas idéias, que já eram importantes na teoria dos “campos semânticos”, ganharam um novo impulso com os escritos de Whorf sobre o assunto e que despertaram na América um grande interesse. Seus estudos preocupavam-se mais com a gramática do que com o vocabulário, mas é na semântica que se verifica mais claramente a influência da linguagem sobre o pensamento, e, alguns resultados prometedores foram conseguidos neste campo.”<sup>8</sup>

A Semântica ocupa-se de uma larga variedade de fenômenos que se encontram e que têm um ponto comum: todos eles são signos que representam qualquer outra coisa, e que sugerem o que quer que seja para além deles próprios.

Dentre a vasta multiplicidade de signos empregados na comunicação humana está a própria linguagem, tanto falada como escrita. Mas a linguagem é, sem dúvida, a forma mais importante e mais articulada da expressão simbólica, e por isso ocupa uma posição de relevo em qualquer teoria dos signos.

Deve haver uma identidade entre a linguagem e literatura (enquanto esta for uma espécie de veículo privilegiado da narrativa).

... não é mais possível conceber a literatura como uma arte que se desinteressa de toda relação com a linguagem, já que a usa como um instrumento para exprimir a idéia, a paixão ou a beleza: a linguagem não cessa de acompanhar o discurso estendendo-lhe o espelho de sua própria estrutura: a literatura, singularmente hoje em dia, não cria uma *linguagem das próprias condições da linguagem.*”<sup>9</sup>

A teoria da aprendizagem significativa poderia ser denominada aprendizagem verbal significativa porque Ausubel considera a linguagem como importante facilitador da aprendizagem significativa.

O primeiro capítulo deste trabalho mostra o enfoque de como vem caminhando a prática pedagógica nas escolas brasileiras e como os professores podem melhorar a qualidade do ensino de um modo geral, pondo em prática novas metodologias para o desenvolvimento da competência lingüística. O segundo capítulo evidencia a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, que é um referencial teórico que pode ser adequado às mais diversas situações trabalhadas em sala de aula, se tornando uma metodologia recomendável ao aprimoramento do ensino. O terceiro capítulo apresenta as decisões e os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta proposta e no quarto, os dados coletados e análise evidenciando que a produção do conhecimento

---

<sup>8</sup> ULMANN, Stephen. Semântica, p.22-23.

<sup>9</sup> Análise Estrutural da Narrativa (Introdução à Análise Estrutural da Narrativa) Roland Barthes, p.24, 3<sup>a</sup> ed. Ed. Vozes, 1973.

depende de cada um, mas enfatizando de é uma ação contínua e desde que haja a adoção dessa metodologia, certamente a aprendizagem significativa acontecerá. A conclusão avalia as situações em que aconteceram os usos do mapa conceituais em atividades de leitura literários.

## **CAPÍTULO I - A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID P. AUSUBEL PARA O ENSINO**

### **5. ENSINO E A REALIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ATUALMENTE**

Quando se pensa na complexidade de tudo o que ocorre na escola, percebemos a multiplicidade de relações em que estão envolvidos o ensinar e o aprender. Não é tarefa simples procurar entender o cotidiano da escola, já que nele estão envolvidas as relações econômicas e materiais, sociais e institucionais, relações entre conteúdos e métodos de ensino, crenças, concepções, teorias. Há uma diversidade de fatores que faz com que a educação escolar seja objeto do interesse e de pesquisas de várias ciências, principalmente a Psicologia. Esta é uma ciência que estuda o homem, por isso ocupa-se de uma variedade de temas: afetividade, desenvolvimento da criança, a velhice, a aprendizagem, as relações sociais e institucionais, a deficiência mental, as relações de trabalho, a saúde mental e outros. Considerando que o papel social da escola é definido pelo processo de transmissão/assimilação do conhecimento, as contribuições da Psicologia à prática pedagógica são aquelas que podem lançar luz sobre alguns aspectos do “ensinar e aprender”. Cabe então à Escola trabalhar sempre orientando-se pela Psicologia para que a prática pedagógica se efetive com sucesso e garanta a real aprendizagem significativa. Constantemente questiona-se como o ser humano aprende. E a resposta é de que se aprende fazendo, mas quando se trata do aprendizado da criança temos a idéia de que a aprendizagem sempre se relaciona ao seu desenvolvimento, já que aprendizagem e

desenvolvimento são processos inter-relacionados. Quando uma criança aprende determinado conteúdo, ela amadureceu ou atingiu certa idade, isto é o testemunho de que se está subordinando a aprendizagem ao desenvolvimento dessa mesma criança. Mas do ponto de vista Vygotskyano, esse aprendizado ocorre levando-se em conta a interação homem/sociedade.

O desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem referência ao contexto social, histórico e cultural em que ocorre (Vygotsky, 1998, p.168). Os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento voluntário) têm origem em processos sociais. O desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais. Nesse processo toda relação/função aparece duas vezes, primeiro em nível social e depois em nível individual. A aprendizagem significativa (abordagem Vygotskyana) envolve a aquisição/construção de significados.

Para Ausubel a aquisição de significados transforma o significado lógico em significado psicológico, mas Vygotsky afirma que a transformação é análoga à internalização de instrumentos e signos. Os materiais de aprendizagem são os instrumentos e signos no contexto de uma certa matéria de ensino.

A atribuição de significados às novas informações por interação com significados claros e diferenciados que já existem na estrutura cognitiva não é de imediato, exigem troca de significados, negociação de significados. Vygotsky afirma que, no método tradicional, com as aulas expositivas o professor não parte do princípio de que o aluno já tem um subsunçor<sup>10</sup> e que se houver interação vai ocorrer a aprendizagem significativa. Ausubel não é contra a aula expositiva, desde que ela não seja única forma de ensinar, porque além de desmotivar o aluno, não dá oportunidade para que ele construa o seu aprendizado. Ausubel acredita que o ser humano tem grande capacidade de aprender sem ter que descobrir. Aprender por recepção não é instantâneo e exige o intercâmbio de significados. Novas informações, novos significados são dados diretamente ao aprendiz, mas ele não constrói a sua aprendizagem significativa. Quando o aprendiz elabora o mapa conceitual na análise do texto ele põe em prática a leitura por estudo. *Ler por estudo é ler analisando, decompondo o texto em suas partes para melhor penetrar as intenções*

---

<sup>10</sup> (1) A palavra “subsunçor” não existe em português; trata-se de uma tentativa de aportuguesar a palavra inglesa “subssumer” (inseridor, facilitador, subordinador). (2) Idéia (conceito ou proposição) mais ampla, que funciona como subordinador de outros conceitos na estrutura cognitiva e como ancoradouro no processo de assimilação. Como resultado dessa interação (ancoragem), o próprio subsunçor é modificado e diferenciado (MASINI, Moreira. **Aprendizagem significativa**, p.104).

*profundas.<sup>11</sup>*

É através do uso da linguagem no ato da leitura que se faz a decomposição do texto e se produz o mapa conceitual.

Aprender a ler eficazmente constitui um dilema: é difícil ler palavras e frases quando têm pouco ou nenhum significado e, no entanto, a leitura é um meio muito útil de aprender significados. Então, como romper este ciclo vicioso? Como adquirir o significado sem ler primeiro um texto e como ler um texto que tem para nós pouco sentido? Os mapas conceituais podem ajudar-nos a resolver a situação.<sup>12</sup>

Sim, esse processo pode se tornar concreto a partir do momento em que ocorre a teoria proposta por Vygotsky de que é pela interação social que o ser humano desenvolve os atos da linguagem e mesmo que o texto tenha pouco sentido para o leitor, no momento em que ocorre a interação ele passa a ter de resolver essa situação e consequentemente construir o mapa conceitual.

Novak (1984:65): propõe que:

Após ler o texto é fácil voltar atrás e rodear os conceitos ou proposições chave e depois construir com eles um mapa no qual os conceitos se apresentam ordenados hierarquicamente. A elaboração de um mapa conceitual permite-nos identificar os conceitos chave e reformar de uma maneira resumida os principais pontos de um texto. A organização hierárquica do mapa conceitual modela o significado das idéias que o texto contém de modo a que encaixem numa estrutura que permite recordar facilmente as idéias essenciais do texto e rever a informação que se apresenta nele.<sup>13</sup>

Reiteramos, entretanto, a importância da linguagem no ato da aprendizagem significativa, porque a aquisição do conhecimento na matéria de ensino depende da aprendizagem verbal e da aprendizagem simbólica e a teoria da aprendizagem verbal significativa pode contribuir para a melhoria desta atividade.

Pela elaboração do mapa conceitual é possível solicitar ao leitor qual o tema do texto trabalhado, segundo a sua interpretação.

Os mapas conceituais são instrumentos poderosos para observar as alterações de significado que um estudante dá aos conceitos que estão incluídos no seu mapa. Quando os mapas conceituais são conscientemente elaborados, revelam extraordinariamente bem a organização cognitiva dos estudantes.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> ATHAYDE, T. A estética literária. P.111.

<sup>12</sup> **Aprender a aprender**, Joseph D. Novak e D. Bob Grawin, p.59.

<sup>13</sup> **Aprender a aprender**, Joseph D. Novak e D. Bob Grawin, p.65.

<sup>14</sup> **Aprender a aprender**, Joseph D. Novak e D. Bob Grawin, p.51.

A linguagem torna-se importante na aprendizagem significativa; a aquisição do conhecimento na matéria de ensino depende da aprendizagem verbal e da aprendizagem simbólica. É a teoria da aprendizagem verbal significativa.

## 6. A CRISE NO SISTEMA EDUCACIONAL

Sabe-se que há uma perda de prestígio, associada à alteração do papel tradicional, e de passar conhecimento, dos professores no meio profissional de ensino fundamental e médio já não pertencem à elite social das cidades, cujo recrutamento não passa apenas por critérios escolares.

A verdade é que os professores não souberam substituir estas imagens-força por novas representações profissionais.<sup>15</sup>

Os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas, o que, por vezes, dificulta a melhoria do seu estatuto socioeconômico. Toda gente conhece um ou outros professor que não investe na sua profissão, que não possui as competências mínimas, que procura não fazer o menos possível. O professorado no seu conjunto é penalizado pela existência destes “casos”, que a própria profissão não tem maneira de resolver: os colegas estão amarrados por uma “solidariedade” muitas vezes deslocada; os diretores das escolas recusam-se a intervenções susceptíveis de serem consideradas autoritárias; os sindicatos são supostos defensores dos interesses de todos os seus membros; etc. Nesse sentido, parece fundamental dotar a profissão docente dos mecanismos de seleção e de diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade.<sup>16</sup>

No fundo, o que está em discussão é a possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual e coletivo), que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projete o futuro desta profissão e reconquiste novas energias e fontes de prestígio.

Ainda baseada nessa informação, sabe-se que, também, a Universidade brasileira não cumpre, hoje, algumas funções sociais que são suas e intransferíveis, em parte por suas origens, em parte pela mutilação que sofreu nos longos anos da era da ditadura militar em nosso país. Essas funções são, por exemplo, a pesquisa aplicada e a formação de professores que precisam ser resgatadas para não frustrarem os esforços pela construção democrática do país. Neste caso cabe ao educador procurar melhorar a sua área de conhecimento.

---

<sup>15</sup> Nóvoa, , In:Profissão Professor – o passado e o presente dos professores, 1992: p. 29-30.

<sup>16</sup>(Nóvoa, , In:Profissão Professor – o passado e o presente dos professores, 1992: p.32

É de lamentar que a escola, o estudante e o professor sejam pensados como peças inertes do sistema. O próprio conteúdo que se ensina e se aprende, a própria prática pedagógica, o ambiente educacional, deveriam ser repensados para atingirem uma linguagem nova e realmente transformadora da crise que invade o sistema educacional brasileiro. Daí a proposta de se trabalhar com esta nova prática que valoriza a reflexão e os conhecimentos armazenados que o aluno detém, que é o mapa conceitual.

O professor não deve ser um mero transmissor do conhecimento. É possível pensar o professor como agente de transformação da sociedade, na qual não está como gostaria de estar.

Se o professor tiver competência técnica e científica na área de sua especialidade, ele será capaz de intervir na prática do dia-a-dia de sala de aula com o seu saber e deixará de passar fórmulas que, hoje, o aluno já não aceita passivamente.

Ao iniciar o trabalho no 3º grau, o profissional observa que os acadêmicos permanecem com as mesmas falhas conceituais que apresentavam no Ensino Médio. A melhor atitude a tomar é começar a fazer leituras que focalizem o processo de ensino e aprendizagem e, quanto mais se lê, mais questiona-se sobre a prática educativa. Só então percebe-se que a real função enquanto professores é criar condições para que o aluno construa a sua própria aprendizagem e a partir daí é que se começa a mudar uma prática. Hoje procura-se criar situações para que o aluno interaja, relate os novos conceitos com aqueles que já conhece e utiliza no seu cotidiano.

No curso de letras, embora exista a disciplina de Leitura e Produção de Textos, há inúmeras falhas nas atividades lingüísticas dos alunos e isto evidencia que educadores não refletem sobre a hipótese de se construir uma metodologia para desenvolvimento de linguagem.

É muito amplo o conhecimento acumulado pelo homem ao longo do tempo e por isso houve necessidade da criação de uma instituição que se responsabilizasse pelo planejamento e orientação da aprendizagem dos conhecimentos essenciais para a sobrevivência física e social do cidadão. Se a escola for eficiente, vai desempenhar bem a função e o aluno terá nela uma base muito sólida para as suas aprendizagens.

Quando se aprende, percebe-se a assimilação dos conteúdos e o aluno está aprendendo a aprender e quer tornar-se intelectualmente independente. Levando em consideração que o aluno-leitor pode evoluir pela aplicação sistêmica do mapa conceitual, pode o Educador obter condições de demonstrar a que níveis o leitor é capaz de chegar no

seu desenvolvimento de linguagem, já que o ensino se faz com a mediação e a intervenção.

Dante da crise de linguagem, em que o aluno não consegue apreender a estrutura do texto, propusemos uma pesquisa sobre a utilidade dos **mapas conceituais** para a desconstrução do discurso. Por “desconstrução” deve-se entender o desempenho do leitor em realizar “às avessas” as mesmas operações lingüísticas que o autor do texto realizou para montar o seu texto. Mais do que nunca o ser humano depende do poder lingüístico que pode lhe facultar a elaboração de conhecimento e uma leitura de mundo mais crítica e menos massificante de sua percepção que lhe possibilitaria aprender e compreender melhor os meandros dos discursos em que vive.

## 7. A TEORIA DE AUSUBEL

A teoria de Ausubel organiza as idéias partindo do conhecimento e das experiências prévias dos alunos que são o eixo principal dessa teoria. Ausubel afirma que a estrutura cognitiva do indivíduo é organizada de maneira hierarquizada, na qual os conceitos gerais estão num topo e englobam outros mais específicos e, para haver aprendizagem significativa, é preciso que o indivíduo relate o novo conceito a ser aprendido com outro, já presente na sua estrutura cognitiva. A grande função do professor é diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir daí, ensiná-los a gerarem novos conhecimentos.

Deve ser apresentado ao aluno um material potencialmente significativo, o que pressupõe que o material de aprendizagem por si só pode ser relacionado a qualquer estrutura cognitiva apropriada, que possua um sentido “lógico, de forma não arbitrária, isto é sensível, plausível e não aleatória e substantiva (não literal) e que as novas informações podem ser relacionadas às idéias básicas relevantes já existentes na estrutura significativa do aluno. A interação entre significados potencialmente novos e idéias básicas relevantes à estrutura cognitiva do aluno dá origem a significados reais e psicológicos. Na medida em que cada estrutura cognitiva é singular, todos os novos significados são forçosamente singulares”.

A aprendizagem significativa não é sinônima de aprendizagem é apenas potencialmente significativo.

Em segundo lugar, deve haver uma disposição para a aprendizagem

significativa.

É uma teoria cognitiva e, como tal, busca explicar teoricamente o processo de aprendizagem segundo a ótica do cognitivismo. A psicologia da cognição (cognitivismo) procura descrever, em linhas gerais, o que sucede quando o ser humano se situa e organiza seu mundo. Preocupa-se com o processo da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição.

A estrutura cognitiva de um indivíduo é o complexo organizado resultante dos processos cognitivos através dos quais se adquire e se utiliza o conhecimento. Para Ausubel, novas idéias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e sirvam, dessa forma, de ancoradouro a novas idéias e conceitos. Quando novas informações adquirem significado para o indivíduo através da interação com conceitos existentes, sendo por esses assimiladas e contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade, aprendizagem é dita significativa. Segundo os cognitivistas, esse tipo de aprendizagem é, por excelência, o mecanismo humano para adquirir e reter a vasta quantidade de informações de um corpo de conhecimentos. Consistentemente com esse ponto de vista, Ausubel destaca o processo de aprendizagem significativa como o mais importante na aprendizagem.

A proposta de Ausubel está baseada na suposição de que as pessoas pensam com conceitos, o que revela a sua importância para a aprendizagem. Um conceito comunica o significado de alguma coisa. Ele pode ser definido como um termo que representa uma série de características, propriedades, atributos, regularidades e/ou observações de um objeto, fenômeno ou evento. Para Ausubel, a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento claro, estável e organizado é mais do que o principal objetivo do ensino em sala de aula ou a principal variável dependente usada na avaliação da eficácia do ensino, pois, uma vez adquirido, esse conhecimento passa ser o principal fator a influenciar a aquisição de novos conhecimentos na mesma área.

## **8. O QUE É APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?**

A aprendizagem significativa ocorre quando a informação nova é ligada a conceitos existentes (conceitos subsuntores, ou subsunções, nos termos de Ausubel). De

acordo com a visão de Ausubel, uma nova informação adquirida por aprendizagem significativa é armazenada de forma um tanto alterada (como produto de assimilação com conceitos subsunções) e modifica os subsunções aos quais está ligada.

A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo.<sup>17</sup>

Os conceitos subsunções podem ser substancialmente mais diferenciados em um indivíduo do que em outro, por isso o mesmo material pode ser aprendido de modo muito significativo por uma pessoa e quase que mecanicamente por outra. Notícias sobre a descoberta de um neologismo pode ter pouca importância para um cidadão comum, mas para um lingüista esta notícia se relaciona a todo um conjunto de conceitos, desde o conhecimento da etimologia da palavra latina, toda a evolução até a criação do novo vocabulário, seu significado e sua inclusão no léxico da Língua a que pertence.

Se o conceito de neologismo tivesse de ser aprendido **significativamente**, o aluno deveria ter conceitos disponíveis sobre o que é um neologismo, quais são os processos de formação da palavra, quais são os radicais gregos, latinos e etc. Se não quisermos que a definição de neologismo seja aprendida mecanicamente, devemos determinar até que ponto os conceitos subsunções necessários estão presentes e desenvolvidos ou diferenciados.

A idéia central na teoria de Ausubel é o que ele descreve como aprendizagem significativa. Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante, já existente, da estrutura de conhecimento de um indivíduo.

Sabe-se que a informação é armazenada em determinadas regiões do cérebro e que muitas células estão envolvidas na armazenagem de unidades de conhecimentos. Uma nova aprendizagem resulta em mudanças nas células do cérebro, mas algumas células afetadas durante a aprendizagem significativa são as mesmas que já armazenaram informação similar à nova que está sendo adquirida (Novak, 1981, p. 56).

---

<sup>17</sup> MOREIRA. Teorias de aprendizagem, p.153.

Na aprendizagem mecânica, a nova informação não se relaciona a conceitos já existentes na estrutura cognitiva e, portanto, pouca ou nenhuma interação ocorre entre a nova informação adquirida e aquela já armazenada.

A teoria de Ausubel focaliza, pode-se dizer, a aprendizagem verbal significativa receptiva. Verbal, porque Ausubel considera a linguagem como importante facilitador da aprendizagem significativa. A manipulação de conceitos e proposições é aumentada pelas propriedades representacionais das palavras. A linguagem clarifica os significados, tornando-os mais precisos e transferíveis. O significado emerge quando é estabelecida uma relação entre a entidade e o signo verbal que a representa. A linguagem tem, então, um papel integral e operacional na teoria e não meramente comunicativo. Receptiva, porque, embora sem negar o valor da descoberta, Ausubel argumenta que a aprendizagem significativa receptiva é o mecanismo humano por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de idéias e informações de qualquer campo de conhecimentos.<sup>18</sup>

A aprendizagem significativa é classificada em:

**a. Aprendizagem por representações:** é o tipo de aprendizagem adquirida pelas crianças após o nascimento, quando são atribuídos nomes aos objetos que elas fitam ao acaso, é o significado de símbolos unitários ou palavras que vão formando a estrutura cognitiva da criança, que até então não existia.

**b. Aprendizagem de proposições:** é o tipo de aprendizagem adquirida quando uma idéia composta é relacionada com idéias já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Essa relação será **subordinada** no momento em que a estrutura cognitiva do indivíduo tiver conceitos mais gerais e abrangerem as idéias mais específicas e será **superordenada** no caso inverso, isto é, quando idéias mais gerais, que poderão abranger várias idéias já estabelecidas na estrutura cognitiva, forem propostas. A relação poderá ser ainda do tipo **combinatória**, isto é, a nova idéia não se relaciona com idéias aprendidas previamente pelo indivíduo e, em consequência, são menos perceptíveis, mais difíceis de serem aprendidas e recordadas.

**c. Aprendizagem de conceitos:** é o tipo de aprendizagem que pode ser adquirida de duas formas: a primeira pela **formação de conceitos** quando o indivíduo, mais comumente crianças, adquire espontânea e individualmente idéias genéricas, baseadas em experiências concretas (descoberta); segundo tipo é a **assimilação de conceitos** – que ocorre no momento em que novos significados são apresentados e

---

<sup>18</sup> MOREIRA. Teorias de aprendizagem, p.163.

relacionados com idéias conceituais pré-existentes na estrutura cognitiva.

Ausubel ainda diferencia as maneiras para se alcançar a aprendizagem significativa em aprendizagem por recepção e aprendizagem por descoberta. Na **aprendizagem por recepção**, o conteúdo a ser aprendido é apresentado ao aluno na sua forma final e na **aprendizagem por descoberta**, o conteúdo a ser aprendido não é dado na sua forma final, mas deve ser descoberto pelo aluno, ou seja, o que aprende deve reorganizar um conjunto de informações e integrá-las ao conhecimento que já possui. Esta diferença só existe no ponto de partida, pois independente da forma que o conteúdo é apresentado, o aprendiz só alcançará a aprendizagem significativa se conseguir relacionar o conteúdo com o que já é sabido.

Com esses princípios, Ausubel defende a aula expositiva como uma boa técnica didática, desde que não seja única. O professor deverá ter constante preocupação de facilitar o relacionamento, pelo aluno, das novas informações com as idéias já presentes na sua estrutura cognitiva.

#### 4.1 AS CONDIÇÕES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as idéias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as idéias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. A aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa – ou seja, uma disposição para relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, o novo material à sua estrutura cognitiva – e que o material aprendido seja potencialmente significativo – principalmente incorporável à sua estrutura do conhecimento através de uma relação não arbitrária e não literal.

O trabalho com contos e poesia, material potencialmente significativo para a produção de mapas conceituais provocou, no acadêmico de Letras, uma disposição para relacionar os conceitos aprendidos que eram potencialmente significativos com sua estrutura do conhecimento. Daí o sucesso obtido nessa nova proposta.

#### 4.2 TIPO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O tipo de aprendizagem significativa mais básico é a aprendizagem

representacional, que implica aprender o significado de símbolos particulares (palavras) ou aprender o que eles representam. As palavras particulares de qualquer língua são convenções ou símbolos compartilhados, cada um representando um conceito, uma situação ou um objeto unitário. Quando um indivíduo está num estágio mais primitivo de desenvolvimento, o significado ou representação de um determinado símbolo é algo completamente desconhecido para ele, portanto há necessidade dessa aprendizagem por parte do falante da língua.

Um outro tipo de aprendizagem significativa, que é importante na aquisição de conhecimento, consiste na formação de conceito. Os conceitos são, também, representados por símbolos particulares, assim como o são outras formas de unidades referenciais.

No momento de montar o diagrama do mapa conceitual o aluno recorre a esses símbolos particulares que são associados formando todo um contexto. As palavras combinam-se, formam sentenças e constituem proposições que representam conceitos e não objetos ou situações, portanto, a aprendizagem proporcional implica, num sentido amplo, aprender o significado de uma estrutura gerada pela combinação de palavras isoladas numa sentença.

Na aprendizagem proporcional, a tarefa de aprendizagem significativa não se reduz ao aprendizado do que representam as palavras isoladamente ou à combinação das mesmas, mas ao aprendizado do significado de novas idéias expressas de forma proporcional.

## **5. DE ONDE VÊM OS SUBSUNÇÕRES: FORMAÇÃO DE CONCEITOS**

É que ocorre o principal processo de aquisição de conceitos. É um tipo de aprendizagem por descoberta envolvendo formulação e testagem de hipóteses, assim como generalização a partir de instâncias específicas. Por exemplo, através do contato constante com cadeiras, crianças mais velhas e adultos, a criança pequena, gradualmente, descobre os atributos criteriais que caracterizam estes conceitos e seus rótulos lingüísticos. Após a criança ter adquirido um ou dois mil conceitos (reconhecido como o vocabulário funcional da criança) através da formação de conceitos, a diferenciação adicional destes e o desenvolvimento de novos prossegue através da assimilação de conceitos.

As crianças fazem perguntas repetitivas quando tentam aguçar sua compreensão de conceitos simples e dos rótulos lingüísticos apropriados. Em idade escolar, a criança tem uma estrutura conceitual adequada para permitir a ocorrência da aprendizagem receptiva significativa e a maioria dos novos conceitos é adquirida através de assimilação de conceitos, **diferenciação progressiva** e **reconciliação integrativa**.

Novak é um dos autores que tem aperfeiçoado a Teoria da Aprendizagem proposta por David Ausubel para que seja aplicada em salas de aula e sugeriu a utilização de mapas conceituais como instrumento para promover a **reconciliação integrativa** e a **diferenciação progressiva**.

No princípio da **diferenciação progressiva**, as idéias mais gerais e inclusivas devem ser apresentadas em primeiro lugar e, a partir delas, serem progressivamente diferenciadas até às idéias menos inclusivas. Tal sugestão é fácil de ser entendida, já que tem a ver com o tipo de organização hierárquica percebida por Ausubel na estrutura cognitiva dos indivíduos, ou seja, “*se percebe em Ausubel, a preocupação de que o aluno tenha disponível na sua estrutura cognitiva, aquelas idéias mais amplas que poderão incluir, abranger idéias mais concretas*” (Ronca, 1978:67). No segundo princípio, o da **reconciliação integrativa**, exige-se do professor um esforço em mostrar semelhanças e diferenças entre o conteúdo novo e o que o aluno já sabe. Há uma extensão da Teoria da Assimilação de Ausubel: Organização Lógica versus Psicológica.

O significado psicológico é idêntico ao significado real ou fenomenológico. O significado lógico depende somente da natureza do material, por exemplo, durante os séculos, a afirmativa de que a terra era achatada foi considerada tanto lógica quanto válida, mas sabemos que esta proposição não é valida.

Alguns livros de textos passam dos conceitos gerais para específicos, de um modo geral o procedimento usado é raramente ótimo para a diferenciação progressiva ou para o aumento da reconciliação integrativa. A maioria dos professores e livros de textos seguem uma ordem lógica ao invés de psicológica. Uma boa organização lógica pode colocar, em um único lugar, toda a informação relevante a um conceito e, naquele mesmo lugar, toda a informação importante para elementos subordinados a este conceito. Um livro de história, por exemplo, pode, através da organização cronológica, ajudar os alunos a relembrar datas em que ocorreram eventos na história e isso tem alguma lógica, mas sequenciar, progressivamente, a instrução para desenvolver conceitos de sistemas

econômicos e organizações políticas pode ajudar os alunos a aprender importantes conceitos sócio-históricos.

Uma das razões por que estudantes bem sucedidos continuam a ter sucesso é que eles dominaram uma organização psicológica. Naturalmente, esta habilidade deve ser valorizada, mas como conduzir o ensino para que ela possa ser alcançada? Um argumento em favor da aprendizagem por investigação ou descoberta é o de que os alunos aprendem a aprender. Alguns aprendem. Se compreendêssemos mais claramente o processo envolvido na diferenciação progressiva de conceitos e sua reconciliação integrativa, provavelmente, poderíamos planejar bons programas para ensinar habilidades de pesquisa.

## 6. QUEM É JOSEPH NOVAK?

Sempre houve uma angústia muito grande por alguns professores das diversas matérias, por não encontrarem uma teoria da aprendizagem e educação abrangente que lhes oferecesse uma base consistente para explicar seus sucessos e orientar seu trabalho diário. Joseph Novak encontrou isto na teoria de aprendizagem desenvolvida por David Ausubel; uma teoria que é muito mais do que modificação de comportamento ou condicionamento e mais claramente relevante à aprendizagem inquisitiva, desenvolvimento de conceitos e solução de problemas.

Após estudos de várias teorias como de Jerome Bruner e outros identificou-se através de uma crescente convicção de que a teoria de Ausubel – teoria da aprendizagem significativa – era um modelo convincente de aprendizagem para guiar a educação.

Um ponto forte da teoria de Ausubel reside no fato de que ela permite a integração de muitas observações sobre a aprendizagem que não fazem menção à teoria de Ausubel, afirmado que muitos psicólogos da aprendizagem não deram ao trabalho de entender esta teoria. Complementa ainda que o estilo bastante monótono de Ausubel falar em público pouco ajudou a despertar interesse pelas suas idéias. Por isso, especula-se sobre a posição que ocuparia a teoria de Ausubel na educação se ele tivesse o carisma de um ator, o humor e as habilidades retóricas de Jerome Bruner ou B. F. Skinner.<sup>19</sup>

Ausubel e outros pesquisadores (Lyon Jones, B. English) demonstraram que a aprendizagem significativa não ocorre da mesma maneira que a aprendizagem mecânica.

---

<sup>19</sup> (Novak, 1981:55)

Quando conceitos relevantes não existem, na estrutura cognitiva de um indivíduo, novas informações têm que ser aprendidas mecanicamente. Na aprendizagem mecânica, a nova informação não se relaciona a conceitos já existentes na estrutura cognitiva e, portanto, pouca ou nenhuma interação ocorre entre a nova informação adquirida e aquela já armazenada. “*O bom professor ajuda o formando a ir para além da aprendizagem por memorização, discutindo significados com este*” (NOVAK, 1998:15)

Novak passou muitos anos testando a relevância e a aplicabilidade dos conceitos mais importantes a suas observações e seu trabalho como professor. Os resultados convenceram este intelectual de que a teoria era uma formulação segura e abrangente, útil para professores de várias matérias, e não apenas para as ciências. Por isso preocupados com os resultados do ensino, decidiu-se aplicar essa teoria de aprendizagem ao ato de leitura literária, fazendo com que o acadêmico aplicasse os novos conceitos aos já existentes já que agora tem-se uma poderosa teoria de aprendizagem cognitiva para orientar toda uma atividade de pesquisa e esforços em ensino, consequentemente melhorando a aprendizagem de conceitos. Infelizmente as escolas estão longe de usar seu potencial para auxiliar os alunos a adquirir conceitos proveitosos e, desta forma, atitudes mais positivas em relação a si mesmos e a outras pessoas. Pode-se tomar medidas positivas e específicas para melhorar a aprendizagem conceitual, pois dispõe-se de uma teoria suficiente para orientar esse trabalho.

Na execução desses dois princípios de reconciliação integrativa e diferenciação progressiva, é sugerida por Novak, como estratégia pedagógica a utilização de organizadores prévios.

O organizador prévio é um material introdutório apresentado antes do material a ser aprendido, poré, em nível mais alto de generalidade, inclusividade e abstração do que o material tem em si é, explicitamente, relacionado às idéias relevantes existentes na estrutura cognitiva e à tarefa de aprendizagem.

Destina-se a facilitar a aprendizagem significativa, servindo de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber para que possa aprender o novo material de maneira significativa. É uma espécie de “ponte cognitiva”. <sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> (Moreira, M.A. Masinie E. F., 1982, p. 104)

## **7. O QUE É UM MAPA CONCEITUAL?**

É um esquema gráfico usado para representar a estrutura básica de partes do conhecimento sistematizado, representado pela rede de conceitos e proposições relevantes do conhecimento. Isto significa que uma determinada estrutura é inerente ao conhecimento sistematizado, e que a mesma pode ser analisada e reorganizada de acordo com certos princípios e com os fins a que se destina.

Novak e colaboradores utilizaram os mapas conceituais em pesquisas longitudinais, objetivando verificar como os significados de conceitos, em estudantes individuais mudam com o tempo. Os pesquisadores analisaram as mudanças dos conteúdos de organização retratados nos mapas conceituais de alunos, enfatizando o processo de construção e originalidade da construção individual.

Para a elaboração dos mapas conceituais, houve a orientação cognitiva voltada para a aprendizagem verbal através da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel.

A forma e representação do mapa conceitual dependem dos conceitos e das relações incluídas, de como os conceitos são representados, relacionados e diferenciados e do critério usado para organizá-los. Portanto, mapas conceituais são diagramas hierárquicos indicando os conceitos e as relações entre esses conceitos.

Esses diagramas procuram refletir a organização conceitual de uma disciplina ou parte de uma disciplina, de um livro, de um artigo, de um experimento de laboratório, da estrutura cognitiva de um indivíduo sobre um dado assunto, de uma obra ou de uma outra fonte ou área de conhecimentos qualquer. Ou seja, sua existência é derivada da estrutura conceitual de uma fonte de conhecimentos.

Em princípio, esses diagramas podem ter uma, duas, três ou mais dimensões. Mapas unidimensionais são apenas listas de conceitos que tendem a apresentar uma organização vertical. Embora simples, tais diagramas dão apenas uma visão grosseira da organização conceitual de uma fonte de conhecimentos. Mapas bidimensionais, por outro lado, tiram partido não só da dimensão vertical mas também da horizontal e, portanto, permitem uma representação mais completa das relações entre os conceitos, por meio de linhas que os ligam. Obviamente, mapas com um maior número de dimensões permitiriam uma representação ainda melhor dessas relações e possibilitariam a inclusão de outros

fatores que afetam a estrutura conceitual da fonte. Entretanto, mapas bidimensionais são mais simples e mais familiares. Além disso, mapas com mais de três dimensões não mais seriam representações concretas de estruturas conceituais e sim abstrações matemáticas de limitada utilidade para fins educacionais (Moreira e Masini, p.46). Esta afirmativa contraria os resultados da pesquisa em questão da qual discorda-se inteiramente.

No desenvolvimento deste trabalho vão ser apresentados resultados surpreendentes de leitores que produziram mapas não só tri, mas quadrimensionais revelando representações extremamente concretas e não complexas das estruturas conceituais e com ampla utilidade para fins educacionais. Para Moreira e Masini<sup>21</sup>, os mapas bidimensionais fornecem uma representação menos elementar das estruturas conceituais que os unidimensionais e são menos complexos do que os mapas com três ou mais dimensões. Essas são as razões principais da preferência pelo modelo bidimensional.

Assim sendo, daqui para frente mapas conceituais devem ser entendidos como diagramas bidimensionais, tridimensionais e quadridimensionais que procuram mostrar conceitos hierarquicamente organizados e suas relações com a fonte de conhecimentos.

Mapas conceituais podem ser traçados para toda uma disciplina, para uma subdisciplina, para um tópico específico de uma disciplina, para um artigo, para um experimento de laboratório e assim por diante. Existem várias maneiras de traçar um mapa conceitual, isto é, existem diferentes modos de mostrar os conceitos e suas relações num diagrama. Além disso, mapas conceituais traçados por diferentes especialistas numa mesma área provavelmente refletirão algumas diferenças em compreensão e interpretação das relações entre os conceitos básicos dessa área. O ponto importante é que um mapa conceitual deve ser sempre visto como “*um* mapa conceitual” e não “*o* mapa conceitual” de um conjunto de conceitos. Ou seja, qualquer mapa conceitual deve ser visto como apenas uma das possíveis representações de uma certa estrutura conceitual.<sup>22</sup>

Embora sejam concebíveis mapas conceituais diferentes dentro de uma mesma área de conhecimentos, devido às diferenças individuais da estrutura cognitiva dos autores e da própria forma de representar essa área em um mapa, isso não significa que todos os mapas possíveis sejam plenamente aceitáveis. É provável que alguns poucos possam ser

---

<sup>21</sup> MOREIRA, M. A., MASINI. E. F. **Aprendizagem significativa**. A teoria de David Ausubel. P. 45-46, Ed. Moreira, 1982. São Paulo.

<sup>22</sup> MOREIRA, M. A., MASINI. E. F. **Aprendizagem significativa**. A teoria de David Ausubel. P. 46, Ed. Moreira, 1982. São Paulo.

julgados como os que melhor representam a estrutura conceitual da área de interesse e, portanto, mais aceitáveis do que outros. Bem mais difícil ou arbitrário é selecionar um único mapa como “o melhor” ou “o mais apropriado” dentre os aceitáveis.

Mapas conceituais podem também lembrar diagramas de fluxo, mas esses implicam em seqüência de operações e não de conceitos e têm um componente temporal não existente nos mapas conceituais. As hierarquias e agrupamentos conceituais nada têm a ver com as seqüências de operações de um diagrama de fluxo. Mapas conceituais têm a ver com relações significativas entre conceitos na forma de proposições.

O mapa conceitual é um tipo de instrumento que organiza os conceitos de uma forma hierarquizada, do mais abrangente para o menos abrangente, num plano unidimensional, bidimensional, tridimensional ou quadridimensional e que permite ao estudante perceber as inter-relações entre os conceitos que já são conhecidos e os que devem ser aprendidos. Segundo Novak, representam as relações significativas entre os conceitos, em forma de proposições.

O mapa conceitual é de grande auxílio para a promoção da aprendizagem significativa porque direciona a atenção de quem o elabora para as idéias relevantes de um determinado tema, as quais poderão ser organizadas num resumo esquemático. No que tange ao seu uso no ato de leitura literária colocamos a seguinte hipótese: como seu usuário poderá, sem perder a relação proporcional, reorganizar os conceitos referentes ao tema de diferentes formas?

A reflexão subjacente à elaboração e reelaboração do mapa possibilitará que professores e alunos e também alunos entre si compartilhem a pesquisa sobre os significados do texto. Poderá, ainda, o mapa conceitual, evidenciar as concepções equivocadas, desencadeando uma “negociação” dos significados e um estabelecimento de relações entre os conhecimentos novos e os prévios mais significativos. Os mapas conceituais deveriam ser usados por professores de diversas matérias para que alunos conseguissem ler e interpretar todo tipo de texto, superando assim as possíveis dificuldades que porventura venham apresentando até então nessas práticas.

## 8. O QUE É ORGANIZADOR PRÉVIO?

Quando publicou seu primeiro trabalho (1960), Ausubel recomendou o uso de

organizadores prévios, os quais descreveu como “mais gerais, mais abstratos e mais inclusivos” do que o material de aprendizagem subsequente. Organizadores prévios (unidades lexicais) deveriam servir de ancoradouro na estrutura cognitiva, para o novo conhecimento. Se conceitos relevantes não estivessem disponíveis na estrutura cognitiva, o organizador prévio serviria para ancorar novas aprendizagens e levar ao desenvolvimento de um conceito subsunçor que facilitasse a aprendizagem subsequente. Mas, se conceitos adequados estivessem disponíveis, organizadores prévios poderiam servir como elementos de ligação entre novas aprendizagens e subsunçores relevantes específicos. Neste caso, organizadores prévios funcionariam como uma ponte cognitiva que permitiria pronta ligação entre os subsunçores relevantes e o novo material a ser aprendido.

Porém é importante saber que Ausubel nunca afirmou que os organizadores prévios facilitariam a aprendizagem de informações “sem significado”, e sim que a informação subsequente deveria ser ”potencialmente significativa” e que os aprendizes deviam apresentar uma disposição para aprender. Por outro lado, à medida que se acumulou evidência sobre o valor dos organizadores prévios, tornou-se cada vez mais claro que a facilitação de nova aprendizagem é, em grande parte, função da adequação dos conceitos existentes na estrutura cognitiva.

Provavelmente, organizadores prévios funcionam somente na medida em que alguns subsunçores relevantes existam e que o aprendiz perceba a relação entre estes subsunçores e as novas informações.

Nos mapas conceituais dos contos elaborados pelos acadêmicos, os organizadores prévios passaram a ser vistos como funcionais somente quando serviram, explicitamente, como pontes cognitivas. Estudos sobre Ausubel incluem as seguintes ponderações sobre organizadores:

Tal como destacado anteriormente, a fundamentação lógica para utilizar organizadores está baseada primordialmente em: a) a importância de ter idéias estabelecidas, relevantes e adequadas, já disponíveis na estrutura cognitiva, a fim de dar ancoragem estável e tornar logicamente significativas idéias potencialmente significativas; b) as vantagens de usar as idéias mais gerais e inclusivas de uma disciplina como idéias – âncora ou subsunçores (a adequação e espécificidade integradora); e c) o fato de que eles, em si mesmos, tentam tanto identificar conteúdo relevante já existente na estrutura cognitiva (e ser explicitamente relacionada a ele), como indicar explicitamente a relevância deste conteúdo, assim como sua própria relevância, para a aprendizagem do

novo material. (Novak, 1981:61).

Em resumo, a principal função do organizador é preencher o hiato entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber antes que possa aprender, com sucesso, a tarefa com que se defronta. (p.148; itálico de Ausubel) (Novak, 1981:61).

Novak ressalta que uma orientação que não deve ser deixada de dar aos alunos, pelo professor, e deve ser enfatizada na formação de professores é de que em um contexto amplo, deve-se orientar os estudantes para o estabelecimento de uma disposição para a aprendizagem e isso pode influenciar significativamente a maneira pela qual a informação é internalizada na estrutura cognitiva.

Um conceito subsunçor não é um tipo de papel pega-mosca mental no qual a informação fica grudada; o papel de um conceito subsunçor na aprendizagem significativa é interativo, facilitando a passagem de informações relevantes através de barreiras perceptivas do indivíduo e fornecendo ligação entre a nova informação recém-percebida e o conhecimento previamente adquirido. Além disso, durante esta ligação o conceito subsunçor é ligeiramente modificado e a informação armazenada é também um pouco alterada. É neste processo interativo entre o material recém-aprendido e os conceitos existentes (subsunçores) que está o cerne da teoria da assimilação de Ausubel (Novak, 1981:63).

O mapa conceitual favorece um jogo intelectual no ato de leitura – e vence o jogo o leitor que aprender a passar da linguagem unidimensional para a bi, tri ou quadridimensional.

## **9. DIFERENCIACÃO PROGRESSIVA E HIERARQUIAS CONCEITUAIS**

À medida que se dá a aprendizagem significativa, o desenvolvimento e a elaboração de conceitos subsunçores ocorrem. Do ponto de vista de Ausubel, o desenvolvimento de conceitos ocorre da melhor maneira quando os elementos mais gerais, mais inclusivos, de um conceito são introduzidos em primeiro lugar e, então, o conceito é progressivamente diferenciado em termos de detalhe e especificidade.

### **9.1. APRENDIZAGEM SUPEORDENADA**

À medida que uma nova informação é recebida e relacionada a um conceito na estrutura cognitiva (subsunção) este cresce ou torna-se mais diferenciado. A aprendizagem superordenada ocorre quando conceitos previamente aprendidos são percebidos como

elementos de um conceito mais amplo, mais inclusivo.

## 9.2 RECONCILIAÇÃO INTEGRATIVA

Durante a diferenciação conceitual, novos significados serão adquiridos para um ou vários conceitos.

O princípio de reconciliação integrativa também se aplica quando o assunto é organizado em linhas paralelas, isto é, quando materiais relacionados são apresentados em série mas sem nenhuma dependência seqüencial intrínseca de um tópico a outro. Também admite que todas as referências cruzadas necessárias de idéias relacionadas podem ser desempenhadas pelo alunos. No entanto, são feitos poucos esforços sérios no sentido de explorar explicitamente relações entre idéias, de assinalar semelhanças e diferenças significativas, e de reconciliar inconsistências reais ou aparentes.

Portanto, para que a aprendizagem das novas idéias não familiares ocorra, as idéias devem ser adequadamente discriminadas daquelas familiares estabelecidas. Caso contrário, os novos significados serão imbutidos de ambigüidades, concepções errôneas e confusões que serão parcialmente ou completamente não existentes de direito próprio. Se, por exemplo o aprendiz não pode discriminar entre a nova idéia A e a velha idéia A, A não existe realmente para ele, fenomenologicamente, é o mesmo que A. Além do mais, mesmo se o aprendiz puder discriminar entre A e A no momento da aprendizagem, a discriminação tem que ser precisa e livre de ambigüidade e confusão. Se isto não ocorrer, haverá uma tendência de reduzir A' a A com o tempo (à medida que as duas idéias interagem durante o intervalo de retenção), mais rapidamente do que geralmente ocorre. (Ausubel; 1981:162)

## **CAPÍTULO II - A METODOLOGIA EMPREGADA NO ATO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS**

### **1. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS**

O uso do mapa conceitual esteve voltado para operações globalizadoras na busca de uma visão dialética da realidade textual.

No início do trabalho houve a leitura das obras: Teoria da Adaptação Textual, Modelagens Lingüísticas e Adaptações, Formação do Leitor e Construção do Imaginário Textual, de Orlando Antunes Batista. Tais obras deram uma orientação a respeito do papel do educador como adaptador de textos e a sua contribuição para a formação do leitor. A seguir fez-se o estudo de obras produzidas sobre mapas conceituais, teses sobre este enfoque que conduziram os passos para o desenvolvimento desta pesquisa. Esse tipo de técnica deveria ser aplicado em todos os níveis escolares inclusive nos Cursos de Formação de Professores. Relacionar os novos conceitos com situações cotidianas, mas tendo-se o cuidado de conhecer previamente a realidade dos alunos para que eles possam interagir e, consequentemente, haja o aprendizado.

Geralmente a inquietação de cada professor está somente relacionada a que o aluno aprenda o conteúdo que depois será reproduzido no dia da avaliação.

As aulas de leitura e interpretação de texto, nas escolas brasileiras, nada contribuem para o enriquecimento da linguagem do aluno, fazendo com que ele passe a ler e entender melhor o texto selecionado e se torne um leitor capaz de pensar criticamente.

.. parece irrelevante, quando se discutem os problemas relativos à formação do leitor ou à crise de leitura, sugerir didáticas ou textos de que

o professor pode se socorrer se quiser mostrar mais competência no exercício de suas funções docentes.<sup>23</sup>

Independente do tema trabalhado fica evidente a necessidade de o aluno usar ativamente a aprendizagem significativa na elaboração do novo conhecimento. Os mapas conceituais, enfocados no presente trabalho, tornam-se relevantes por poderem ser utilizados pelos professores de toda a área de Letras na leitura e interpretação de textos e, pelos alunos, nas três etapas que caracterizam a construção do seu conhecimento: síntese, análise e síntese.

Foi feito um levantamento dos níveis da linguagem usual do acadêmico, através de testes de análise de narrativas que foram aplicados no 2º semestre de 1999, ao longo de 18 encontros, num total de 32 horas/aula, tendo como sujeitos os alunos do 3º ano, do curso de Letras, no período noturno.

Os passos iniciais seguidos para o desenvolvimento dos trabalhos foram os seguintes:

1. Seleção de textos;
2. Leitura de contos;
3. Inserção do mapa conceitual no ato de leitura:
  - 3.1 Procedimentos para elaboração do mapa.

4. Realização do mapa conceitual: Conto “A Cartomante”, de Machado de Assis, no Pré-teste. De acordo com o resultado os alunos foram classificados em fortes, médios e fracos. Os fortes obtiveram nota A, os médios B e os fracos C, D e E nas avaliações dos mapas.

5. Elaboração dos mapas conceituais: O Enfermeiro (Machado de Assis), Feliz Aniversário (Clarice Lispector) e o Elo Partido (Otto Lara Resende) e a poesia A Noite Dissolve os Homens (Carlos Drummond de Andrade).

#### 5.1. Inserção do mapa no protocolo de leitura.

6. Redação de um texto crítico sobre a metodologia, partindo do uso dos mapas conceituais para demonstrar o nível de compreensão da técnica e as vantagens ou desvantagens de sua aplicação.

---

<sup>23</sup> ZILBERMANN, Regina LAJOLO, Marisa. A formação da leitura no Brasil, p.19.

Quando alguém fala que o discurso se dá como evento é uma verdade. O texto é um ato de fala e por isto é espaço que se sujeita a uma interpretação:

Algo acontece quando alguém fala. Esta noção de discurso como evento impõe-se desde que levemos em consideração a passagem de uma lingüística da língua ou do código a uma lingüística do discurso ou da mensagem. A distinção tem sua origem, como se sabe, em Ferdinand de Saussure e em Louis Hjelmslev. O primeiro distingue a “língua” e a “fala”; o segundo distingue o “esquema” e o “uso”.<sup>24</sup>

A lingüística estrutural coloca entre parênteses a fala e o uso, a teoria do discurso suspende o parêntese e afirma que existem duas lingüísticas, com base em leis diferentes.

Benveniste aprofundou a efetuação da linguagem como discurso. Para ele, a lingüística do discurso e a lingüística da língua se constroem sobre unidades diferentes. Se o *signo* (fonológico e lírico) é a unidade de base da língua, a *frase* é a unidade de base do discurso. É a lingüística da frase que suporta a dialética do evento e do sentido, de onde parte a teoria do texto e nela teria início a construção do mapa.

O evento consiste no fato de alguém falar, de alguém se exprimir tomando a palavra. O discurso ainda é evento quando os signos da linguagem só remetem a outros signos, no interior do mesmo sistema.

Nos mapas conceituais há portanto um discurso a respeito de algo, há referência a um mundo descrito, expresso ou representado. Há a vinda à linguagem de um mundo mediante o “discurso” organizado por um diagrama ou mapa conceitual.

Se todo discurso é efetuado como evento, todo discurso é compreendido como significação e o que queremos compreender é a significação que permanece e não o evento. O discurso se ultrapassa, enquanto evento, na significação.

Austin e Searle afirmam que o ato de discurso é constituído por uma hierarquia de atos subordinados, em três níveis:

1. Nível do ato locucionário ou proposicional: ato de dizer;
2. Nível do ato ilocucionário: aquele que fazemos ao dizer;
3. Nível do ato perlocucionário: aquilo que fazemos pelo fato de falar.

O ato locucionário se exterioriza nas palavras ou frases enquanto proposição durante a elaboração da mapa conceitual. Mas o ato locucionário também pode ser exteriorizado através dos paradigmas gramaticais e de outros procedimentos que “marcam”

---

<sup>24</sup> RICOEU, Paul. Interpretação e ideologias, p.45.

a força ilocucionária do termo permitindo identificá-lo ou reidentificá-lo. Já a ação perlocucionária é aquilo que, no discurso, é o menos discurso. É o discurso enquanto estímulo. Nesse caso o discurso age pelo interlocutor, pela influência direta sobre as emoções e as disposições afetivas do interlocutor.

O mapa conceitual insere-se nos níveis 2 e 3, do ato ilocucionário e no ato perlocucionário respectivamente, porque é o momento em que estes aspectos do ato do discurso são codificados e regulados segundo paradigmas; na medida em que podem ser identificados como possuindo a mesma significação.

G. G. Granger em seu *Ensaio de uma filosofia* de estilo escreve:

A prática é a atividade considerada com seu contexto complexo e, especialmente, com as condições sociais que lhe dão significação num mundo efetivamente vivido. O trabalho é, assim, uma das estruturas da prática, senão sua estrutura principal: é a atividade prática objetivando-se em obras.<sup>25</sup>

A partir do momento em que o leitor penetra no mundo da obra literária, ele foi capaz de assimilar a sua complexibilidade e torná-la prática, associando-a às condições sociais que serão encarregadas de dar significação através da contextualização de situações. Assim o aluno-leitor ao produzir o mapa conceitual já extraiu do contexto as palavras-chave que representarão a complexibilidade que se tornara prática no diagrama tecido com esses conceitos, distribuídos horizontal e verticalmente.

O modo de estruturação do mapa conceitual revela uma preferência a outro, é uma produção individual, designa o estilo de seu autor. Esse autor é mais que locutor: é o artesão em obra de linguagem que trabalha com a categoria da interpretação, no sentido em que é contemporânea da significação da obra como um todo. Portanto os acadêmicos, em cada produção de mapas conceituais, se individualizaram produzindo mapas individuais.

Graças à escrita, o “mundo” do texto pode fazer explodir o mundo do autor. Tudo o que é verdadeiro das condições psicológicas, também o é das condições sociológicas da produção do texto. O importante é que a obra transcenda suas próprias condições psicossociológicas de produção e que se abra a uma seqüência ilimitada de leituras, mesmo situadas em contextos sócio-culturais diferentes. Então o texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico quanto do psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação: é o que justamente faz o ato de ler.

---

<sup>25</sup> GRANGER, G.G. Essai d'une philosophie, p.6.

Nesta dissertação são apresentados mapas conceituais de contos e de um poema. É bom frisar que um conto e um poema não existem sem referente. É este referente que estabelece uma ruptura com o da linguagem quotidiana.

Pela ficção, pela poesia, abrem-se novas possibilidades do ser-no-mundo na realidade quotidiana. Ficção e poesia visam ao ser, mas não mais sob o modo do ser-dado, mas sob a maneira de poder-ser. Sendo assim, a realidade quotidiana se metamorfoseia em favor daquilo que poderíamos chamar de variações imaginativas que a literatura opera sobre o real<sup>26</sup>

Através das leituras propostas aos acadêmicos, observou-se a descoberta da ficção e da realidade, e sobretudo a metamorfose da realidade pela arte. Houve momentos da leitura dos contos em que os leitores evidenciaram situações concretas, vivenciadas por pessoas de seu convívio como se a ficção tivesse sido operada sobre o real no momento de selecionar as palavras-chave e associar aos conceitos escolhidos.

Diz-se que texto é a mediação pela qual o leitor comprehende-se a si mesmo. Entra em cena a sua subjetividade, já que o texto é um discurso dirigido a alguém. É um discurso instituído pela própria obra que se dá a seus leitores e cria, para si, sua própria subjetividade. Ocorre então o problema da apropriação ou da aplicação do texto à situação presente do locutor.

Aquilo de que o leitor se apropria é uma proposição de mundo que não se encontra atrás do texto, mas diante dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela. Ao produzir o mapa conceitual o acadêmico comprehendeu-se diante do texto, não impondo ao texto sua própria capacidade finita de compreender, mas expondo-se ao texto e colocando nele uma “proposição<sup>27</sup>” de mundo.

Os alunos relacionam o significado das palavras chaves com os conceitos que devem ser aprendidos através do conto lido e em seguida eles constroem novas relações e, com isto, adquirem autonomia para estabelecerem diagramas sobre o léxico daquele texto, demonstrando as novas associações feitas no contexto lido.

A análise dos resultados foi feita comparando os resultados do pré-teste com os do pós-teste, destacando-se o desempenho daquele grupo de alunos que foram considerados de pior desempenho no pré-teste, para verificar a hipótese de que os alunos mais deficientes são os maiores beneficiados por um método que prioriza a construção do

---

<sup>26</sup> RICOEU, Paul. Interpretação e ideologias, p.57.

<sup>27</sup> Proposição (Dicionário Aurélio, p.1650 - verbete): 1. Ato ou efeito de propor. 2. Aquilo que se propõe; proposta. S. assunto que vai ser discutido ou asserção que vai ser defendida.

conhecimento pelo próprio aluno.

Também foram analisados os dados resultantes da auto avaliação que os alunos fizeram, refletindo sobre o próprio desempenho sobre o desenvolvimento da técnica do mapa conceitual.

A pesquisa sobre o uso dos mapas conceituais no desenvolvimento do ato de leitura literária tem uma abordagem qualitativa. É do tipo exploratório, já que foi pesquisado o uso do mapa conceitual no campo das atividades do desenvolvimento de linguagem, dentro do processo de formação do leitor.

## **2. A METODOLOGIA DOMINANTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITOR**

Segundo as diretrizes Curriculares propostas pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul a leitura tem de ser trabalhada desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe aos professores a escolha das obras obedecendo a uma série de considerações pertinentes à:

- Faixa etária, em vista do estágio cognitivo em que encontra a criança.
- Ideologia que passe a fazer parte integrante da proposta da sociedade em que ela vive;
- A semiótica do texto, possibilitando o desenvolvimento cognitivo do educando favorecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Cada professor deverá escolher uma metodologia adequada para trabalhar com os textos, possibilitando ao educando visualizar certos conceitos e traduzi-los para um vocabulário próprio, interagindo com os colegas a partir do conhecimento e das experiências prévias dos alunos. Este é o eixo principal da Teoria da Aprendizagem de David Ausubel (1980).

Com base nessa teoria, foi desenvolvida esta reflexão que pretende contribuir para a melhoria do ato de leitura e interpretação de textos e para que o aluno se transforme num leitor em potencial e perceba que a formação do leitor depende de um longo processo de conscientização lingüística.

A questão da expressividade também está diretamente relacionada com o uso

do imaginário do leitor e que só dá bons resultados se o educando possuir um imaginário textual coerentemente estruturado.

O encontro leitor-livro é caracterizado como ato de recepção e decodificação de informações e não há a preocupação em fornecer ao professor dados mais objetivos sobre a psicologia do ato de ler. Surge o caráter reducionista das concepções de leitura: retirar a idéia central do texto, identificar personagens, usar o dicionário e etc. Não é hábito explorar o que existe dentro da mensagem, como se fosse uma estrutura fechada inserida numa pureza textual. É preciso construir a memória textual para que o leitor visualize uma interação entre a vida exterior e interior.<sup>28</sup>

No trabalho literário, feito através de análise de textos, predominava o caráter reducionista, momento em que o professor limitava-se a solicitar aos alunos que extraíssem a idéia principal do texto, identificassem os personagens principal e secundário, além de selecionarem as palavras desconhecidas e procurassem-nas no dicionário. Esse procedimento faz com que o aluno não estabeleça relação entre a realidade extraída da obra com a que é visualizada na vida real e interaja. Conseqüentemente o leitor não será treinado a construir a memória textual, o que facilitaria o trabalho de elaboração do mapa conceitual, baseado na aprendizagem significativa.

Batista, ainda afirma que

é no imaginário do leitor que se encontra a motivação para a concretização do ato de leitura. Se a memória textual do educando não for fertilizada, o seu horizonte de leitura será cada vez mais restrito e a qualidade de suas produções textuais será mais parafrásica e menos semiotizada.<sup>29</sup>

A dificuldade que o aluno apresenta, hoje, não só no ato de leitura é interpretação como também na produção textual é gritante, exatamente porque não lhe foi dada a oportunidade de construir e nem desenvolver a memória textual, o que limita o potencial semiótico porque não foi fertilizada essa memória textual ao longo do percurso escolar.

O leitor experiente utiliza estratégias variadas de leitura. Na maioria das vezes, ele vai construindo intuitivamente o seu caminho de aprendizagem. O ato de ler é visto como flexível porque varia de acordo com o objetivo do leitor, com a audiência, a proficiência, a língua, a visão de mundo, o momento sócio-histórico do indivíduo e do

---

<sup>28</sup> BATISTA, Orlando. Formação do leitor e construção do imaginário textual.

<sup>29</sup> BATISTA, Orlando. Formação do leitor e construção do imaginário textual.

grupo, o que implica diversidade dentro da unidade. O tipo de processo que envolve o ato de ler depende do grau da maturidade do sujeito leitor, do nível de complexidade do texto, do grau de conhecimento prévio sobre o assunto tratado, do objetivo da leitura e do estilo individual do leitor, entre outros (KATO, 1985). Dentre os vários tipos de leitura existentes, a dos textos clássicos de ficção é uma das mais representativas. É esta leitura que se efetua como uma construção.

Só existe o texto e nada além dele; e é apenas submetendo-o a um tipo particular de leitura que se constrói, a partir dele, um universo imaginário.

Quando da leitura por introspecção é que sabe-se o que ocorre nela. Duas narrativas que incidem no mesmo texto nunca serão idênticas. Pode-se explicar essa diversidade com o fato de que essas narrativas descrevem não o universo do próprio livro, mas este universo transformado, como ele se encontra na psique de cada indivíduo. Os estágios desse percurso são:

1. *Narrativa do autor.*
2. *Universo imaginário do autor.*
3. *Universo imaginário do leitor.*
4. *Narrativa do leitor.*<sup>30</sup>

É na narrativa do leitor que pode ter utilidade o mapa conceitual, como forma de exibir uma síntese de leitura.

Torna-se importante frisar que há diferença entre os estágios 2 e 3, pois existem construções além das individuais.

Na leitura de um texto, para que se possa construir um universo imaginário, é preciso primeiramente que este texto seja, em si mesmo, referencial; neste momento, tendo-o lido, é necessário deixar a imaginação “trabalhar”, filtrando a informação recebida.

O texto evoca os fatos segundo os modos da **significação** e **simbolização**. Os fatos significados são compreendidos: para isso basta que se conheça a língua na qual este texto está escrito. Os fatos simbolizados são interpretados; e as interpretações variam de um sujeito para outro.

A relação entre os estágios 2 e 3 indicados acima é pois uma relação de simbolização (ao passo que a relação entre 1 e 2, ou entre 3 e 4 é de significação). Aliás, não se trata de uma relação única, mas de um conjunto heterogêneo. Primeiramente, abreviamos: 4 é (quase) sempre mais curto do que 1, logo, também 3 é mais pobre do que 2. Em segundo lugar, enganamo-nos.

---

<sup>30</sup> TODOROV, Tzvetan. Os gêneros do discurso, p87.

Nos dois casos o estudo da passagem do estágio 2 ao estágio 3 leva-nos à psicologia projetiva; as transformações efetuadas informam-nos a respeito do sujeito da leitura: por que ele retém (ou até mesmo acrescenta) tais fatos de preferência a outros? Mas há outras transformações que nos informam a respeito do próprio processo de leitura e são elas que aqui nos preocuparão em primeiro lugar. É-me difícil dizer se o estado de coisas que observo nos mais diversos exemplos de ficção é um fato universal, ou se é história e culturalmente condicionado. Assim mesmo, em todos os exemplos, a simbolização e a interpretação (a passagem do estágio 2 ao estágio 3) implicam a existência de um **determinismo** dos fatos.”<sup>31</sup>

Analizando a questão do sujeito-leitor em uma perspectiva histórica, é possível fazer um esboço diacrônico de sua formação, através dos conflitos e desenvolvimentos históricos que se deram e se dão na sua relação com a linguagem, com o poder e com o conhecimento (Orlandi, 1986:47).

A teoria de recepção valoriza o papel do leitor, sua função ativa e criadora como destinatário de obra literária, considerando o fenômeno social da comunicação estética. Segundo esta teoria, o autor escreve para um leitor modelo, ao qual ele atribui poder de conhecimentos. Assim, esse autor, também modelo, se permite deixar algumas lacunas em seu texto para que esse leitor a complete. Utilizando-se dos conhecimentos prévios e de estratégias de leitura, o leitor consegue perceber ou sentir o caminho do autor, promover a atualização do texto, preencher lacunas, fazer ingerências e realizar interpretações. Através deste processo cooperativo, momento em que o autor, texto e leitor estabelecem o grande diálogo, o leitor tem seus horizontes alargados. Ele participa do prazer estético da obra, sente-se apropriar de experiências novas e enriquecedoras que dão mais sentido às coisas do mundo. O mapa conceitual contribui para que o leitor passe da leitura crítica para uma leitura, pelo menos, fantástica-artificial.

### 3 DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS

#### 3.1 SELEÇÃO DOS TEXTOS

a. Foram selecionados quatro contos de autores diferenciados, levando em consideração a estrutura da obra, escola literária, enredo, trama, que possibilissem ao aluno, no momento das várias leituras (impressionista, crítica e hermenêutica) um aprofundamento quanto aos conceitos propiciados no ato de ler.

---

<sup>31</sup> TODOROV, Tzvetan. Os gêneros do discurso, p88.

A leitura impressionista é o processo de conhecimento da obra, quando se sai da ignorância e passa pelos graus da imaginação, ilusão até chegar à verdade.<sup>32</sup>

Na leitura crítica, o leitor torna-se o crítico e faz a crítica desde que essa não tolha os seus movimentos. A crítica deve ser a expressão do bom senso, o leitor diz sua impressão isenta de qualquer preocupação que não seja traduzir o que realmente sentiu. Só sabe ler quem lê com penetração e com bom gosto.<sup>33</sup>

A hermenêutica considera que a leitura produz o texto, outro texto. Há a revelação da síntese das idéias do texto.<sup>34</sup>

A primeira leitura feita foi do conto “A Cartomante”, de Machado de Assis.

Em seguida é trabalhado o conceito do que seja texto, e logo após os alunos tiveram uma orientação sobre a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel.

**b. Leitura do conto**

O segundo passo, após a leitura, foi a elaboração de uma análise tradicional do conto “A Cartomante” feita individualmente pelos acadêmicos para que percebessem que nada de inédito havia sido acrescentado a esta prática denominada de leitura “crítica”. Era a prática que há anos faziam em atividades literárias, identificando personagens principais, secundários, tempo, ação, espaço e foco narrativo.

**c.** Em uma das aulas seguintes foram projetadas algumas transparências de mapas conceituais elaborados sobre outros textos, foi quando percebeu-se que os acadêmicos passaram a se interessar mais por esta atividade, envolvendo-se em pareceres sobre algumas situações da trama, expressando conhecimentos a respeito dos fatos, nomes demonstrando que já tinham um conhecimento de mundo, pois constantemente evocavam sua representações mentais, fruto da interação social (Vygotsky, 1998).

**d.** A partir daí, cada acadêmico passou a escolher um organizador prévio do mesmo conto (“A Cartomante”) e a esboçar um diagrama na tentativa de produzir o mapa conceitual.

Os demais contos escolhidos foram:

1. O Enfermeiro, de Machado de Assis
2. Feliz Aniversário, de Clarice Lispector
3. O Elo Partido, de Oto Lara de Resende

---

<sup>32</sup> TODOROV. Tzvetan. Os gêneros do discurso, p.93.

<sup>33</sup> ATHAYDE, Tristão. Teoria, crítica e história, p.182.

<sup>34</sup> SAMUEL, Rogel. Manual de Teoria Literária, p.187.

4. A etapa seguinte foi a análise de um texto poético, A Noite Dissolve os Homens, de Carlos Drummond de Andrade.

Alguns dos acadêmicos revelaram dificuldade na elaboração de mapa conceitual com texto de estrutura diferente, do narrativo para o lírico. Enfim, foi mais uma descoberta de possibilidade metodológica no campo textual. (ANEXO 1)

#### **4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES ELABORADAS PELOS ACADÊMICOS**

Após a realização de um pré-teste, análise das características literárias e do conteúdo dos textos (crônica e poesia), percebe-se que os alunos em sua maioria, apresentam basicamente as mesmas respostas aos questionamentos feitos, não revelando uma associação do que o texto mostra e um conhecimento do mundo e poucas são as exceções.

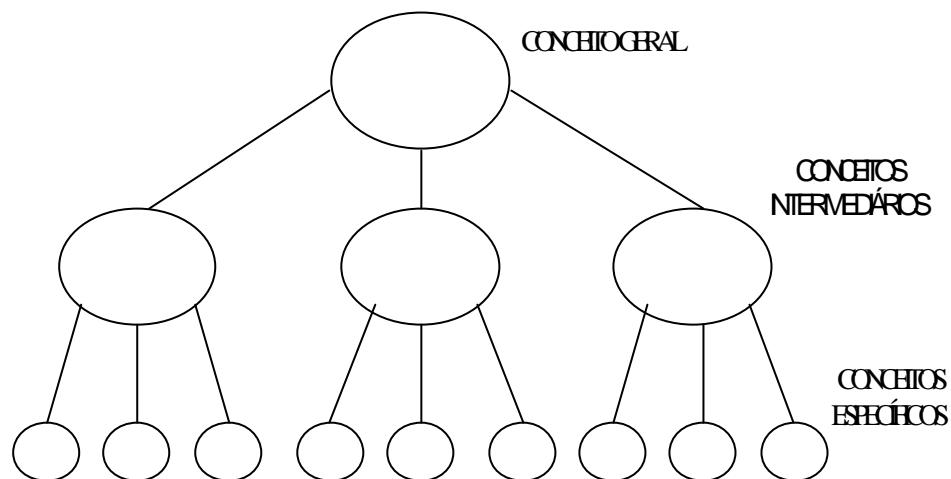
Os alunos já têm alguns conhecimentos de Teoria Literária e Literatura Portuguesa, disciplinas ministradas em anos anteriores e que propiciaram o desenvolvimento de algumas atividades sobre textos de Luís Vaz de Camões, Fernando Pessoa e seus heterônimos que os tornam entusiastas da produção literária, devido a características literárias diferenciadas desses poetas como a obra épica e as poesias e líricas do primeiro e os heterônimos lidos em Alberto Caeiro, Álvaro de Campos e Ricardo Reis no último. .

Desta vez o desafio é maior, pois exige um embasamento teórico sobre a aprendizagem significativa, elaborado por Ausubel enfocando sobre o mapa conceitual. É necessário o estabelecimento de relações entre conceitos e isso vem a exigir muita reflexão. Deve haver uma conscientização sobre a necessidade de os acadêmicos, enquanto futuros professores, de perceberem como deve ser um processo de ensino/ aprendizagem eficiente, de construir o seu próprio conhecimento e ainda de que a estratégia de ensino não seja único fator que influencia a aprendizagem significativa. A metodologia de ensino adotada neste estudo, com certeza, tem contribuído para uma prática profissional mais eficiente do que se tem visto até então.

Vale ressaltar que alguns acadêmicos já lecionam em escolas de 1º e 2º graus, públicas e particulares. A turma de Letras do 3º ano, conta com 27 alunos e cerca de 25%, 7 já atuam como professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa ou Literatura. A turma

é predominantemente feminina, 22 garotas (85%), sendo 6 casadas e a 5 rapazes (15%), sendo 2 casados. Uma das alunas já concluirá o curso de Psicologia e outro abandonou os cursos superiores de Economia e Administração de Empresas, nas séries iniciais.

Novak (1988) conclui, por meio de diferentes estudos, que os mapas conceituais são eficientes para que o aluno aprenda a aprender, ou seja, trabalhando com mapas conceituais, o aluno é desafiado a estabelecer relações e a construir significados e, ao perceber-se capaz de aprender, sentirá prazer e estará motivado a construir novas aprendizagens.



Para as atividades de produção dos mapas conceituais foram necessários 18 encontros, perfazendo um total de 36 horas aulas, obedecendo a distribuição a seguir:

**Quadro 1- Quadro com a seqüência das aulas.**

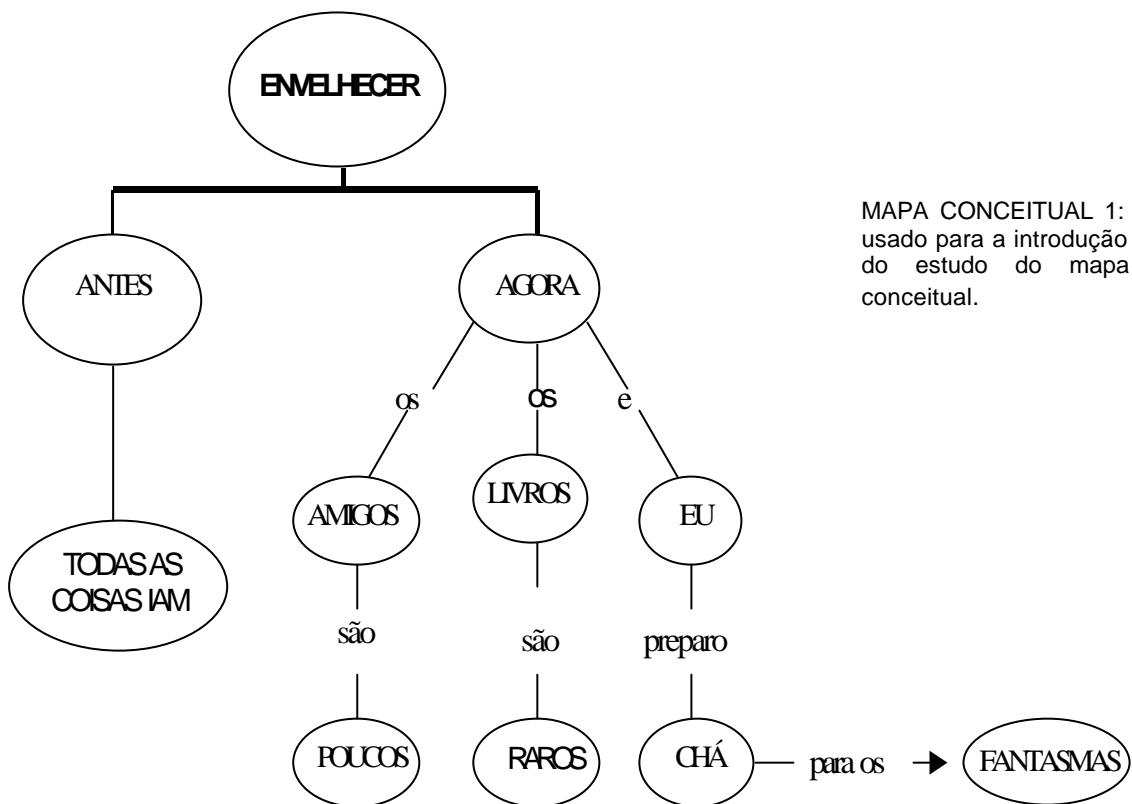
Encontros	Aula	Data	Conteúdo
01	01 02	02/08 02/08	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação da turma e da professora</li> <li>Informação sobre o curso, disciplina e bibliografia</li> <li>Explicação sobre a nova técnica dos mapas conceituais aplicados nos contos literários</li> </ul>
02	03 04	09/08 09/08	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discussão sobre a metodologia que vinha sendo aplicada até então na leitura e análise de textos literários</li> <li>Amostragem da elaboração de um mapa conceitual</li> </ul>
03	05 06	16/08 16/08	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa sobre o conceito de literatura e texto</li> <li>TAREFA – Leitura sobre o texto: “Exageros de Mãe”</li> </ul>
04	07 08	23/08 23/08	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção do mapa conceitual sobre o texto: “Exageros de Mãe”</li> </ul>
05	09 10	30/08 30/08	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação da leitura através de seminário e transparências sobre produção de alguns mapas conceituais, extraído do livro mapas conceituais: Uma técnica para aprender. Editora: ASA.</li> </ul>

<b>Encontros</b>	<b>Aula</b>	<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de um mapa sobre o texto: Exageros da mãe (apresentação).</li> </ul>
06	11 12	06/09 06/09	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção da análise literária do conto de Machado de Assis: A cartomante, baseado na técnica tradicional</li> <li>• Apresentação: Pré – Teste</li> </ul>
07	13 14	13/09 13/09	Leitura e discussão sobre o significado dos vários conceitos identificados no texto: A cartomante
08	15 16	20/09 20/09	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Mapa 1) Passou a ser utilizado como organizador prévio para todo o trabalho</li> <li>• Construção de mapa conceitual, em grupo, sobre o conto: A cartomante, de Machado de Assis</li> <li>• Avaliação dos mapas construídos</li> </ul>
09	17 18	27/09 27/09	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção do mapa conceitual sobre o conto “A Cartomante”, elaborado individualmente.</li> </ul>
10	19 20	04/10 04/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de transparências sobre alguns mapas conceituais produzidos</li> <li>• Amostragem da finalidade do uso do mapa conceitual:</li> </ul> <p>- Descobrir o sentido do texto - Provocar efeitos no leitor - Visão bi e tridimensional dos mapas</p> <p>TAREFA: Leitura e construção de mapa conceitual sobre o conto: “O enfermeiro”, de Machado de Assis</p>
11	21 22	11/10 11/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção do mapa conceitual sobre o conto “O Enfermeiro”</li> </ul>
12	23 24	18/10 18/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos mapas conceituais para avaliação</li> </ul> <p>TAREFA: Leitura do texto: “Feliz Aniversário” de Clarice Linspector</p>
13	25 26	18/10 18/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de mapas sobre o conto: “Feliz Aniversário”</li> <li>• Avaliação do nível de compreensão da leitura</li> <li>• Destaque para os mapas conceituais com enfoques bidimensionais. Produção de mapas quadridimensionais</li> <li>• TAREFA: Leitura do conto: “O Elo Partido” de Otto Lara Resende</li> </ul>
14	27 28	25/10 25/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos mapas sobre o conto: “O Elo Partido”</li> <li>• Discussão dos mapas pelos alunos</li> </ul>
15	29 30	08/11 08/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amostragem de mapas pluridimensionais</li> <li>• Leitura da poesia: “A Noite Dissolve os Homens” de Carlos Drummond de Andrade</li> </ul>
16	31 32	22/11 22/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de mapa conceitual sobre a poesia: “A Noite Dissolve os Homens”, como prova bimestral</li> </ul>
17	33 34	29/11 29/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e discussão sobre os mapas</li> <li>• Esclarecimento das dúvidas sobre alguns aspectos apresentados pelos alunos</li> </ul>
18	35 36	06/12 06/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto-avaliação sobre a aplicação da técnica do mapa conceitual nas atividades de literatura e nas demais disciplinas do currículo</li> </ul>

No primeiro encontro, após uma conversa com os alunos sobre a nova técnica que está sendo empregada no estudo da Literatura, propõe-se a leitura de textos sobre aprendizagem significativa e mapas conceituais. No segundo há a amostragem da elaboração de um mapa conceitual sobre o texto “Envelhecer” de Mário Quintana.

*“Antes todas as coisas iam  
Agora, os livros são raros  
Os amigos poucos e eu mesmo”*

*“Preparo o chá para os fantasmas”*



No terceiro encontro os alunos fazem a primeira tentativa de produzir um mapa sobre o texto “Envelhecer”, em grupo.

No quarto encontro, os acadêmicos fazem a produção do mapa conceitual sobre o mesmo texto, individualmente.

Para o quinto encontro, no primeiro momento, é apresentado um pequeno texto intitulado “Exageros de Mãe”, de Millôr Fernandes:

### **“EXAGEROS DE MÃE**

*Já te disse mais de mil vezes que não quero ver você descalço.*

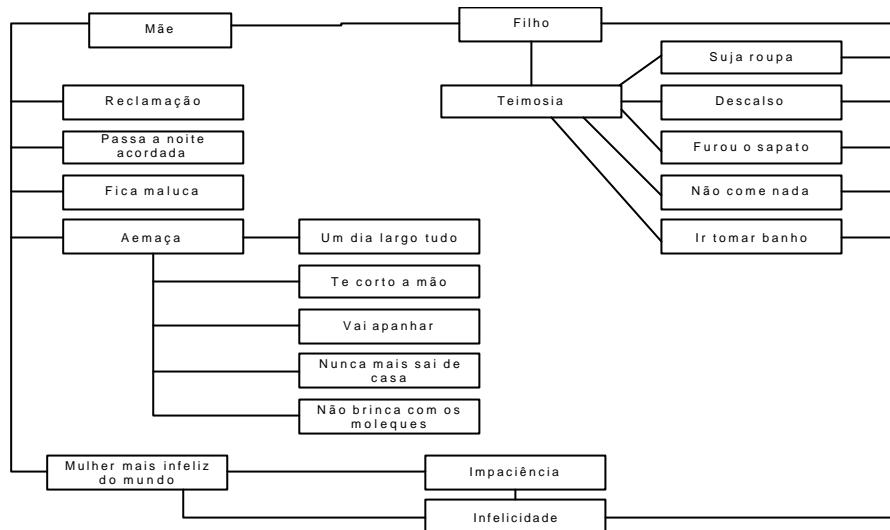
*Nunca vi uma criança tão suja em toda a minha vida. Quando teu  
pai chegar você vai morrer de tanto apanhar. Oh, meu Deus do céu,*

*esse menino me deixa completamente maluca. Estou aqui há mais de um século esperando e o senhor não vem tomar banho. Se você fizer isso outra vez nunca mais me sai de casa. Pois é, não come nada: é por isso que está aí com o esqueleto à mostra. Se te pegar outra vez outra vez mexendo no açucareiro, te corto a mão. Oh, meu Deus, eu sou a mulher mais infeliz do mundo. Não chora desse jeito que você vai acordar o prédio inteiro. Você pensa que seu pai só trabalha pra você chupar chica-bom? Mas, furou de novo o sapato: você acha que seu pai é dono da sapataria, pra lhe dar um sapato novo todo dia? Onde é que você se sujou dessa maneira: acabei de lhe botar essa roupa não faz cinco minutos! Passei a noite toda acordada com o choro dele, Eu juro que um dia eu largo isso tudo e nunca ninguém mais me vê. Não se passa um dia que eu não tenha que dizer a mesma coisa. Não quero mais ver você brincando com esses moleques, esta é a última vez que estou lhe avisando.*

Foi produzido um mapa conceitual para que os alunos percebessem o que era o diagrama, funcionando como o organizador prévio para visualizar a ligação entre os conceitos que faziam parte da estrutura textual: neste momento procurou-se demonstrar a utilidade do diagrama, a sua forma de organização como revelação da compreensão da estrutura do texto.

Para o segundo momento deste quinto encontro, foi solicitado aos alunos que fizessem o mapa conceitual do texto “Exageros de mãe”, de Millôr Fernandes, em grupo, segundo a orientação inicial. Em seguida fizeram a produção individual sobre o mesmo texto.

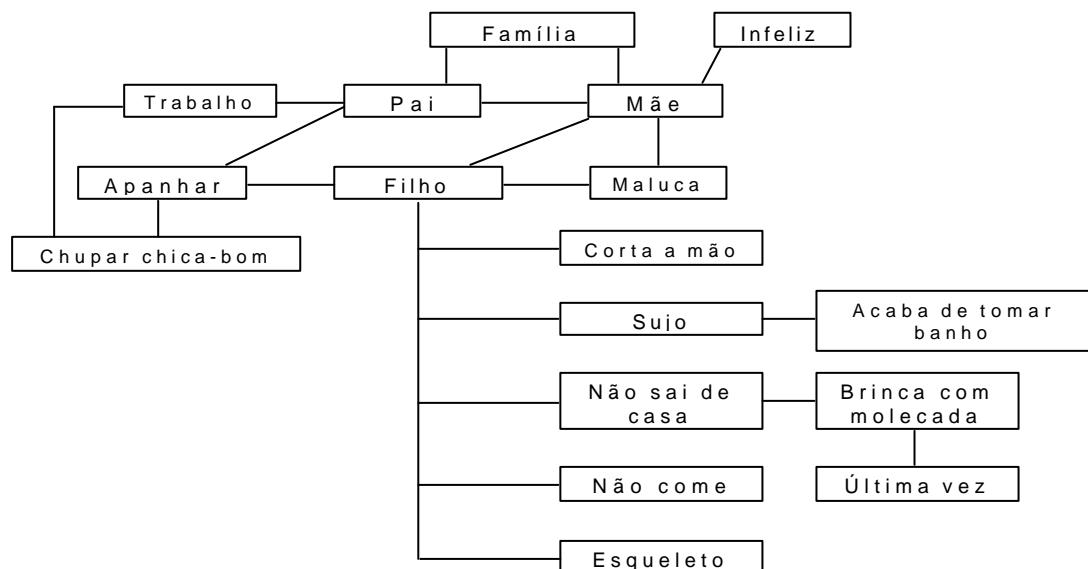
## Mapa conceitual 2 - Sobre o texto “Exageros de Mãe”, produzido em grupo.



Este mapa foi construído em consenso, em que se incluem conceitos de um e de outro leitor, negociando os diferentes significados até se chegar a um compromisso final. O mapa conceitual tem um grande valor não só no terreno da aprendizagem significativa como também no da socialização dos alunos.

Na atividade de leitura realizada por Eli, Mapa conceitual 3, já pode-se notar o desempenho do leitor diante do texto através do mapa como simulador da leitura:

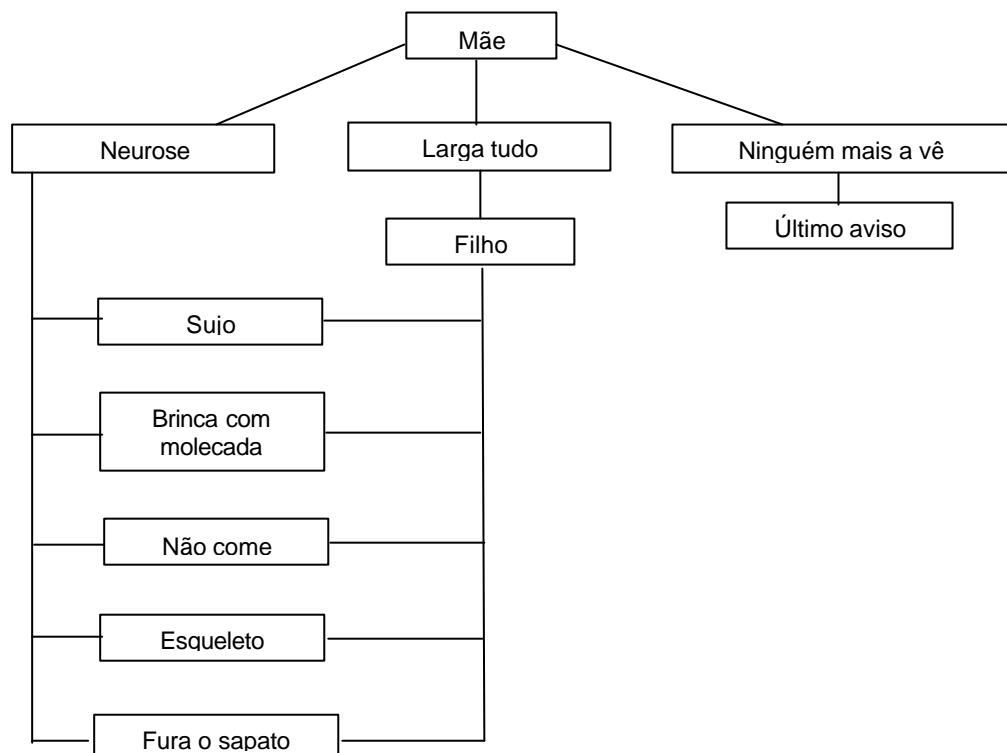
## Mapa conceitual 3 – (Eli)



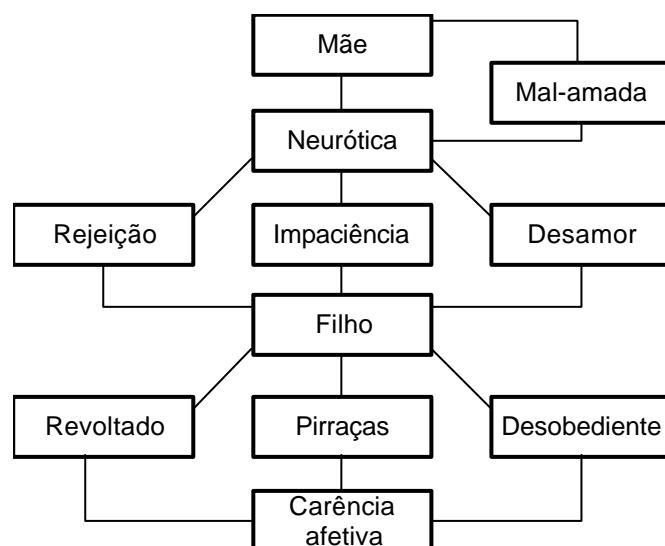
Entre o mapa de Eli e o de Fab, nota-se que a performance do leitor não ocorreu de modo idêntico, mas serviu para inserir uma forma de interação entre leitor e texto.

### **Mapas conceituais feitos individualmente sobre o texto “Exageros de Mãe”**

**Mapa conceitual 4 – (Fab)**



**Mapa conceitual 5 – (Adel)**



Na produção do mapa conceitual ocorre a manifestação explícita dos conteúdos das experiências cognitivas anteriores de cada leitor.

No encontro, solicitou-se que cada aluno tentasse identificar no texto o organizador prévio e a partir daí as “palavras chaves”, elaborando a associação entre elas, o que os orientariam para todas as possíveis ações que levaria cada leitor a demonstrar que compreendeu o texto. Através desta metodologia trabalhou-se com o léxico e com a estrutura da ação da narrativa proposta. Na representação gráfica houve a ilustração da presença dos conceitos e sua ligação com outras dentro do contexto, formando proposições.

Agindo assim demonstrou-se em que sentido o desenvolvimento da linguagem é importante para que o leitor reconheça que é fundamental a identificação das palavras-chave, em que sentido elas se associam numa relação entre os significados e em que medida o campo semântico pode ser um instrumental para se tentar a leitura de um texto e produzir outras leituras, até mais hermenêuticas, através da realização do mapa conceitual. É elaborado então, previamente, um protocolo de leitura, para reflexão sobre o espaço do mapa conceitual no ato de leitura literária:

1. Leitura cuidadosa do texto selecionado, com a preocupação inicial de distinguir a idéia central do mesmo. Releer para um bom entendimento do texto.
2. Sublinhar as palavras e frases-chaves representadas por conceitos<sup>35</sup> e proposições<sup>36</sup> relevantes, com domínio de significado.
3. Entender a estrutura organizacional do texto.
4. Posicionar no mapa o organizador prévio.
5. Posicionar a lista de conceitos, desde os mais gerais até os mais específicos.
6. Distinguir os conceitos que mantêm relações de subordinação.
7. Organizar as palavras em ordem bimensional, seguindo a ordem das idéias (conceitos e proposições) mais gerais e as mais específicas. O aluno deve voltar sempre que necessário ao texto estruturado, para eventual inclusão de

---

<sup>35</sup> Conceitos são objetos, eventos, situações ou propriedades que possuem atributos criteriais comuns, é que são designados por algum signo ou símbolo, tipicamente uma palavra com significado genérico. (Ausubel et alii, 1980) Novak (1988) refere-se aos conceitos como “regularidades percebidas em fatos ou objetos, designados por um rótulo”.

<sup>36</sup> “proposição” consiste de uma idéia composta expressa verbalmente numa sentença, contendo tanto um sentido denotativo quanto um sentido conotativo.

conceitos adicionais não percebidos na triagem anterior.

8. Ligar os conceitos expressos através de diagramas, adquirindo uma forma de mapa que pode ser lida em quaisquer direções.

No sétimo encontro foi feito um alerta no sentido de que um só aluno poderia produzir vários mapas conceituais<sup>37</sup> diferenciados sobre o mesmo texto, mas isto depende do grau de desenvolvimento de sua estrutura cognitiva, isto é, o conteúdo total e organizado de idéias de um dado indivíduo, no contexto de aprendizagem de certos assuntos, refere-se ao conteúdo e organização de suas idéias naquela época particular de conhecimento. (Ausubel et Alii, 1980).

Feito o diagrama deve-se chamar a atenção para o fato de que, mesmo aparecendo idéias repetidas em todos os mapas, elas estariam sempre no mesmo nível de “importância” e que isto é um procedimento normal e revela que cada leitor tem prioridades diferentes em consequência das suas experiências de vida e visão de mundo.

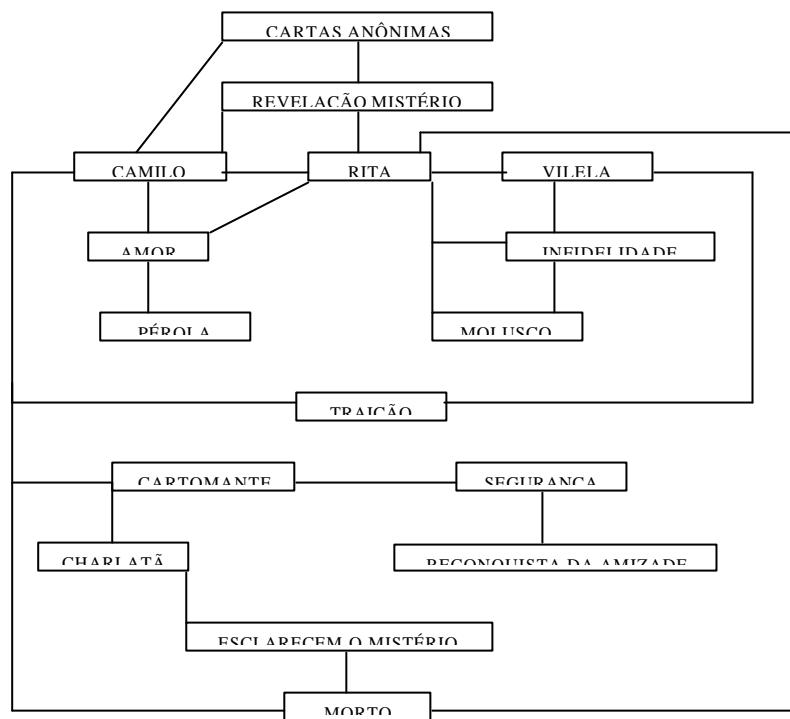
No oitavo encontro há a produção do mapa conceitual sobre o conto “A Cartomante”, que foi considerado como pré-teste para avaliação.

No mapa 3 detectamos o esforço do leitor Eli em diagramar as idéias do texto. Foi considerado um bom mapa conceitual, pois logo no início do processo o leitor já produz um mapa com indicadores, relativamente precisos, do grau de diferenciação progressiva dos conceitos que a pessoa domina. Quando Eli faz a ligação de Rita com os conceitos “pérola” e “molusco”, estabeleceu uma relação correta baseando-se no comportamento desta personagem durante o desenvolvimento da narrativa num enlace bastante apropriado. Houve, também, a hierarquização dos conceitos, momento em que a proposição “cartas anônimas” ficou ligado ao conceito “mistério” que envolveu Rita, Vilela e Camilo no conceito “traição”.

---

<sup>37</sup> Existem tipos de textos e tipos de leitores e a diferença entre os mapas seria oriunda do grau de maturação lingüística do leitor.

### Mapa conceitual 6 – Produzido pelo aluno Eli para o conto “A Cartomante”.



Este mapa foi produzido em duas aulas do nono encontro.

No decorrer do projeto, a cada mapa analisado, percebia-se um maior interesse nas aulas, nas atividades e nas “tarefas” e a turma não apresentava mais tantas dificuldades sobre o contexto que estava sendo visto, devido à interação com colegas e com a professora. Os textos ora eram analisados em grupo, ora individualmente. Procurava-se reforçar sempre que esta nova metodologia de análise do texto era para fazê-los aprender significativamente essa prática e que o empenho deles resultaria em êxito no processo ensino-aprendizagem.

O mapa conceitual passou a ser o eixo norteador do trabalho diário, em sala, pois através dele o aluno começou a entender melhor a estrutura textual, a desestruturar o texto e a desenvolver melhor sua linguagem e a mecânica das idéias inseridas no texto. O que se torna gratificante é que, a cada atividade proposta, todos sentiam-se mais confiantes com o resultado obtido.

A partir do décimo encontro, à medida que os acadêmicos iam produzindo os mapas conceituais, procurava-se comentar sobre o progresso de alguns leitores, já

trabalhando com a visão bidimensional, tridimensional e até quadridimensional, incentivando aos demais para que se empenhassem porque eles também tinham condição de avançar nesse processo. A média de produção de mapas conceituais de cada conto acontecia na base de um conto para cada encontro (2 aulas), sendo que a leitura das narrativas foram passadas como atividades extra classe. Cabia aos leitores somente a montagem dos diagramas em sala de aula.

Há três grandes tipos de leituras:

1. unidimensional
2. bidimensional
3. tridimensional

Alguns leitores trabalharam apenas com o tipo unidimensional, não apresentam uma leitura profunda do texto. Portanto os conceitos recebidos foram C e D, outros atingiram melhores conceitos como pode ser visto nas páginas que seguem.

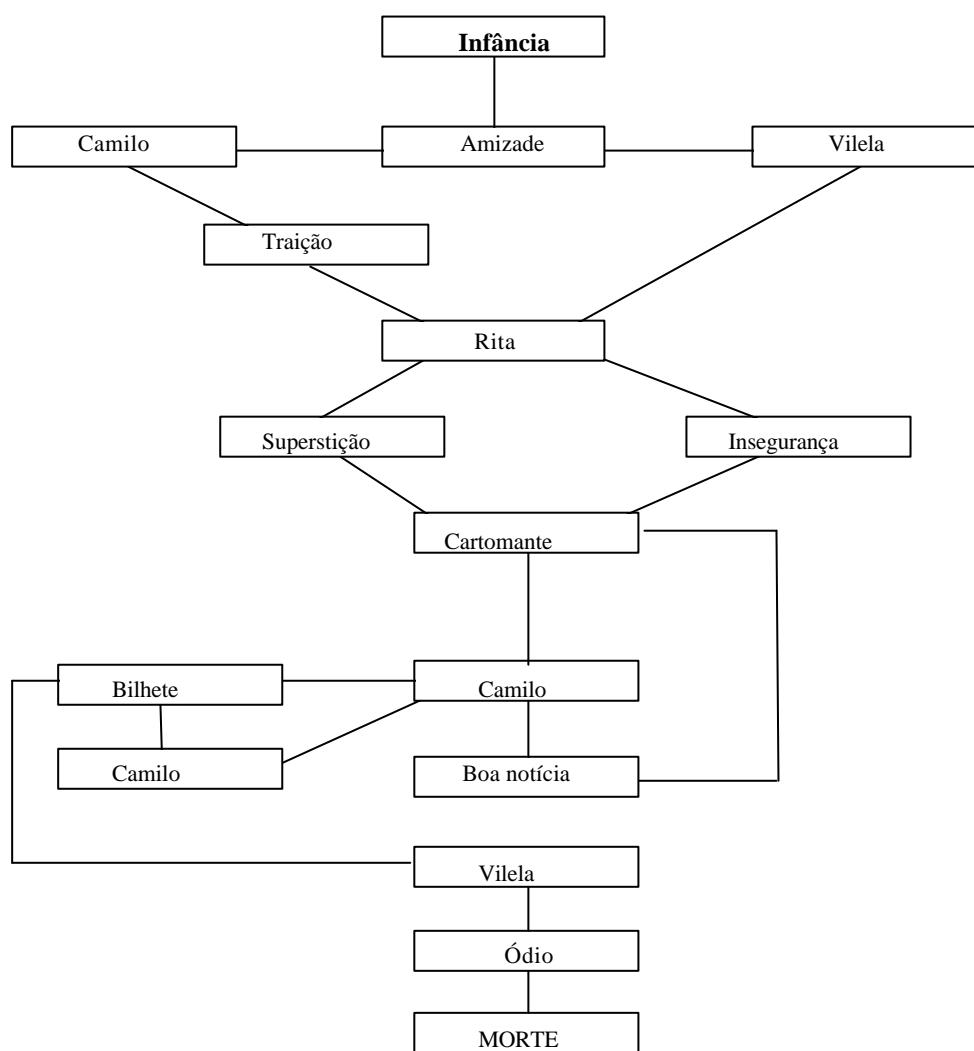
Os mapas bidimensionais e tridimensionais são os que revelam uma maior quantidade de conceitos extraídos durante o ato de leitura literária, contendo informações potencialmente significativas, comprovando que os aprendizes demonstraram uma disposição para aprender.

## Unidimensional

O mapa a seguir recebeu o seguinte conceito: **REGULAR**

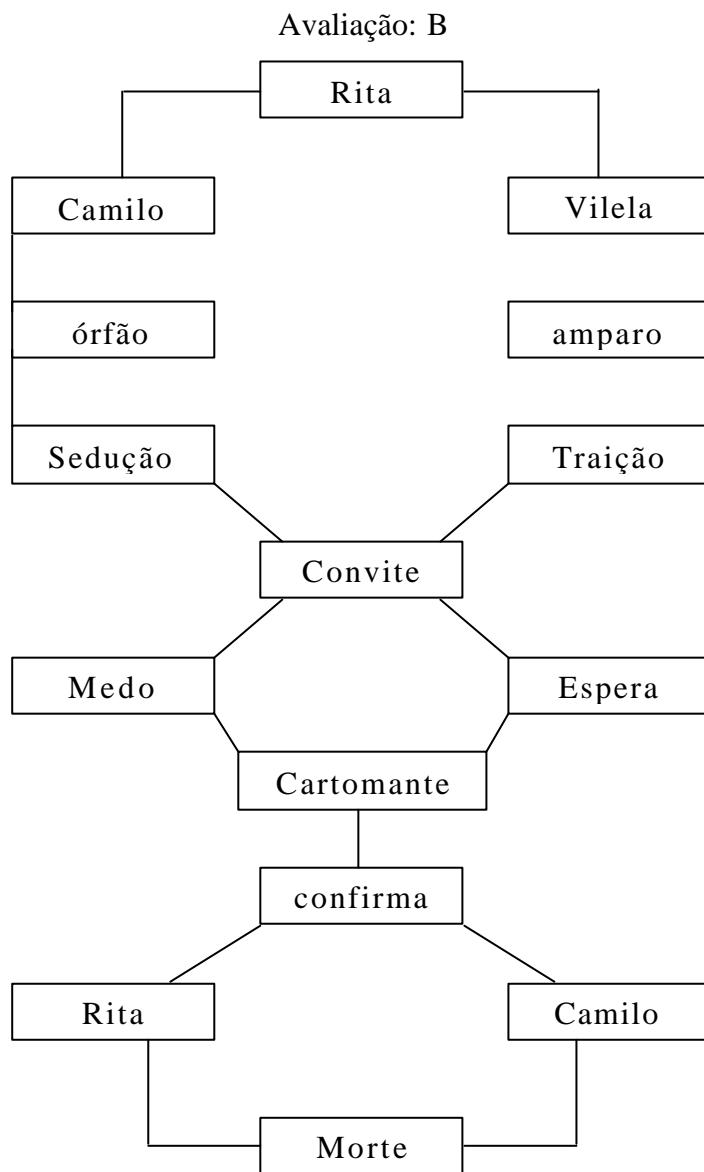
### Mapa Conceitual Unidimensional sobre o conto “A Cartomante”

Avaliação: C



O mapa a seguir recebeu o seguinte conceito: BOM

**Mapa Conceitual Unidimensional sobre o conto “A Cartomante”**

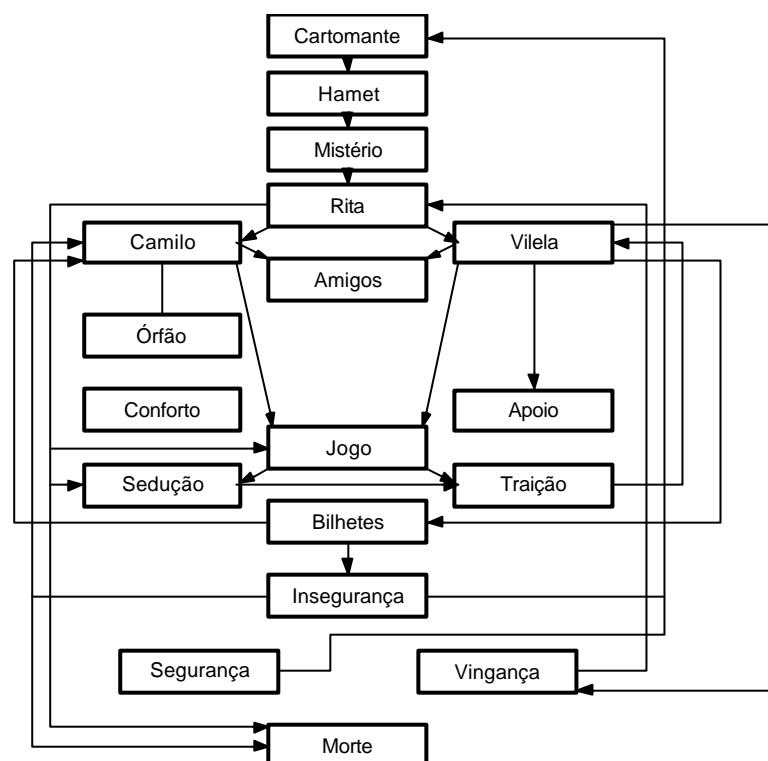


## Bidimensional

O mapa a seguir recebeu o seguinte conceito: **REGULAR**

Mapa Conceitual Unidimensional sobre o conto “A Cartomante”

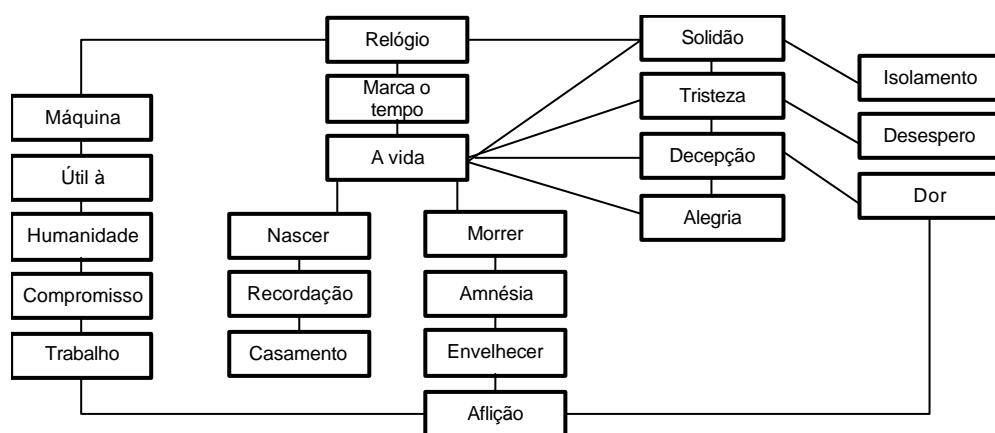
Avaliação: C



O mapa a seguir recebeu o seguinte conceito: **BOM**

Mapa Conceitual Bidimensional sobre o conto “O Elo Partido”

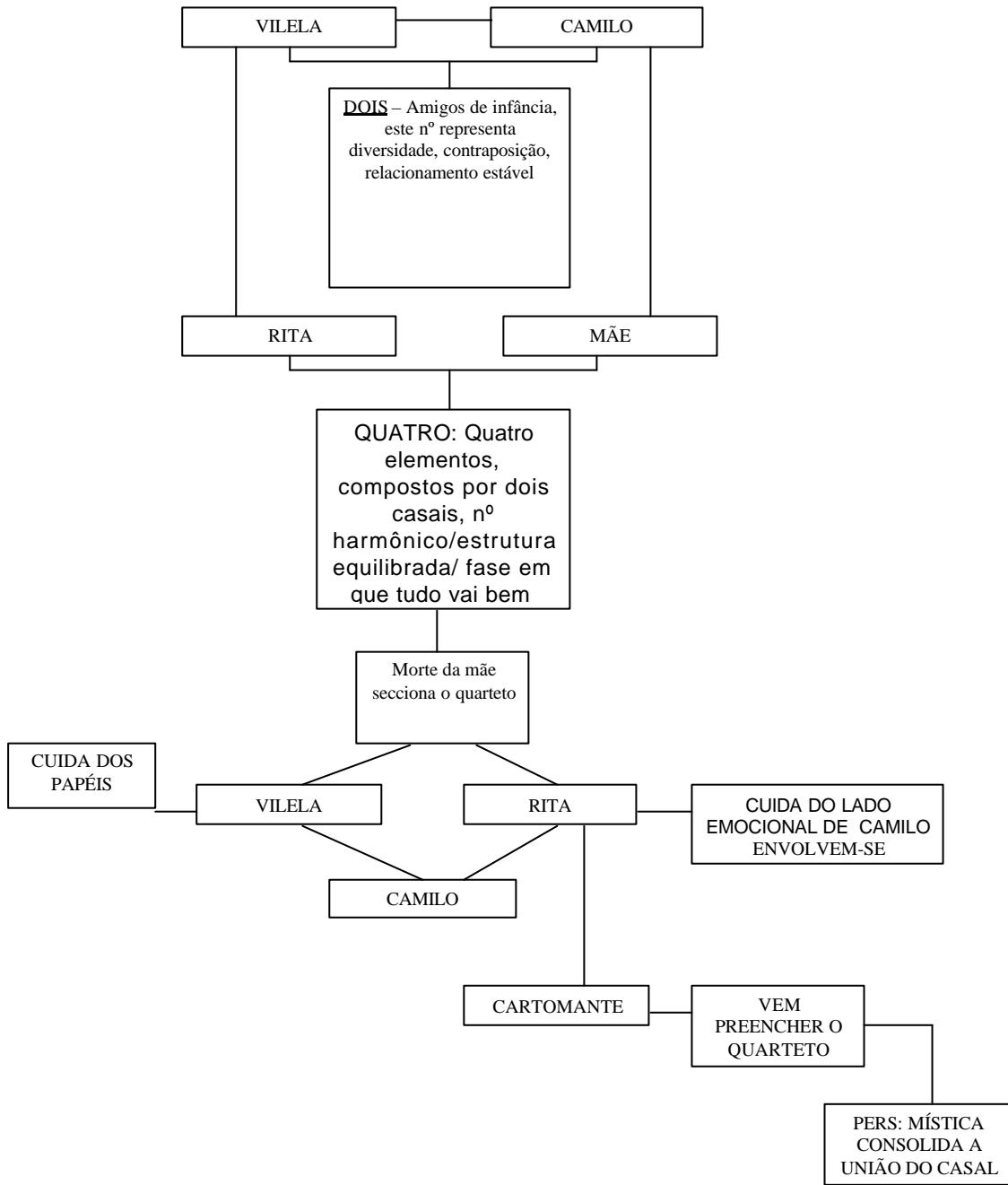
Avaliação: B



O mapa a seguir recebeu o seguinte conceito: **ÓTIMO**

**Mapa Conceitual Bidimensional sobre o conto “A Cartomante”**

Aluno: Adri e Nil / Avaliação: A



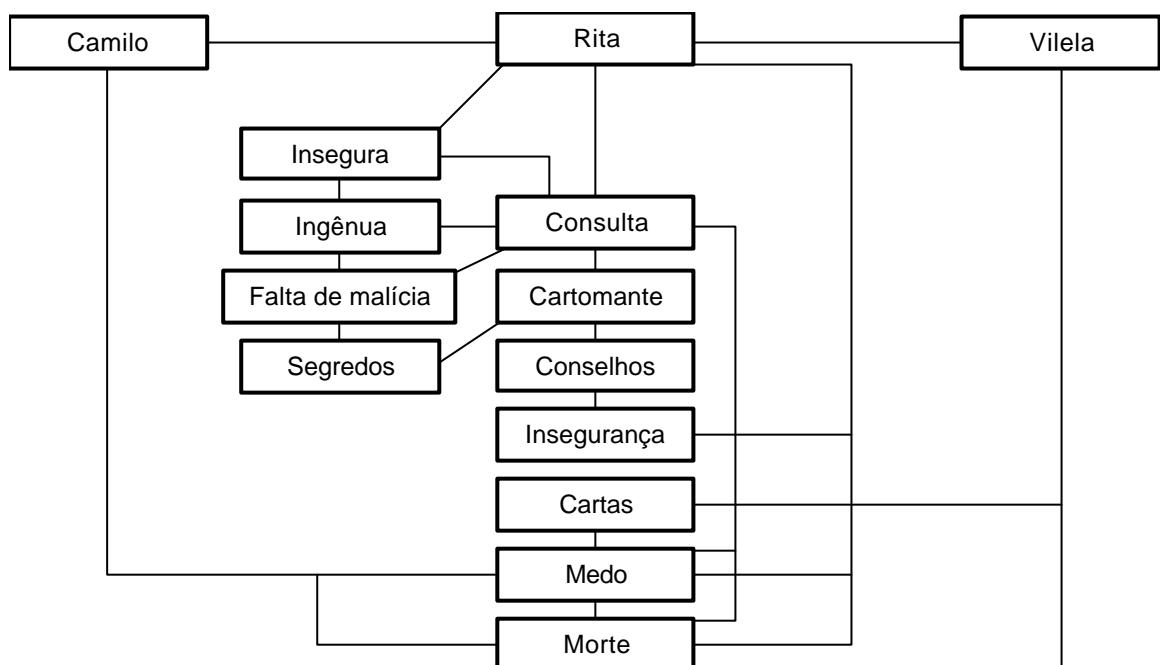
Adri e Nil demonstram através dos conceitos que foi alcançado o compartilhar de significados entre professor e alunos.

## Tridimensional

O mapa a seguir recebeu o seguinte conceito: **REGULAR**

Mapa Conceitual Tridimensional sobre o conto “A Cartomante”

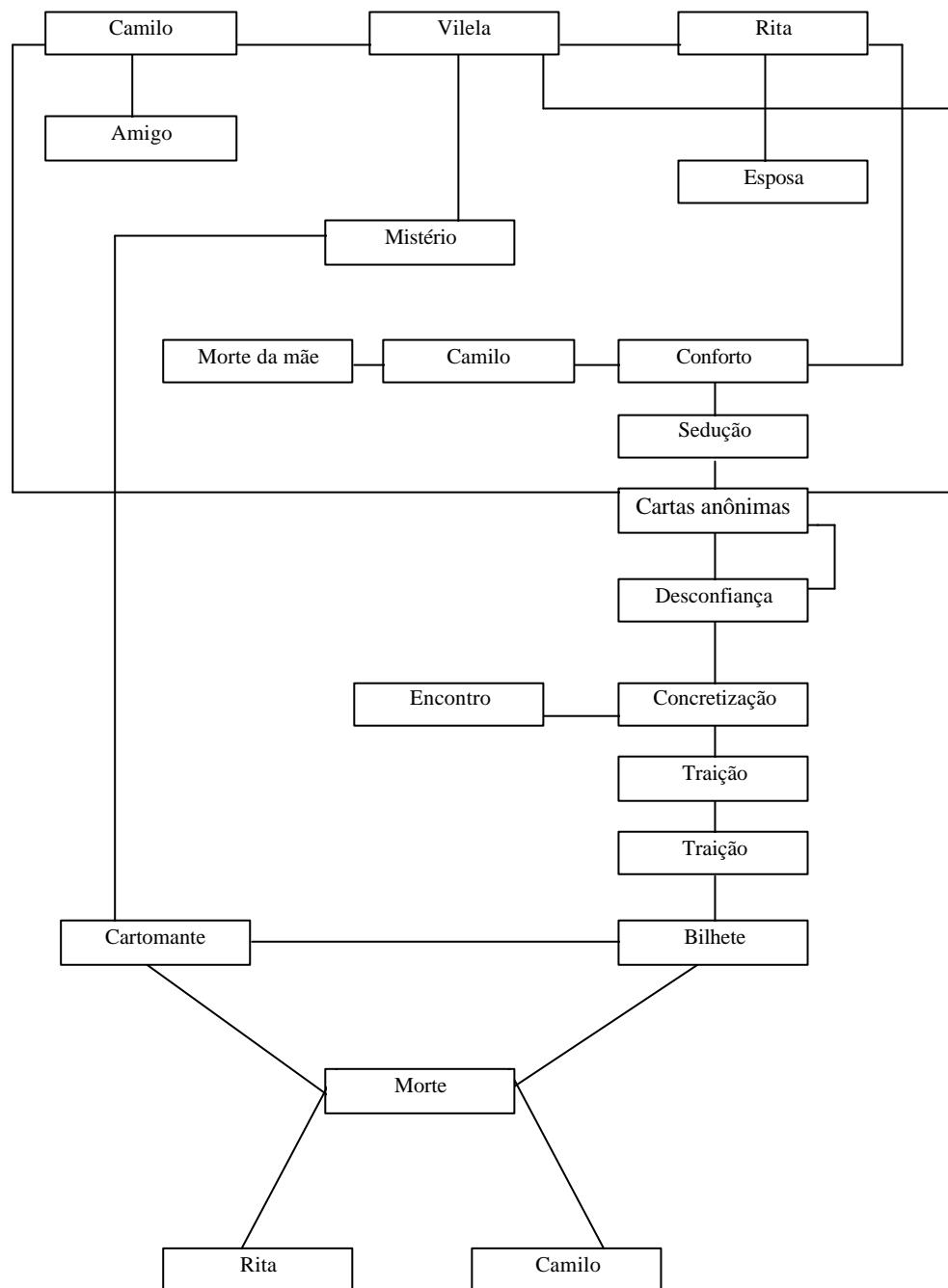
Aluno: Mar / Avaliação: C



O mapa a seguir recebeu o seguinte conceito: **BOM**

Mapa Conceitual Tridimensional sobre o conto “A Cartomante”

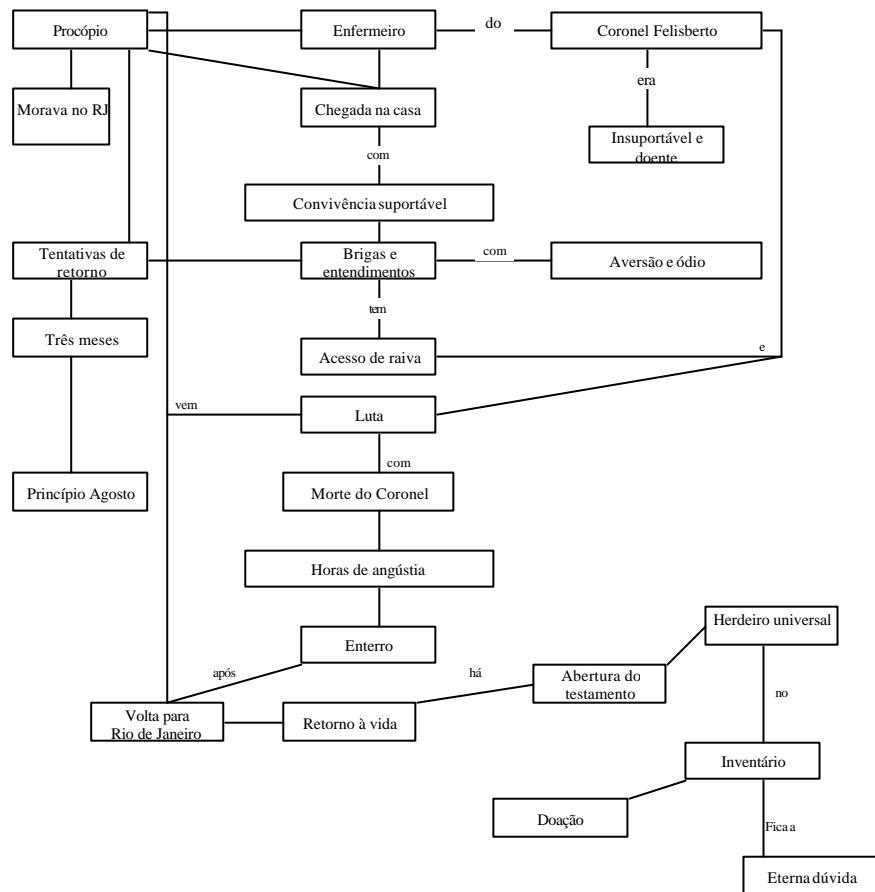
Aluno: Luc / Avaliação: B



O mapa a seguir recebeu o seguinte conceito: **ÓTIMO**

Mapa Conceitual Tridimensional sobre o conto “O Enfermeiro”

Aluno: Dir /Avaliação: A



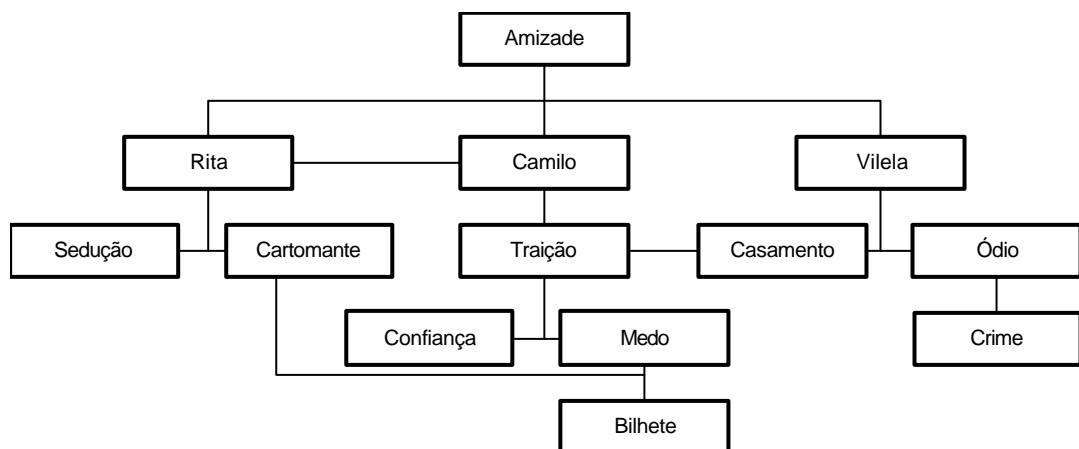
## **CAPÍTULO III - O DESENVOLVIMENTO DO GRUPO MEDIANTE A APLICAÇÃO DO MAPA CONCEITUAL**

### **1. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE DOS TEXTOS**

A análise estrutural da narrativa, conto “A Cartomante”, foi feita como pré-teste e em seguida foram apresentados os mapas conceituais sobre o conto, assim como os resultados obtidos. Percebeu-se a mesmice dos conceitos na primeira análise, que era tradicional, entre os vários trabalhos e em seguida já foi verificada outra postura do acadêmico logo no primeiro conto lido, utilizando esta nova metodologia que desperta maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

A passagem do pré-teste do conto “A Cartomante” para o teste do conto “O Enfermeiro”, revela que os alunos progrediram:

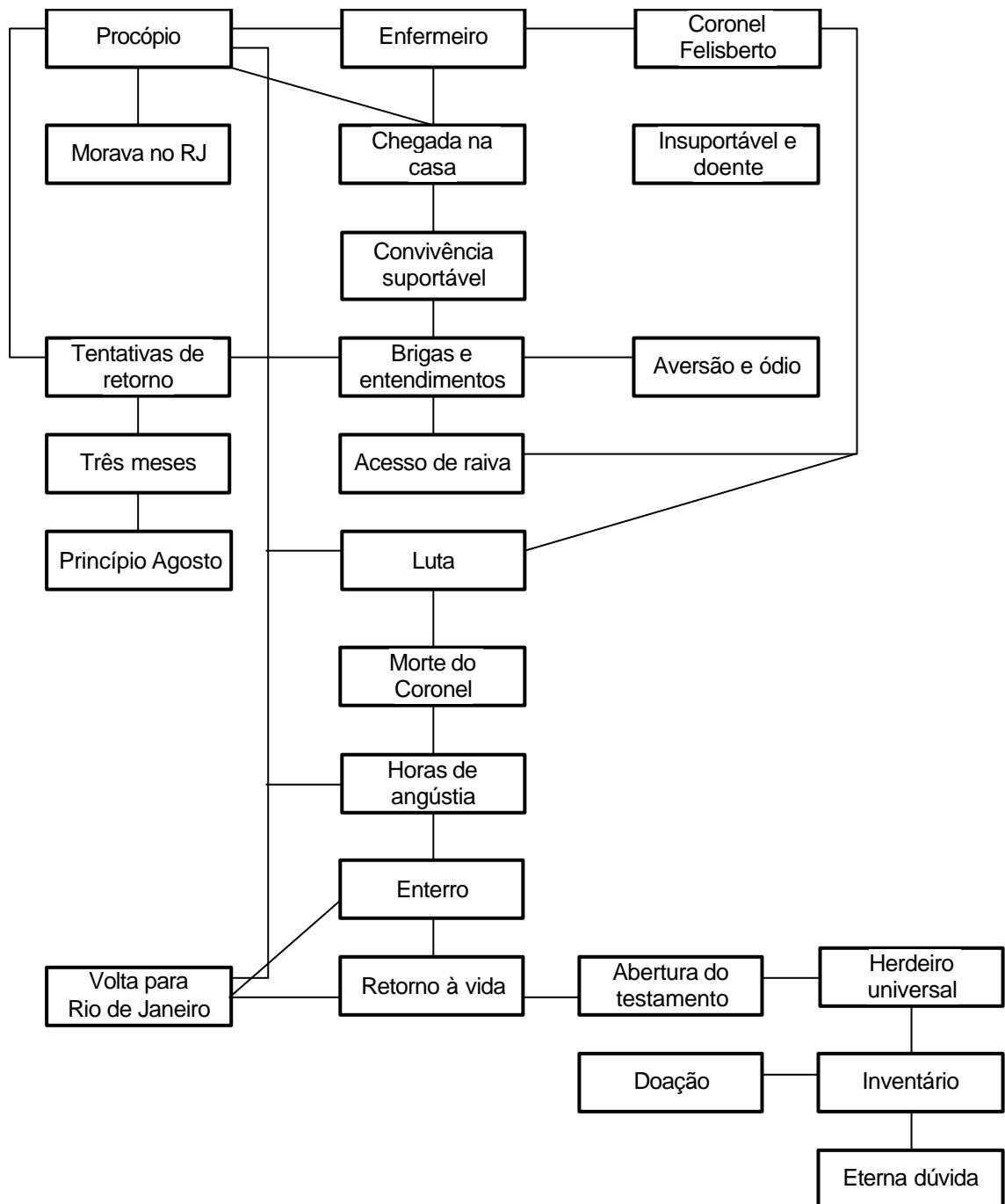
**Pré-teste: avaliação D  
Mapa conceitual: A Cartomante  
Aluno: Ale**



## Teste: Avaliação B

### Mapa conceitual: O Enfermeiro

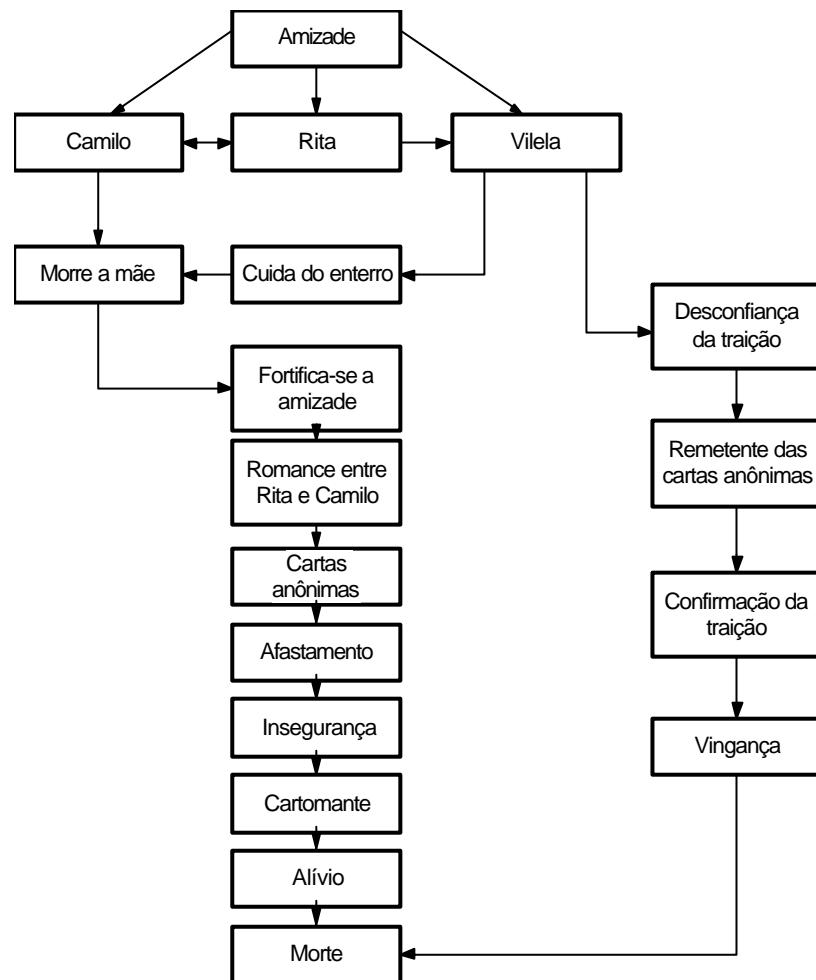
Aluno: Ale



## Pré-teste: avaliação C

### Mapa conceitual: A Cartomante

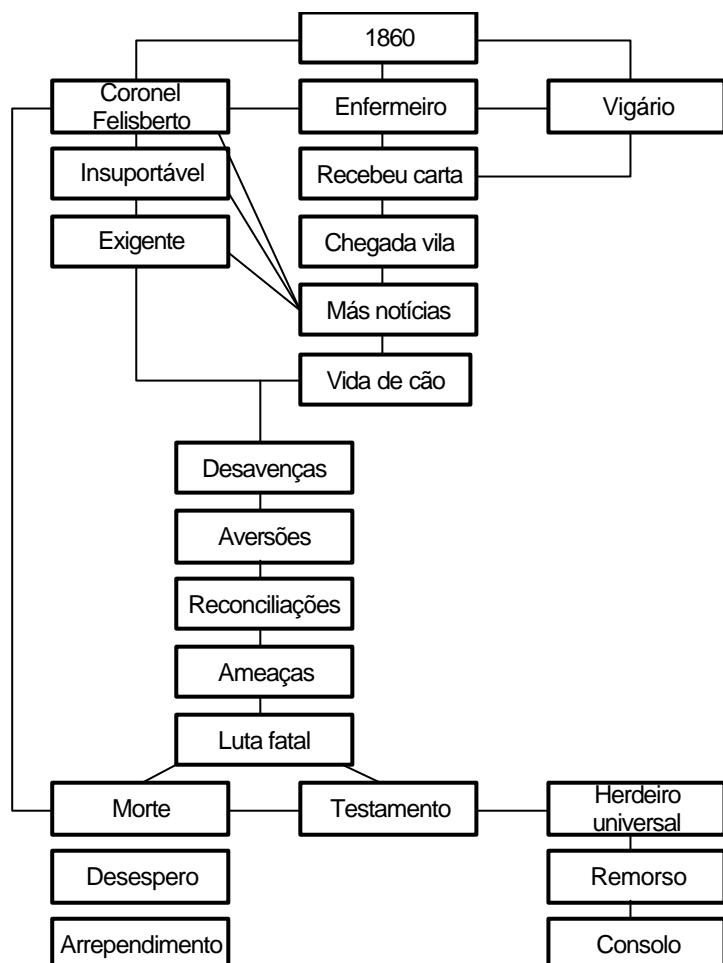
Aluno: Fer



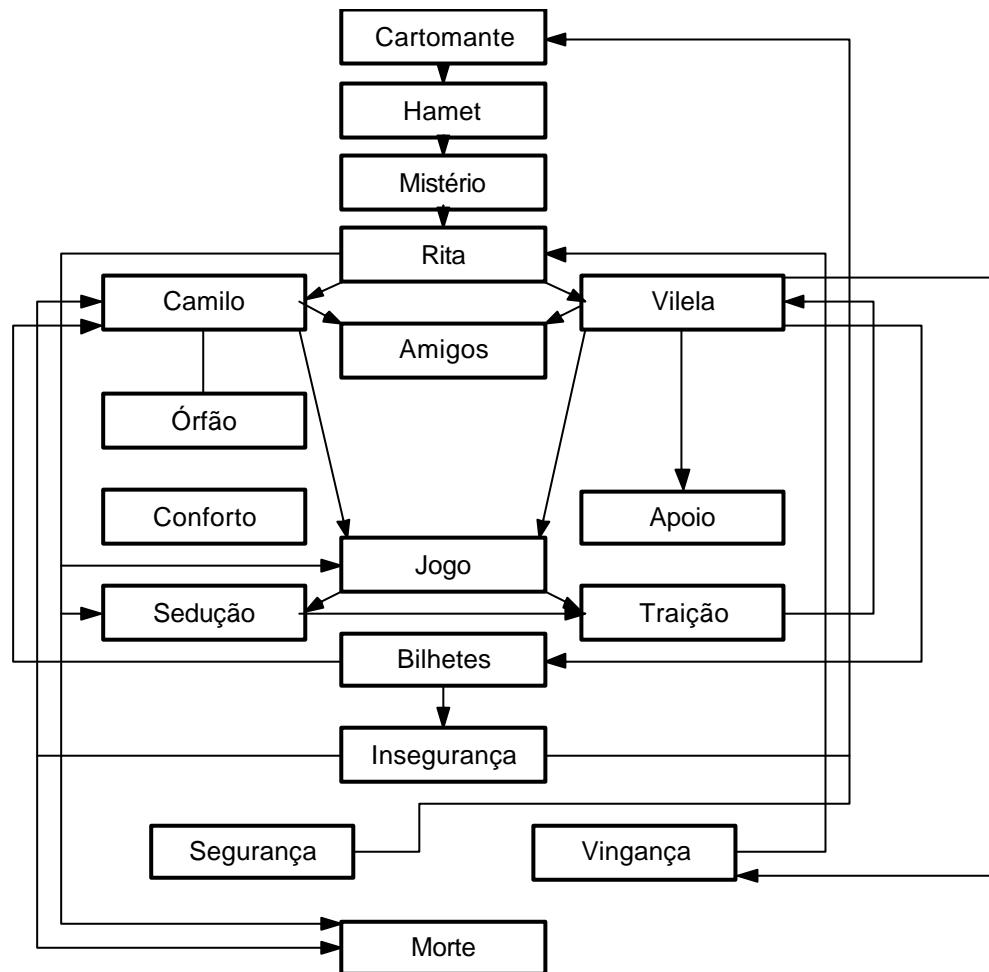
**Teste: avaliação C**

**Mapa conceitual: O Enfermeiro**

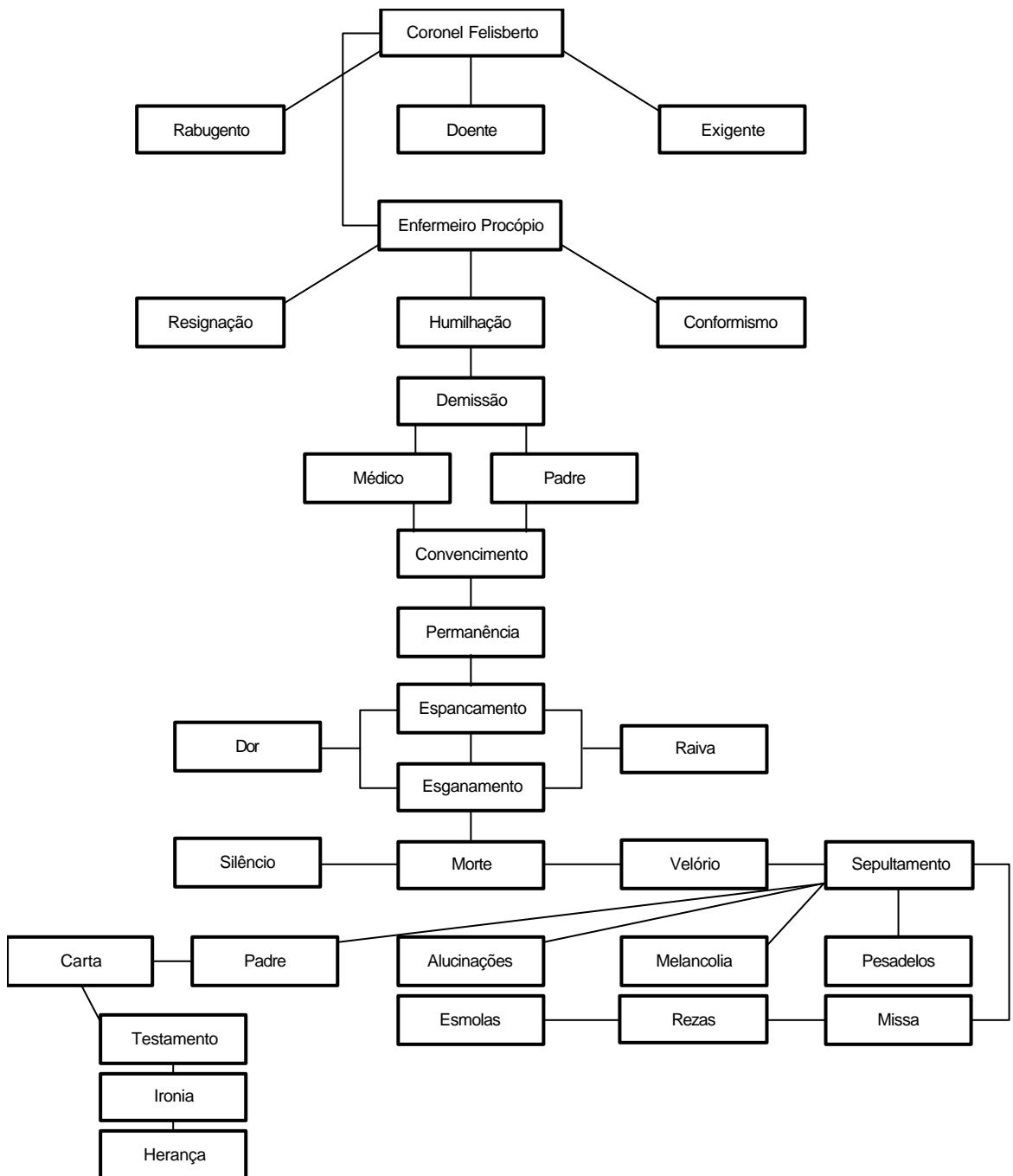
**Aluno: Fer**



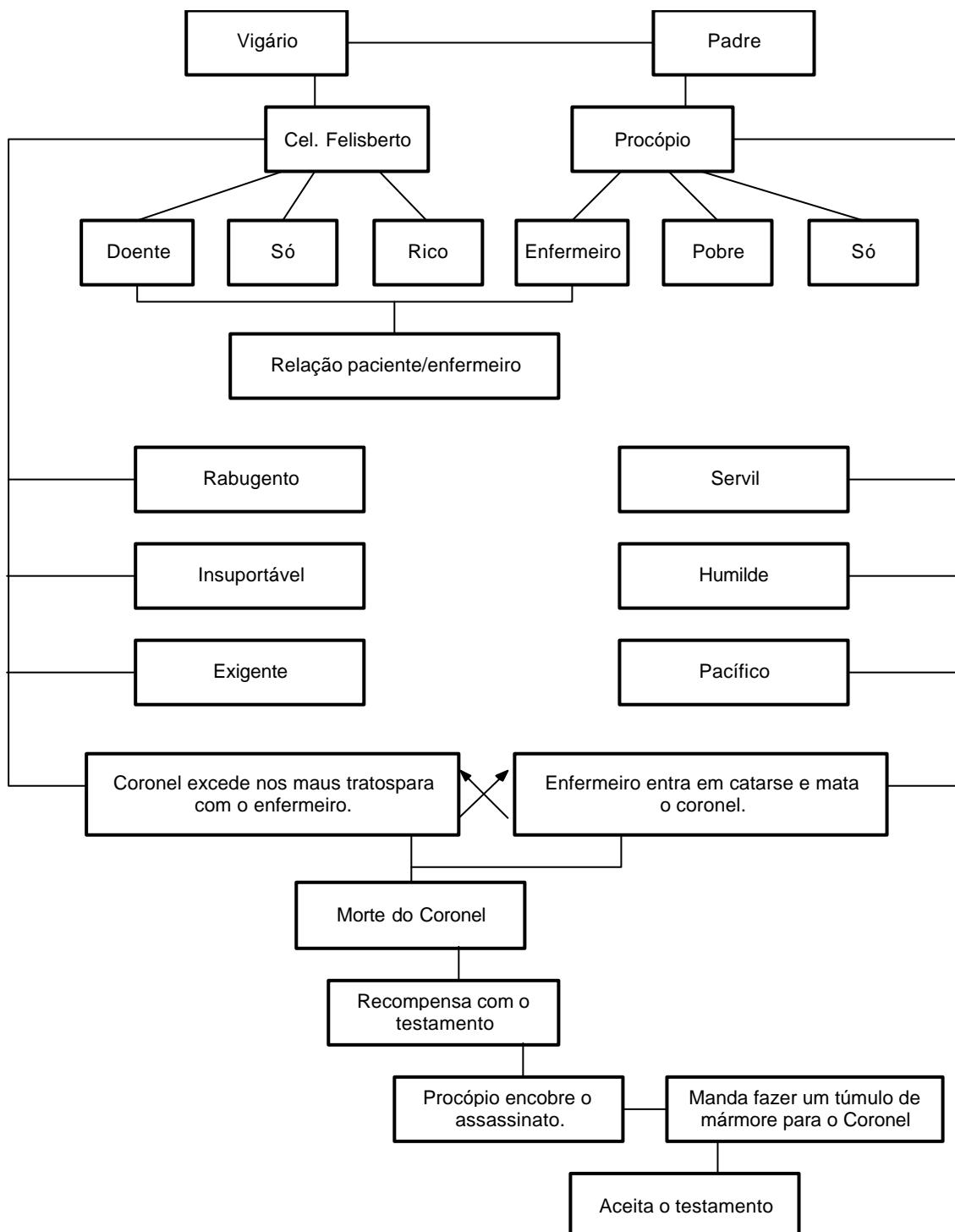
**Pré-teste C**  
**Mapa conceitual: A Cartomante**  
**Aluno Nei**



**Teste: avaliação A**  
**Mapa conceitual: A Cartomante**  
**Aluno: Nei**



**Teste: avaliação A**  
**Mapa conceitual: O Enfermeiro**  
**Aluno: Nii**



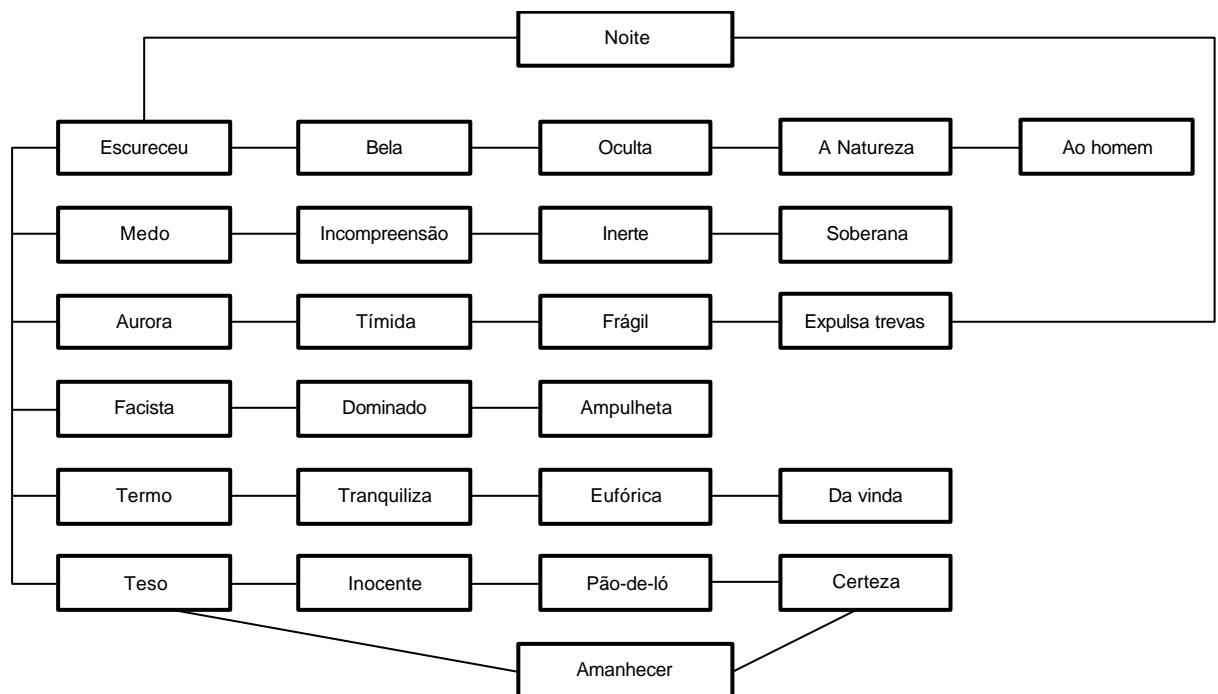
Em seguida realizou-se a comparação da evolução do acadêmico em relação a cada etapa percorrida durante a análise dos vários contos (*O Enfermeiro*, *Feliz Aniversário*, *O Elo Partido*), em seqüência, assim como o destaque de alguns em relação a outros no desenvolvimento dos conceitos significativos de acordo com a leitura e produção dos esquemas de cada conto.

Finalmente, foi apresentada a análise dos mapas conceituais do poema “*A Noite Dissolve os Homens*”, de Carlos Drummond de Andrade, quando então se revelou que, apesar de se tratar de um texto de estrutura diferenciada que se caracteriza por ser a expressão do “eu lírico” por meio da linguagem conotativa, a resposta foi satisfatória, pois descreveram eventos que lhes eram interior e exterior.

### **Mapas conceituais sobre o poema *A noite Dissolve os Homens*, de Carlos Drummond de Andrade**

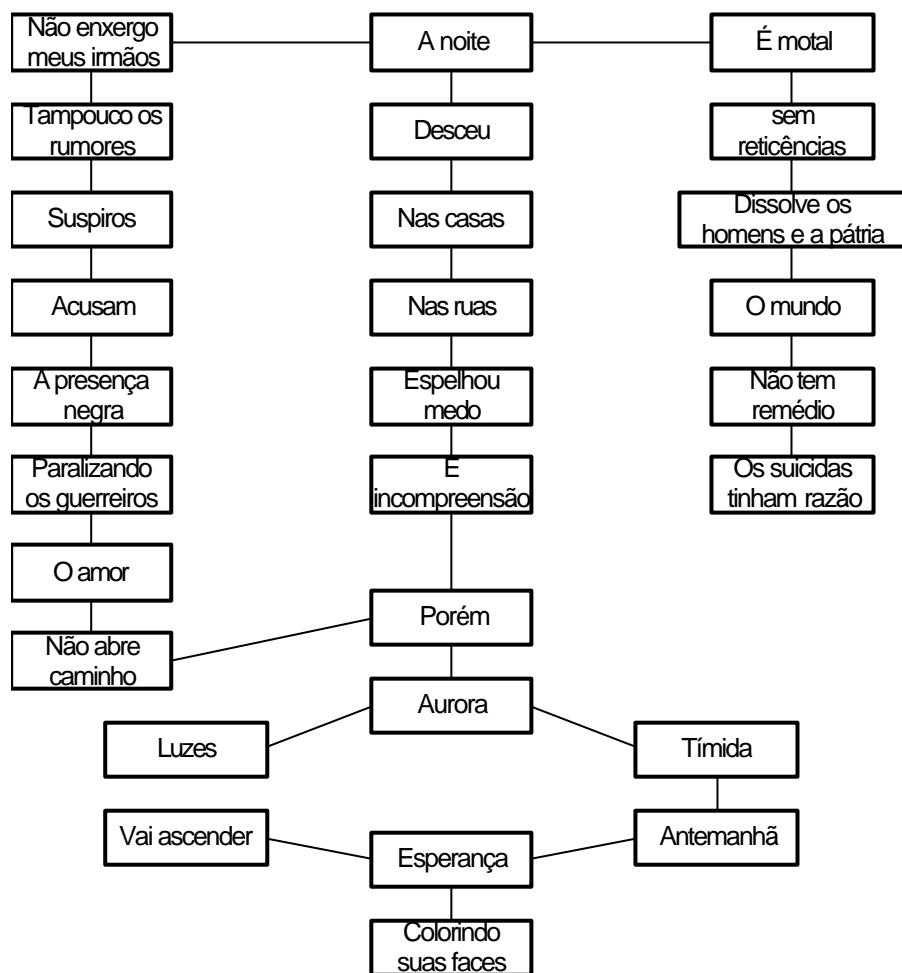
#### **Mapa conceitual: *A Noite Dissolve os Homens***

**Aluno: Eli / Avaliação A**



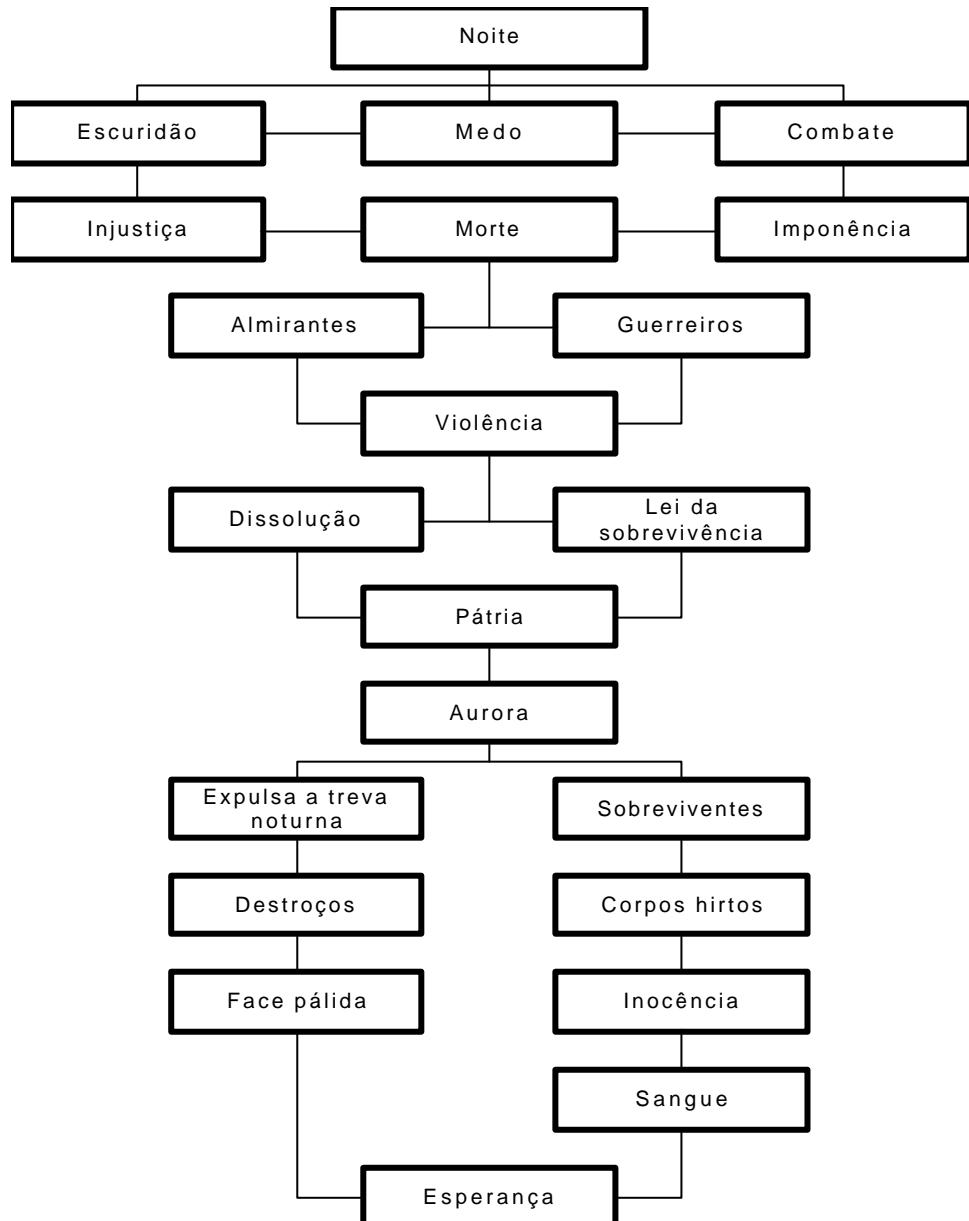
## Mapa conceitual: A Noite Dissolve os Homens

Aluno: Lau / Avaliação A



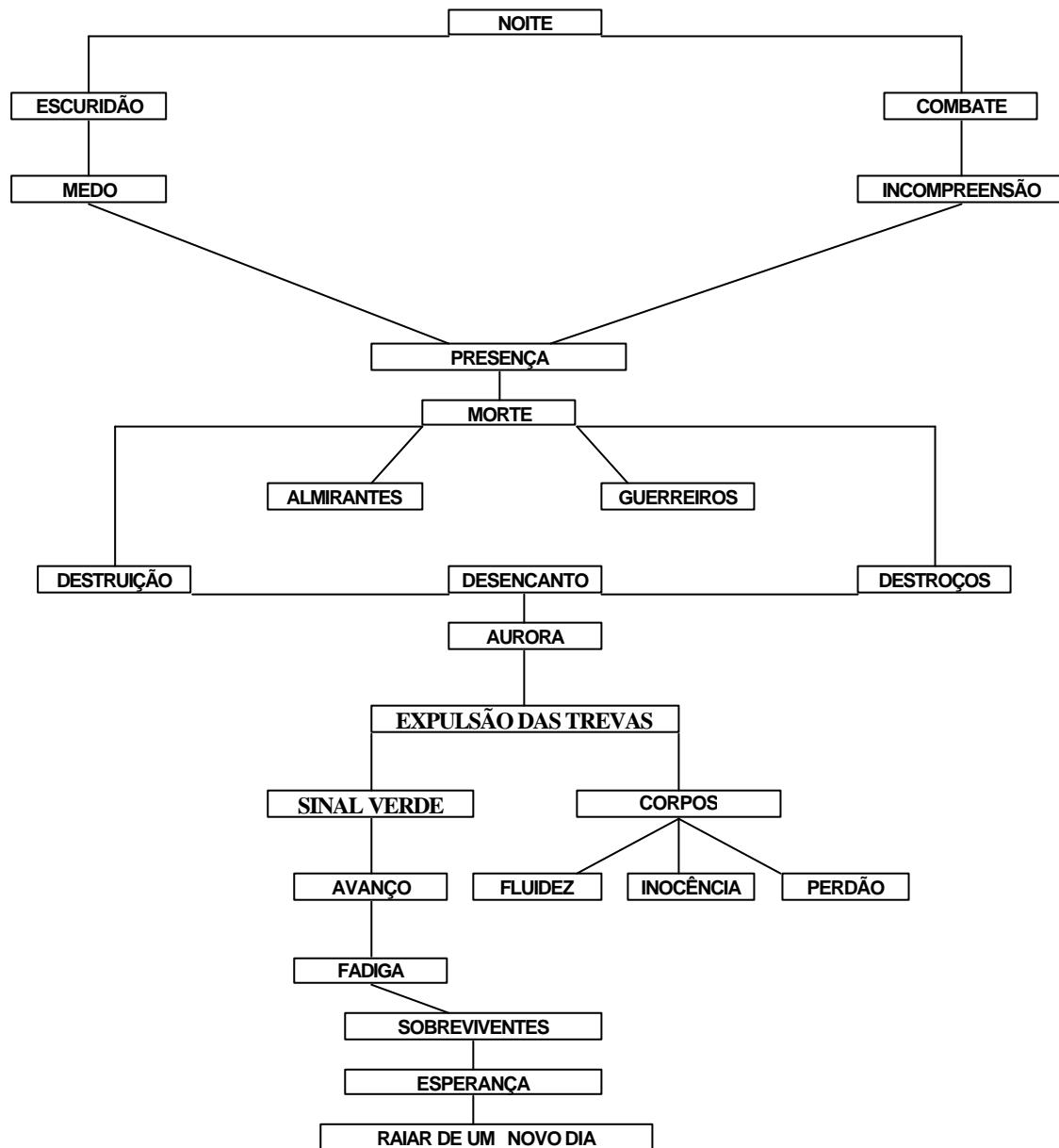
## Mapa conceitual: A Noite Dissolve os Homens

Aluno: Iva / Avaliação A



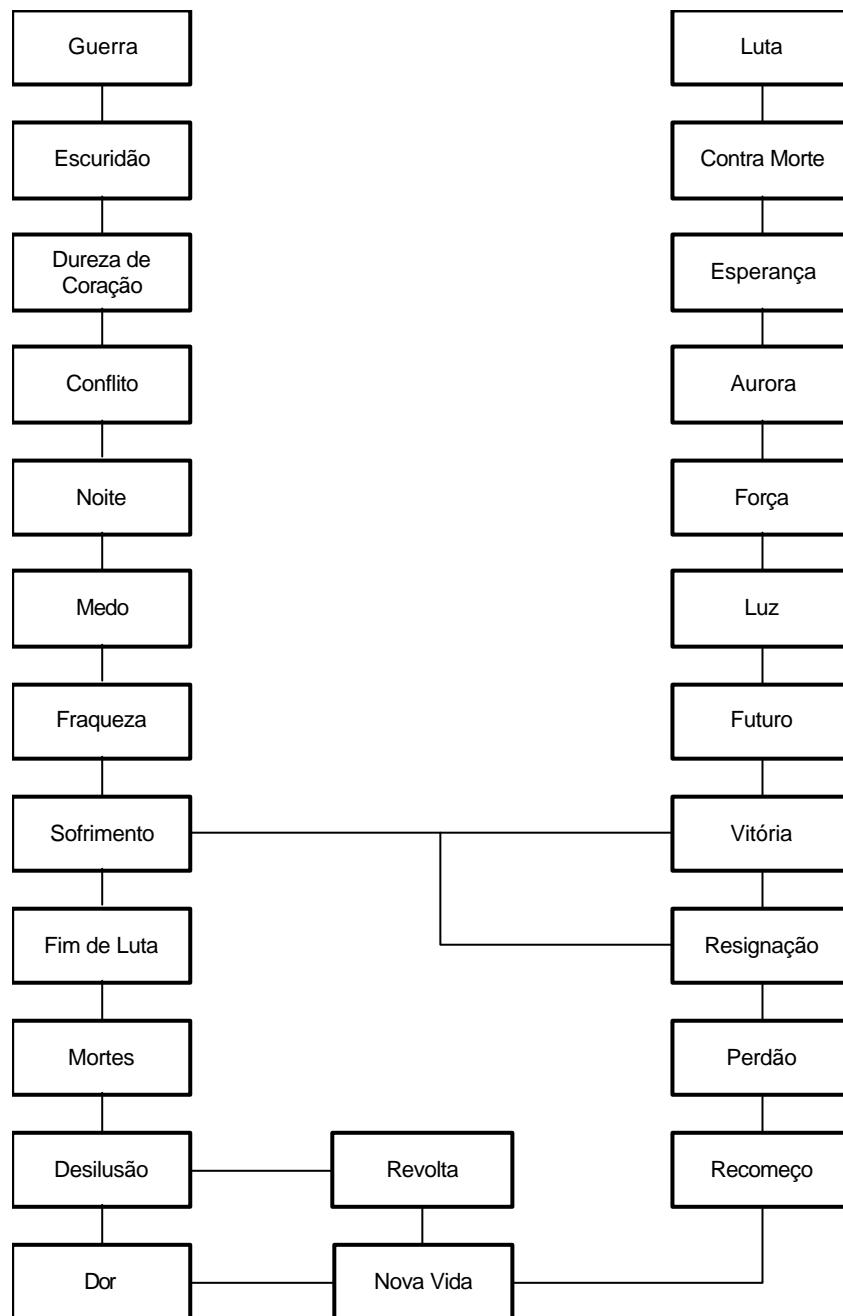
## Mapa conceitual: A Noite Dissolve os Homens

Aluno: Nei / Avaliação A



## Mapa conceitual: A Noite Dissolve os Homens

Aluno: Ore / Avaliação A



Na análise tradicional, os acadêmicos sempre revelaram incapacidade de reflexão e desenvolvimento do imaginário textual, pois não se expressaram revelando a sua memória textual, manifestando a liberdade expressiva ou reconhecendo nos textos a qualidade do raciocínio empregado pelo autor no momento da elaboração da trama e do

conteúdo da mensagem. Como prova desta afirmação pode-se verificar as análises feitas sobre o conto "A Cartomante", a partir da página 100, ocasião em que os leitores limitaram-se a parafrasear os dados que o texto fornecia como o enredo, descrição dos personagens, biografia do autor e características da Escola Literária a que a obra pertence. Por outro lado, outros leitores somente produziram um resumo da narrativa em questão.

No estudo tradicional do conto são considerados relevantes: estilo, estrutura, forma, linguagem informativa, linguagem criativa, tema, enredo, ação, cenário, autor, personagem, ponto de vista, imagens, símbolos, emoções, localização, atmosfera, época, apresentação

A questão não é definir estes conceitos e fazer com que eles sejam memorizados pelos leitores: tais conceitos devem ser introduzidos em ordem descendente de inclusividade, de modo que, por meio da leitura de textos, se tornem significativos para os alunos. Além disso, é necessário um "movimento de vai-vém" entre conceitos gerais e específicos, a fim de se atingir a reconciliação integrativa.<sup>38</sup>

Só a partir do instante em que houve a orientação sobre como elaborar o mapa conceitual é que começou a ocorrer, verdadeiramente, o desenvolvimento do processo de recepção do texto. A análise produzida pelos alunos obteve uma elevação gradativa na produção do conhecimento e tornou-se estimulante à medida que se sucediam as leituras.

Na releitura do conto "A Cartomante" os alunos tiveram a oportunidade de incluir a questão da Onomástica, um ponto importante para a reflexão sobre o uso do mapa: qual a funcionalidade do nome e seu lugar no protocolo de leitura, visto que todo nome tem um fundamento lingüístico, facilitando assim a articulação do texto com o conhecimento prévio adquirido (subsunçores), envolvendo-os num projeto mais vasto de leitura. Este procedimento contribuiu para que se organizasse a memória textual, colaborando para a construção do projeto de vida do aluno, a fim de que ele se capacite para a sua atuação em sala de aula, como educador e na sua própria existência.

É importante ressaltar que a partir daí, com esta ação, os alunos começaram a modificar a visão que tinham sobre o Ensino de Literatura e como operacionalizar a análise de texto. Observaram eles que a leitura não se trata apenas de uma pura decifração de códigos e mudaram a metodologia que antes era:

- Retirar a idéia principal do texto
- Identificar os personagens principal e secundário
- Identificar tempo, espaço e foco narrativo.

---

<sup>38</sup> **Aprender a aprender**, Joseph D. Novak e D. Bob Gowin, p.37

Os alunos não eram capazes de analisar de forma significativa, de formar os referenciais e os significados observados através de mensagens escritas, obedecendo a uma ordem programada, e o que é pior, não conheciam uma diversidade de tipologia de textos de cada gênero literário. O que foi mais gratificante é que os acadêmicos passaram a aplicar essa metodologia em atividades de disciplinas diferenciadas e com muita competência, pois os professores comentavam o fato de certa forma bastante surpresos.

## 1.1 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE

### a. Análise do conto no pré-teste 1

A análise tradicional do conto “A Cartomante” produzida pelos alunos foi considerada, em sua maioria, uma paráfrase daquelas encontradas em textos publicados. Exemplificação:

#### **Texto 1 – Aluno: Ore**

*Percebe-se, à primeira vista, que trata-se de uma cópia do comentário extraído de alguma obra literária, não só devido à linguagem técnica da apresentação, como também pelos enfoques apresentados a cada item, como segue:*

- **Análise do espaço:** breve e com citações de lugares mencionados na obra
- **Personagens:** apresentação dos personagens principais e secundários
- **Análise psicológica:** enfoque dos três personagens principais do triângulo amoroso: Rita, Vilela e Camilo
- **Foco narrativo:** menciona-se que é em terceira pessoa e são extraídas citações do texto
- **Tempo:** menção de que é psicológico
- **Comentário sobre a linguagem usada na obra**
- **Aspectos temáticos:** breve comentário sobre o adultério
- **Conclusão:** muito vaga, sem consistência, levando em consideração a trama.

#### **Texto 2 – Ale**

*Análise elementar e apresentação de uma visão pobre da estrutura, em que*

*limitou-se a observar:*

- *Biografia considerada do autor*
- *Enredo, micro enfoque ao casal Rita e Vilela, citação de intromissão de Camilo na vida do casal e apresentação da Cartomante como foco de esperança para os amantes apaixonados*
- *Espaço → cita a rua da guarda-velha e mistura o aspecto tempo com lugar, porque acrescenta o ano de 1869 e Sexta-feira no mesmo tópico espaço*
- *Psicológico → sem caracterizar o item tempo só evidencia o aspecto adultério nesse item*
- *Personagens → Vilela, Rita, Camilo, Cartomante, descritos física e psicologicamente, de uma forma breve.*

### ***Machado de Assis***

*Realismo*

#### ***Ficha de leitura***

***Autor:*** Machado de Assis

***Gênero literário:*** Conto

***Época:*** Realismo

***Personagens:*** Vilela, Rita, Camilo e a Cartomante

***Autor:*** Joaquim Maria de Assis nasceu em 1839 no Rio de Janeiro. Bisneto de escravo, mãe lavadeira e pai pintor de paredes. Órfão desde menino. Autodidata-Jornalista-Funcionário Público (o que lhe permitiu estabilidade econômica para dedicar-se à literatura). Escritor consagrado-fundador e primeiro Presidente da Academia de Letras. Casou-se com Carolina Augusta Xavier de Novais e viveu 35 anos de harmoniosa união.

#### ***Obras:***

*Papéis Avulsos*

*Histórias Sem Data*

*Várias Histórias*

*Contos Fluminenses*

*Histórias da Meia-noite*

*O Enfermeiro*

*A Missa do Galo*

**Enredo:** *A história de um adultério*

*Rita casada com Vilela que vive uma forte paixão por Camilo, amigo de infância de Vilela. Ambos buscam esperança em uma cartomante.*

**Espaço:** *Em 1869 numa sexta-feira, na rua da Guarda-Velha.*

**Psicológico:** *É marcada por um adultério.*

### **Personagens**

**Vilela:** *Marido de Rita, 29 anos possuía um porte grave o que aparentava mais idade, abandonou a magistratura e abriu uma banca de advogados.*

**Rita:** *30 anos, casada com Vilela, graciosa, formosa, olhos cálidos, boca fina. Vive uma forte paixão por Camilo.*

**Camilo:** *26 anos, funcionário público, amigo de infância de Vilela. Ingênuo na vida moral apaixona-se por Rita.*

**Cartomante:** *40 anos, italiana, morena, magra, olhos sonhos e agudos. Desperta confiança nas pessoas através de suas cartas.*

### **Enredo**

*Conta a história do amor entre Camilo e Rita. Casada com Vilela amigo de infância de Camilo.*

*Vilela casa-se com Rita e ele retorna à sua terra natal em 1869. Vilela reencontra Camilo seu amigo de infância, com o passar do tempo morre a mãe de Camilo, e Rita começa a passar mais tempo ao seu lado. Com o passar dos dias começa a nascer um forte sentimento entre eles.*

*Rita tinha dúvidas do amor de Camilo, e procura uma cartomante para confirmar o amor, passaram a encontrar-se às escondidas.*

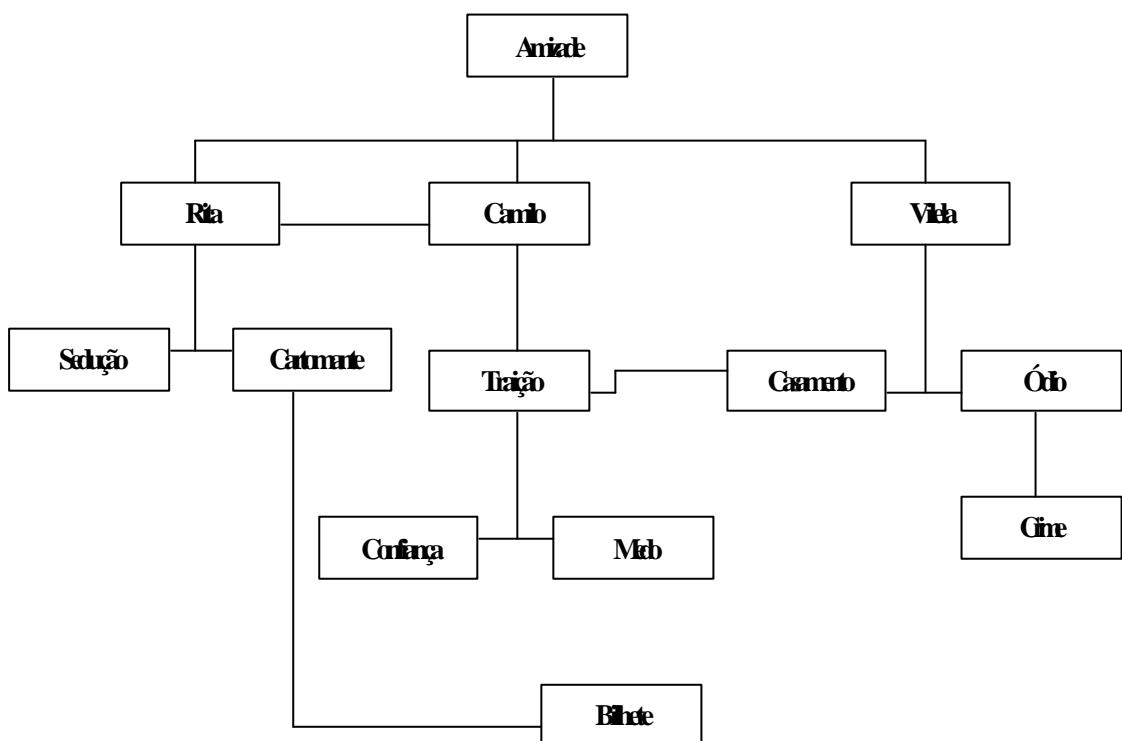
*Camilo começou a receber cartas anônimas e preocupou-se, afastou-se para não deixar qualquer suspeita, com o passar dos dias Camilo recebeu de Vilela um bilhete, dizendo “vem só à nossa casa, preciso falar-te sem demora”, Camilo preocupou-se, em ter sido descoberto o romance.*

*Camilo foi ao encontro, justamente em frente à casa da cartomante acontecera um*

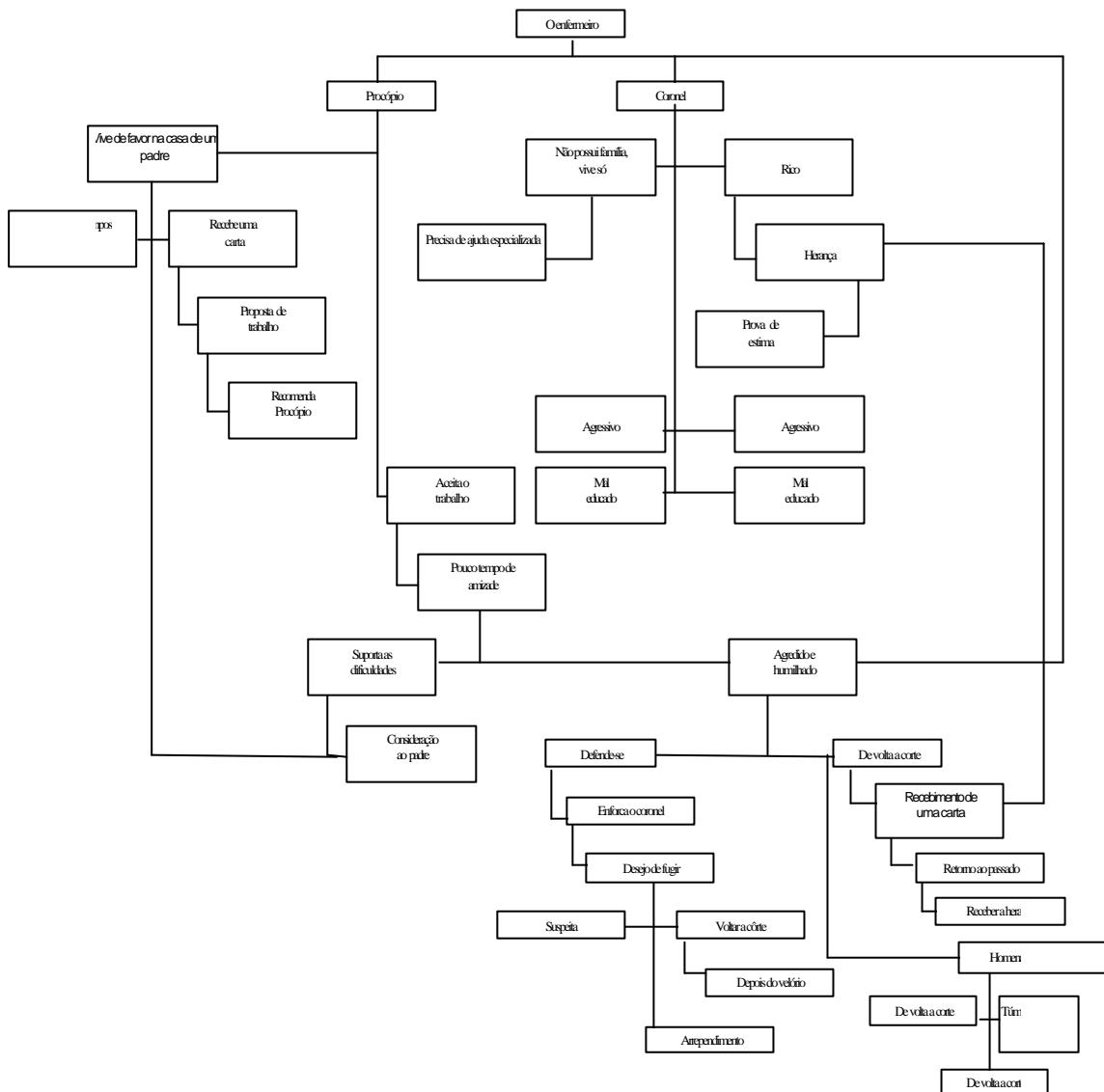
acidente. Preocupado resolveu consultar a cartomante, uma senhora pobre e humilde. Tranquiliizou-se, pois seu romance não seria descoberto, recompensou-a, seguiu tranquilo para casa de Vilela pediu desculpa pelo atraso, Vilela nada respondeu acenou em direção à sala e ao entrar viu sua amada caída no chão, desesperou-se. Vilela vingou-se da traição dando-lhe dois tiros.

É conveniente ressaltar o desenvolvimento desta aluna nas atividades de produção do mapa conceitual dos contos a partir de *A Cartomante*, *O Enfermeiro*, *Feliz Aniversário*, e *O Elo Partido*.

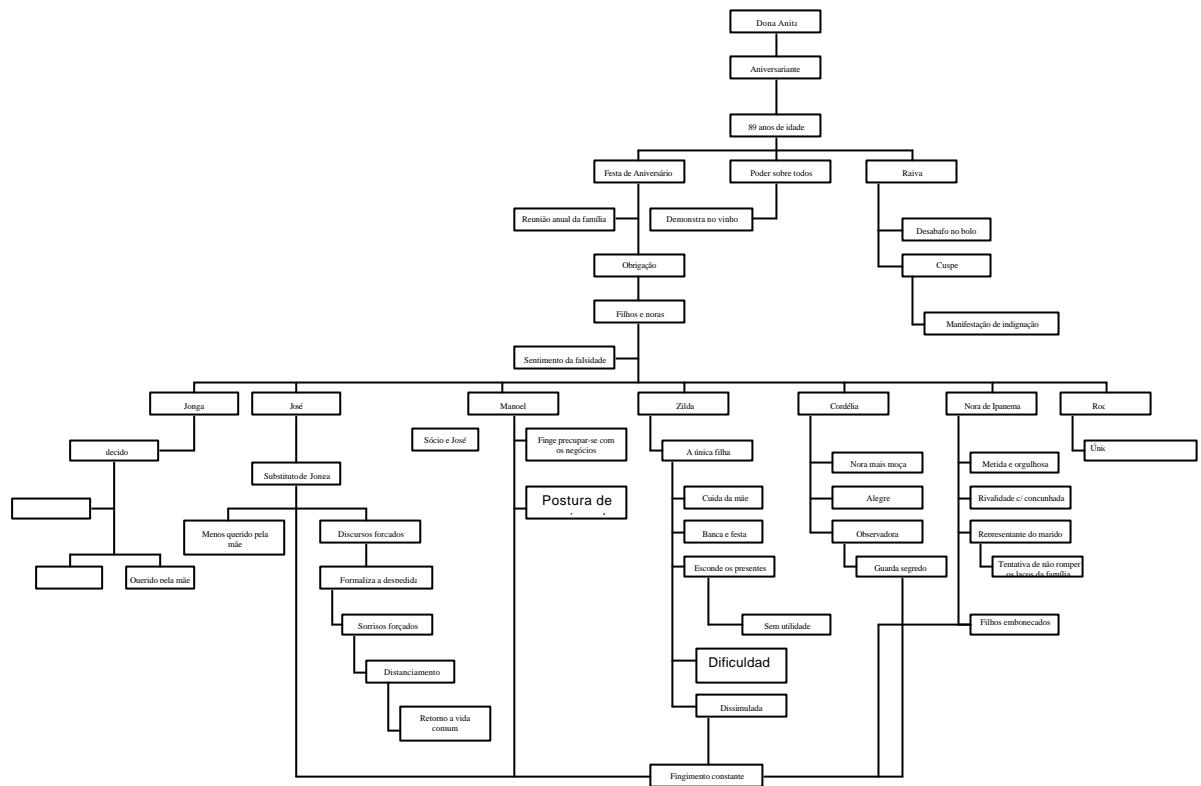
### **A Cartomante**



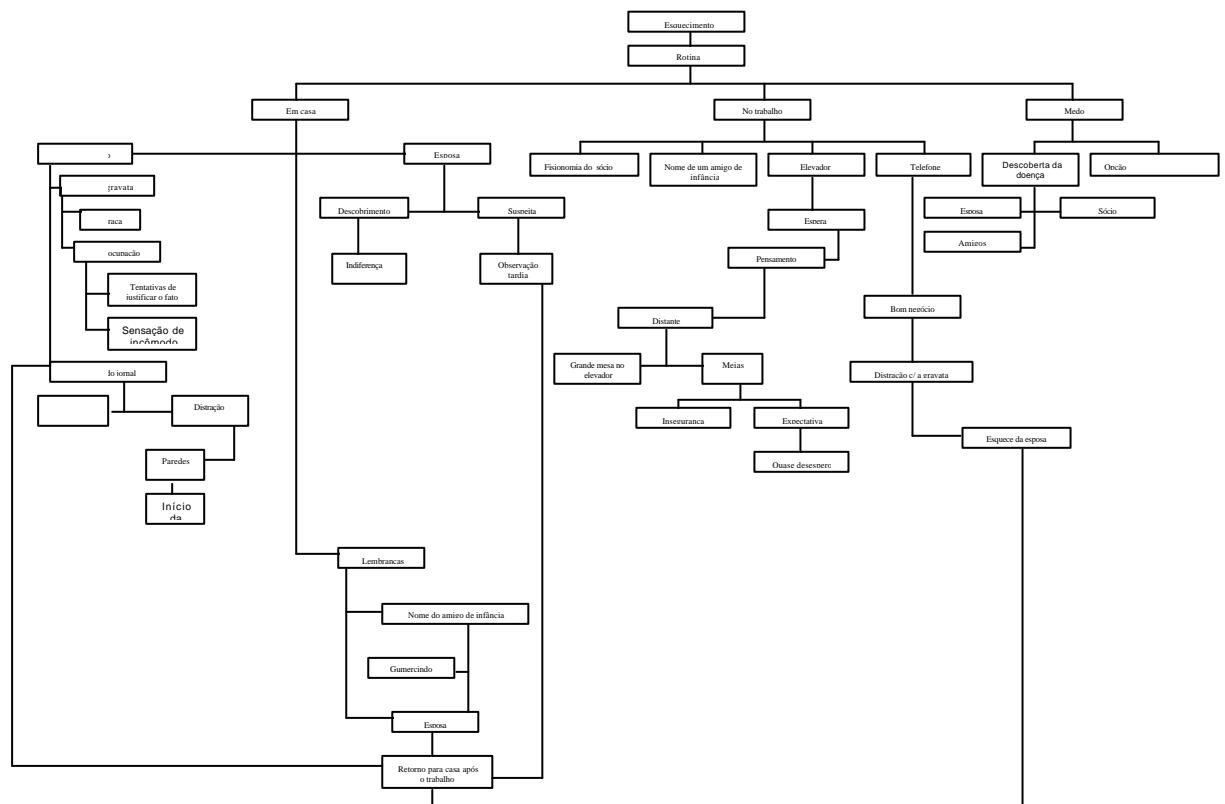
## O Enfermeiro



## **Feliz Aniversário**



O Elo Partido



### **Texto 3 – Fab**

**Identificação:** ASSIS, Machado de. Machado de Assis – Contos: A cartomante. Rio de Janeiro, AGIR, 1963

**Escola Literária:** Realismo/Naturalismo

**Características da escola presentes na obra:**

- Preocupação psicológica: fronteira entre a loucura e a lucidez.
- Lucidez: No momento em que Vilela pede a Camilo para ir até a sua casa, mesmo com planos de matá-lo, Vilela está lúcido, sabe o que está fazendo.
- Loucura: O momento em que ele mata Camilo, depois de ter assassinado Rita. A sua raiva por ter sido traído é tão grande, que ele não consegue enxergar as consequências dos seus atos.
- Pessimismo: Por causa dos seus medos e insegurança, Rita procura pela cartomante, ele não acreditava muito no amor de Camilo.
- Negativismo: Camilo, que até os 20 anos era supersticioso, não acreditava em mais nada.
- Materialismo: Depois de uma consulta, a cartomante recebe de Camilo muito mais do que costuma receber.

**Comparação com a sociedade atual:** O adultério é um tema importante que estava presente naquela época, e continua muito mais forte nos dias de hoje. Os triângulos amorosos também são encontrados tanto na obra de Machado de Assis quanto na sociedade atual. Outro assunto importante é a semelhança desta obra e de Hamlet, onde a honra só é lavada com sangue. A diferença é que em Hamlet, apenas o inimigo foi morto para honrar e aqui, Vilela matou seu rival e sua esposa.

**Espaço**

- Interno: casa da cartomante, casa de Vilela, onde se dá o desfecho.
- Externo: Rio de Janeiro, os bairros Botafogo e Glória, Rua da Guarda Velha...

**Tempo:** Novembro de 1869

**Foco narrativo:** O próprio Machado de Assis narra as histórias, sem interferir ou dar palpites.

**Personagem principal:** Cartomante: apesar do lugar em que vivia, era uma

*mulher de gostos caros (as passas, por exemplo). Talvez ela tenha sido a autora das cartas anônimas.*

#### ***Personagens secundários***

- *Camilo: era o amante de Rita; era ingênuo, mais jovem e inexperiente.*
- *Rita: era formosa, graciosa, muito viva, porém bastante insegura em relação ao seu caso.*
- *Vilela: parecia ser o mais velho dos três, porque aparentava ser o mais sério, mais reservado.*

*Análise mediocre, pois começa com um resumo da obra e breves citações sobre:*

- *Características da escola presentes na obra*
- *Comparação com a sociedade atual*
- *Espaço*
- *Tempo*
- *Foco narrativo*
- *Personagens principal e secundários: Promove a cartomante como a principal personagem devido a sua ação encaminhando o desfecho da obra, e como secundários: Rita, Camilo e Vilela.*

#### **Texto 4 – Sil**

*Análise como todas as demais seguindo os mesmos itens e até as mesmas palavras de outros trabalhos. Caracterizado como “replay” de outras análises.*

#### **Texto 5 – Eri**

##### ***Análise do enredo – A Cartomante***

*O conto começa com Rita que foi a uma cartomante, Camilo seu marido não acreditava, ela foi, fez a consulta por insegurança, medo de perder Camilo.*

*O segundo momento do conto começa com a chegada de Vilela, um amigo de infância de Camilo, juntamente com sua esposa. Dessa convivência, trouxe a intimidade, amizade essa que se acentuou com a morte da mãe de Camilo, onde Vilela o apoiou na burocracia e Rita na parte moral.*

*Camilo teve a certeza de que a amava, gostava de passar seu tempo com ela. Camilo estimava muito a esposa e o amigo, até o dia em que recebeu uma carta anônima*

*dizendo do caso de Vilela com Rita.*

*Na medida que recebia essas cartas ele se afastava da casa de Vilela, talvez por medo, vergonha, chegou ao ponto de não freqüentar a casa do amigo.*

*Mas um dia na repartição em que trabalhava recebeu um bilhete de Vilela dizendo para ir a casa dele, pois precisava lhe falar com urgência. Camilo não sabia o que pensar, estava com medo. No percurso várias coisas vinham a sua cabeça, chegou a pensar até em não ir.*

*De repente Camilo estava a alguns metros de casa da cartomante, pensou em entrar, mas teve receio. Depois de muito pensar resolveu se consultar. Era um lugar feio, sujo, pobre, bateu à porta, uma mulher apareceu, era a cartomante, entraram e subiram uma escada e à medida que subiam o lugar ficava mais feio e sujo.*

*Sentaram-se um de frente para o outro, a cartomante começou a botar as cartas e passou a adivinhar da ida de Camilo, na medida em que ela falava ele se tranquilizava, pois havia dito que nada aconteceria a ele nem a ela, falou também do amor que os unia.*

*Camilo estava satisfeito, pagou-lhe então dez mil réis, uma quantia bem maior que ele estava acostumado a receber. Saindo da cartomante continuou o percurso bem mais aliviado. Chegando na casa de Vilela, encontrou-o pálido e mudo. O amigo levou-o para o quarto, encontrou Rita no canto morta e ensanguentada, Vilela se aproximou do corpo e com dois tiros caiu morto.*

*O conto segue uma ordem cronológica: começo, meio e fim. No começo do conto há uma fugida dessa ordem.*

## **Texto 6 – Mar**

### ***Enredo – A Cartomante***

*A história acontece em 1869. São quatro os personagens principais: Rita, Camilo, Vilela e a Cartomante.*

*Os dois primeiros amantes, Camilo e Vilela amigos de infância. Vilela seguiu carreira de magistrado e Camilo tinha um emprego público. Vilela casou-se com uma mulher formosa e tonta. Uniram-se os três com tamanha intimidade.*

*Pouco depois morre a mãe de Camilo. Camilo mostrando-se bem amigo, cuidou de tudo, e Rita cuidou especialmente do coração.*

*Camilo e Rita eram parecidos. Gostavam das mesmas coisas, freqüentavam os mesmos lugares, se amavam. Quando caiu em si, Camilo já estava cercado por Rita. Foi aí que Camilo recebeu uma carta anônima e que lhe chamava de imoral. As cartas começaram a ser freqüentes e Camilo rareou as visitas para desfazer as suspeitas. Mas Camilo não conseguiu fugir ao destino e recebeu na repartição uma carta de Vilela pedindo que este fosse para sua casa. Camilo fora preocupado pela rua quando viu a casa da cartomante onde Rita costumava ir. Foi seduzido a entrar e esta lhe disse que poderia ir em paz que nada de mal aconteceria. Quando este chega a casa de Vilela, vê sua amada ensanguentada e morre com dois tiros disparados da arma de Vilela. O relato se organiza, com um diálogo sobre cartomantes, envolvendo uma discussão. Logo em seguida, parte a apresentação do conflito principal, e como este é resolvido. Como por exemplo: O conto começa narrando a insegurança de Rita em perder Camilo e sua aventura de freqüentar a casa da cartomante e depois retoma a história contando da amizade de infância de Camilo e Vilela.*

*Machado de Assis não se preocupa em mostrar a ação rápida, pelo contrário ele apresenta a ação bem lenta enfatizando todas as características e reações dos personagens formando uma cadeia de suspense de mais ou menos do meio do conto ao final*

### **Texto 7 – Cel**

#### **Enredo – A Cartomante**

*O conto A Cartomante relata a história de três pessoas que se envolvem num triângulo amoroso. Camilo, rapaz de 26 anos, era amigo de Vilela desde a infância. Separaram quando Vilela resolve ir para a província, o qual, após alguns anos, volta casado com a bela Rita.*

*Camilo foi quem os recebeu. Arrumou-lhes moradia e a convivência entre eles, cada dia mais constante, trouxe intimidade. Serviram de apoio a Camilo quando sua mãe faleceu. Vilela cuidou do enterro e Rita do coração.*

*Aos poucos Camilo, sem perceber, se via cada vez mais envolvido pela atraente e charmosa Rita. Passava a maior parte do tempo ao seu lado e se deliciava com sua presença. Rita, por sua vez, correspondia-o com olhares e gestos. Era o amor que florescia nos seus corações.*

*Vilela, até então, não desconfiava de nada. Apesar dos encontros, passeios e*

*chamegos, eram bem cautelosos.*

*O amor que tomara conta do coração também trouxe-lhes a insegurança e o medo da descoberta.*

*Certa vez Camilo recebeu uma carta anônima chamando-o de imoral e pérfido, teve medo de ser o Vilela por descobrir tudo. Procurou se distanciar da casa do amigo e aos poucos deixou de freqüentá-la. Rita sabia o motivo, mas teve vontade de se certificar e decidiu procurar uma cartomante. Ficou satisfeita, pois ouviu da mulher que Camilo a amava muito. No entanto ao comentar com ele o episódio foi logo reprimida, pois Camilo não acreditava nessas credências e a melhor cartomante era ele mesmo. Contudo no fundo ficou lisonjeado ao saber que Rita o amava e correra riscos por sua causa.*

*Passaram-se algumas semanas e Camilo ainda recebeu mais duas ou três, decidiram, então, que iriam dar um tempo, pois o perigo estava por perto.*

*Um dia Camilo recebe um bilhete de Vilela dizendo que viesse a sua casa o mais rápido possível. Camilo ficou assustando e hesitou-se em ir. Até que, pensando melhor, decidiu enfrentá-lo. As palavras do bilhete do amigo pareciam-lhe ameaçadoras e mesmo assim tomou um tilburi e partiu em direção a casa do amigo.*

*Mas logo o tilbure teve que parar em virtude de uma carroça que caíra. Camilo ao esperar, avista ao lado a casa da cartomante. Parecia sua chance de descobrir de uma vez por todas o que lhe aguardava.*

*Reprimiu-se no começo, entretanto não agüentou a pressão e a curiosidade. Desceu e bateu a porta da casa. Uma casa simples, porém assustadora. A mulher que lhe atendeu o levou para o sótão, colocou-o sentado a sua frente e enquanto tirava algumas cartas do baralho da gaveta observava-o meio disfarçado.*

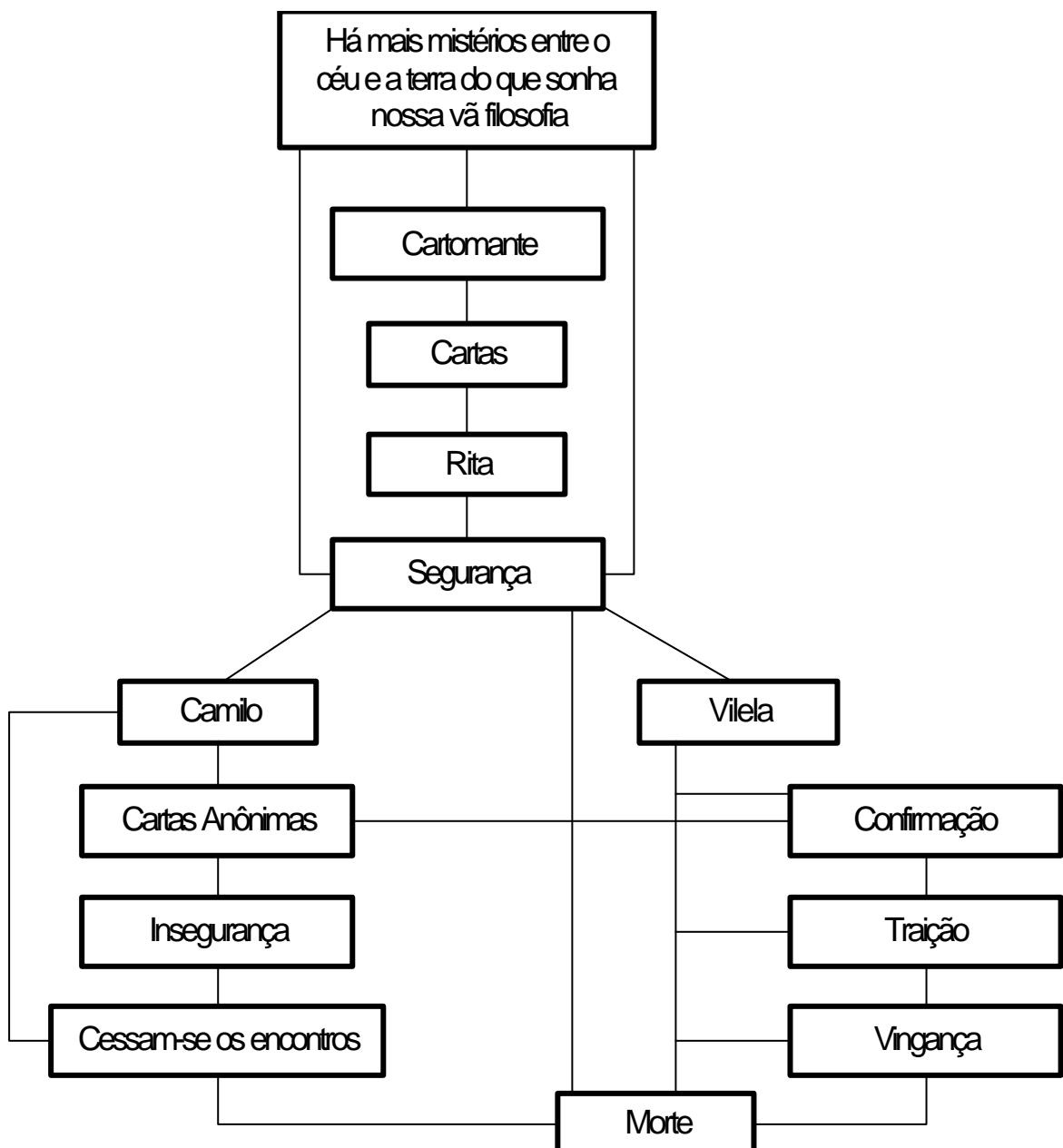
*Camilo esperava ansioso pelas palavras da cartomante. E, então, ela começa a dizer coisas que aos poucos o tranqüiliza de seu medo. Diz-lhe que nada acontecerá, nem a ele, nem a ela, que o terceiro ignorara tudo.*

*Camilo lhe agradeceu e saiu dali outro homem. Confiante, dizia ter restituído a paz de seu espírito e toma de volta o caminho para a casa de Vilela.*

*Chegando lá Vilela abre-lhe a porta e o conduz a uma saleta, onde no canto vê Rita morta e ensanguentada. Solta um grito de susto e logo Vilela o mata com tiros de revólver.*

- b. Análise do conto “A Cartomante” no pré-teste 2, momento em que produziram o mapa conceitual

**Ótimo: Avaliação A**  
**Mapa conceitual: A Cartomante**  
**Aluno: Hil**



Esta seqüência mostra não só as primeiras dificuldades na elaboração dos mapas conceituais, assim como o progresso de alguns acadêmicos no decorrer desta prática.

Alguns mapas foram colocados em duplicata, com a finalidade de demonstrar o empenho e o interesse de alguns alunos no ato de aprender a aprender a técnica de produção do mapa conceitual, após a leitura dos textos trabalhados.

Isso confirma que, após o recebimento das orientações sobre a importância do potencial lingüístico do mapa conceitual, houve uma projeção na descoberta da leitura do texto e a produção de conhecimentos dentro dos variados textos lidos.

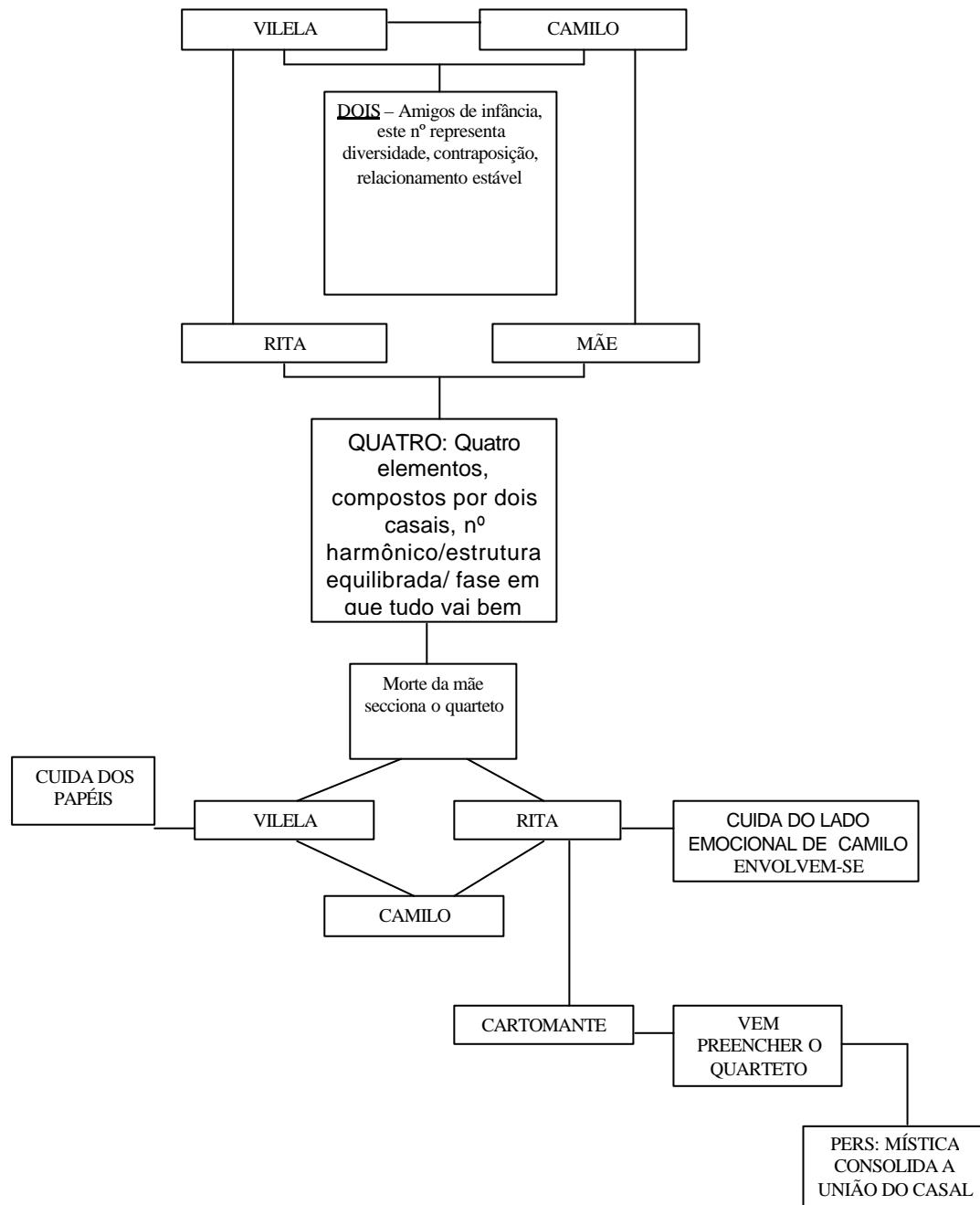
Esta foi uma forma que se encontrou de fazer com que o leitor, utilizando o mapa conceitual, pudesse exibir a síntese de leitura dos vários textos com os quais tive contato.

Ausubel já coloca que o desenvolvimento dos conceitos ocorre da melhor forma quando os elementos mais gerais, mais inclusivos de conceito são introduzidos em primeiro lugar e em seguida o conceito é progressivamente diferenciado através de termos indicadores de detalhes e especificidade. Foi o que se observou nos mapas produzidos, sendo alguns bem marcantes no tocante a essas diferenças específicas, por exemplo no conto *A Cartomante*, quando alguns partiram do conceito “Há mais mistérios entre o céu e a terra do que sonha nossa vã filosofia” (aluno Hil) e a partir daí trabalharam ligando as especificidades de acordo com a trama e enredo da história, até a chegada do ápice que foi a morte.

Percebe-se que houve uma associação dos elementos que a estrutura do texto ofereceu com os elementos existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Nada disso ocorre quando há aprendizagem mecânica, pois adquire-se uma nova informação sem ligações específicas a conceitos já existentes.

## Mapa conceitual: A Cartomante

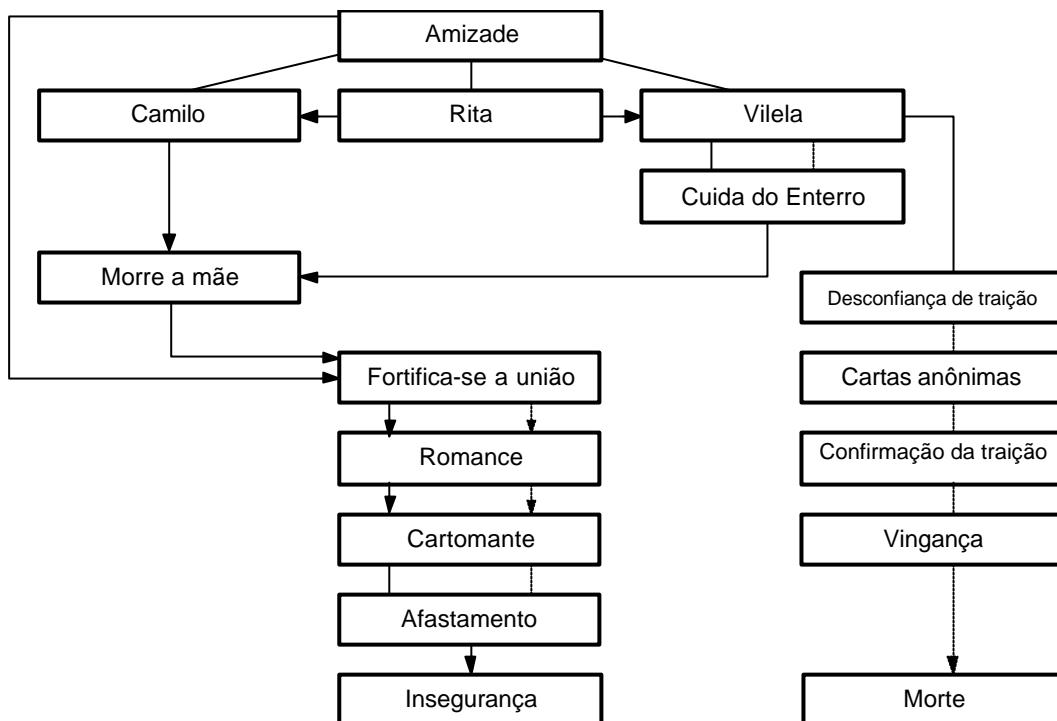
Aluno: Adri e Nil



## Bons: avaliação B

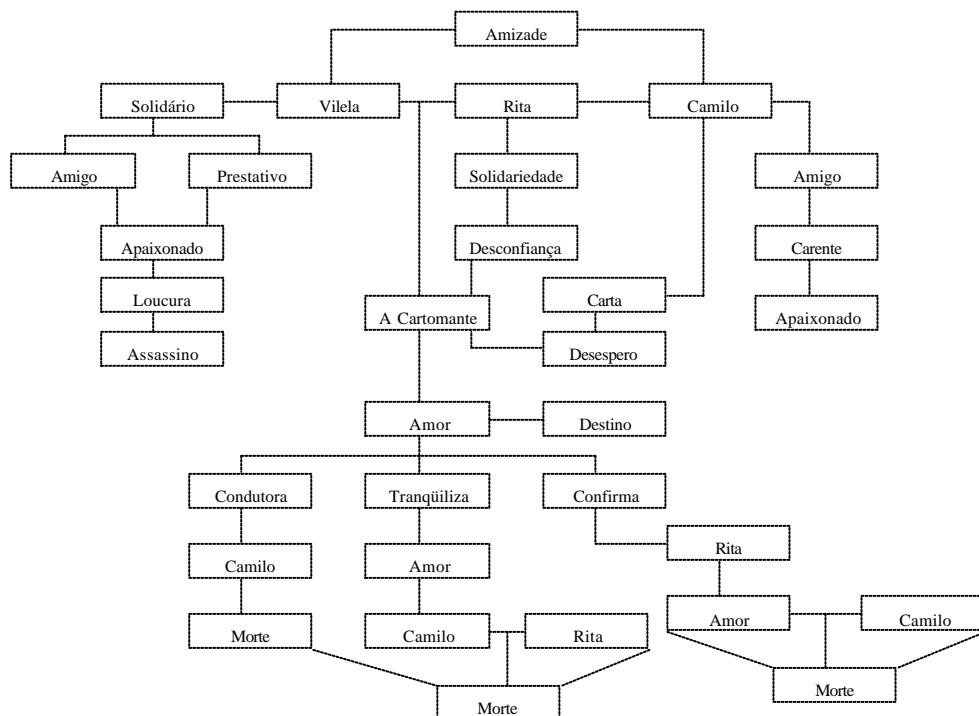
### Mapa conceitual: A Cartomante

Aluno: Hil



### Mapa conceitual: A Cartomante

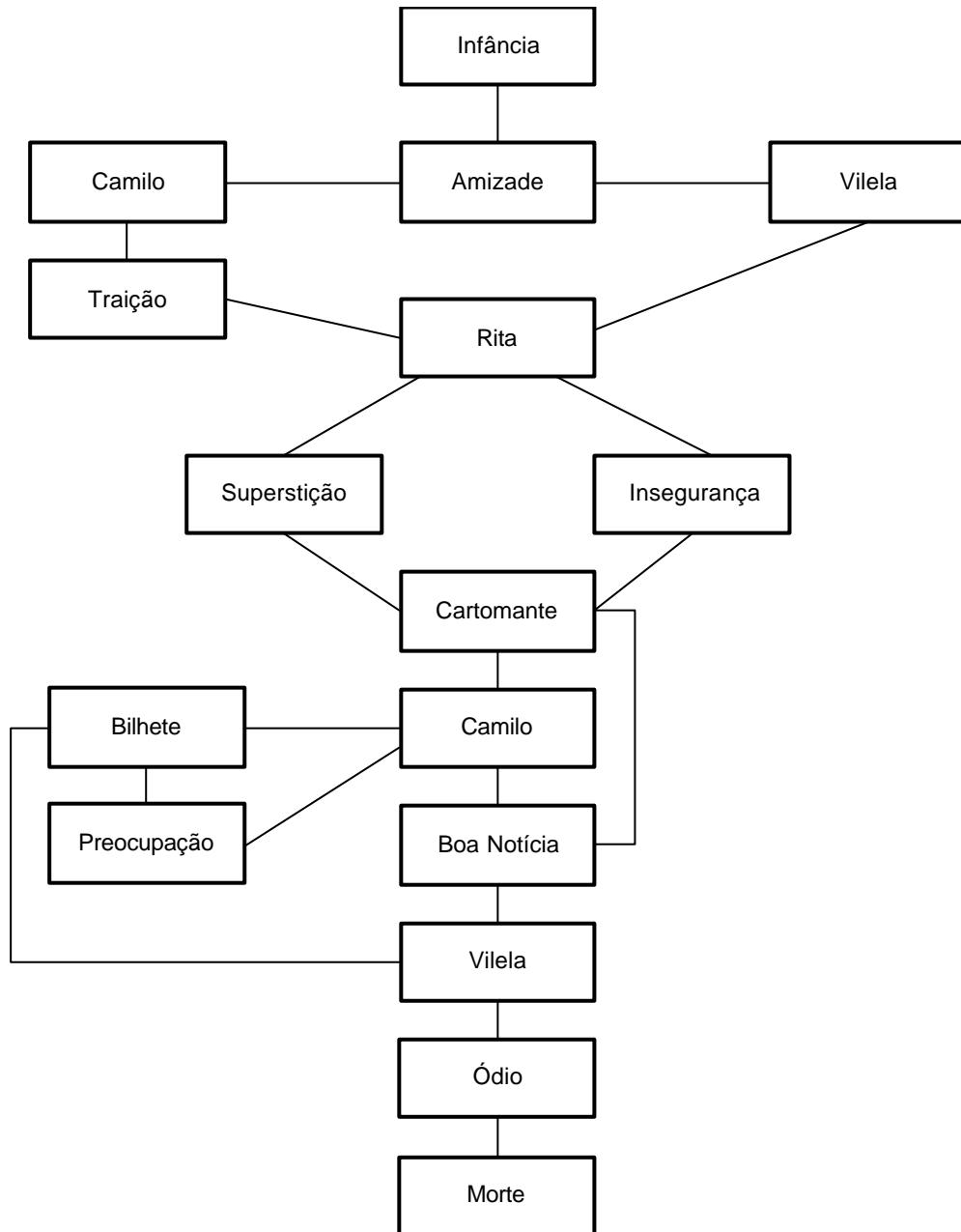
Aluno: Dir



### **Fraco: avaliação C**

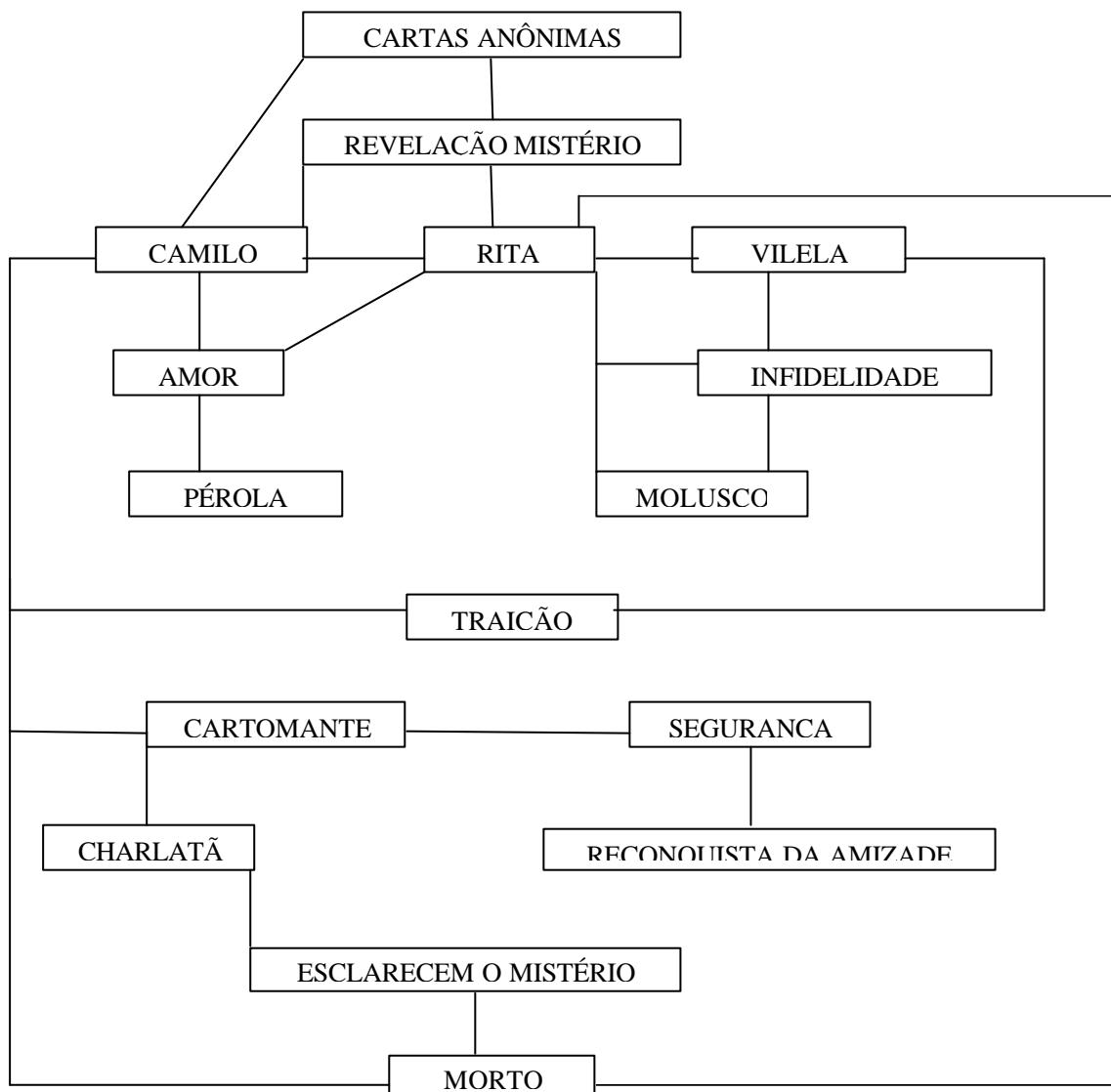
#### **Mapa conceitual: A Cartomante**

**Aluno: Fab**

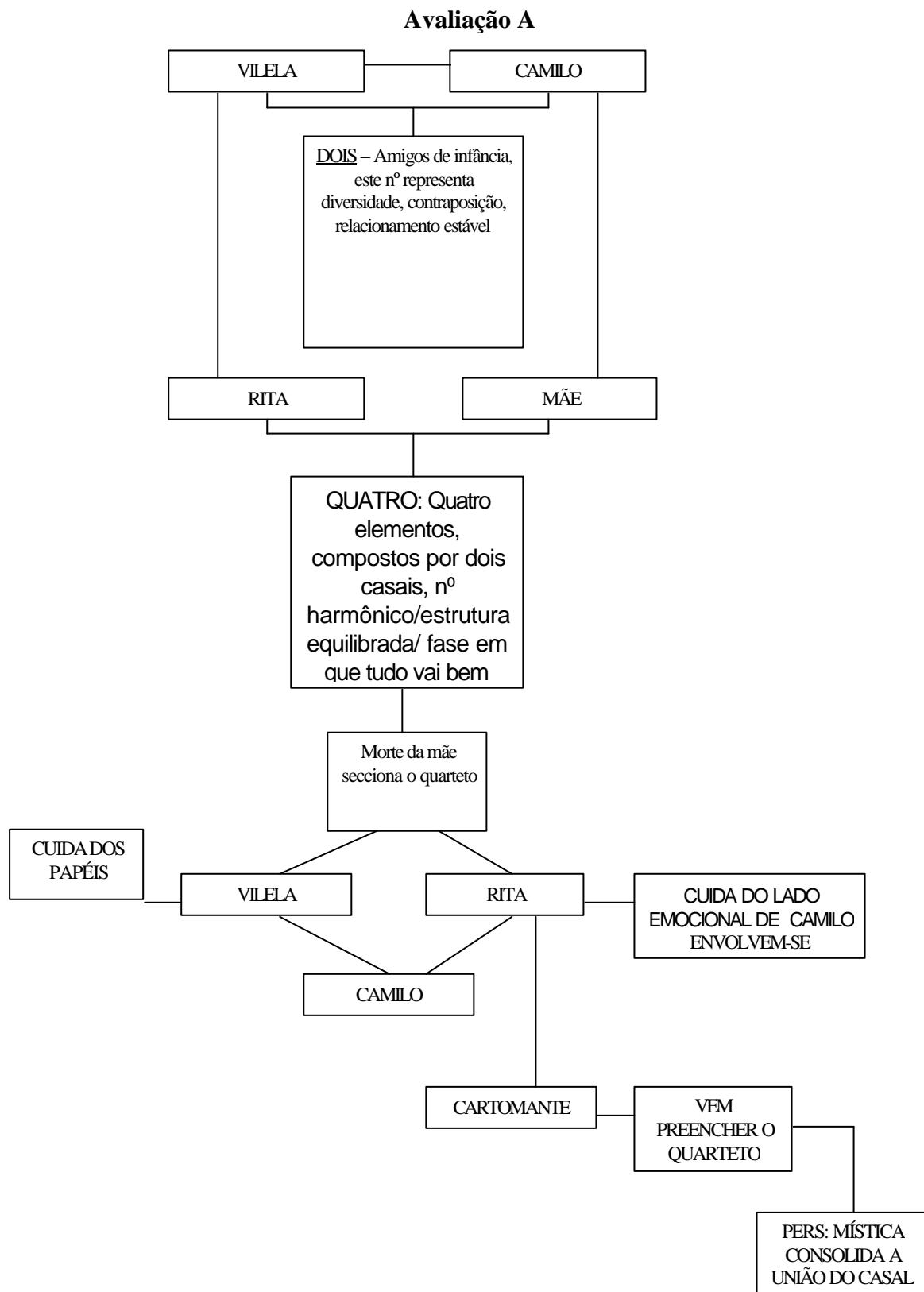


## Mapa conceitual: A Cartomante

Aluno: Eli

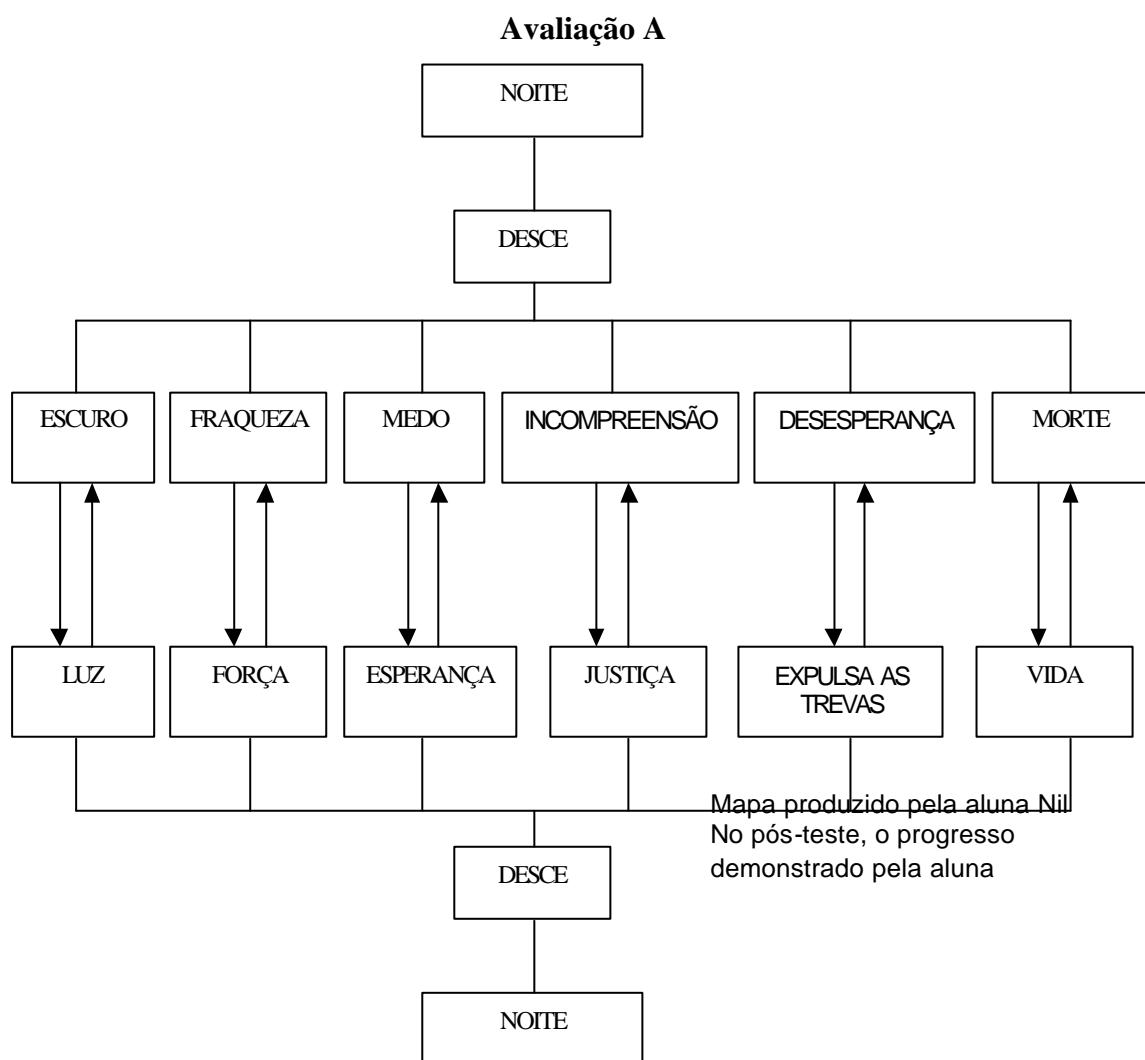


**Mapa Conceitual sobre o conto “A Cartomante” produzido  
pelas alunas Nil e Adr no início do processo**



Para uma média de 15 alunos que obtiveram notas C e D no pré-teste 2, a elaboração conceitual não foi incorporada com facilidade; tiveram dificuldade em citar conceitos, embora as relações estabelecidas estejam corretas.

No mapa a seguir observa-se a evolução da aluna Nil através dos conceitos desenvolvidos. Houve um rompimento com conceitos extensos passando a simplificados. No pré-teste houve uma preocupação em colocar todas as idéias do texto não ficando claras as relações entre os conceitos.



## 2. ANÁLISE TRADICIONAL, PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

A análise comparativa dos resultados dos pré-testes 1-2, testes 1, 2, 3 e pós-teste 1, abaixo relacionados, teve como base a avaliação fraco, médio e forte, em virtude dos conceitos atribuídos de acordo com a qualidade dos mapas produzidos. Os conceitos foram A, B, C, D e E correspondendo aos seguintes valores:

**Quadro 2 – Produção dos mapas conceituais de acordo com a seqüência das aulas.**

**A – 81 a 100, B – 61 a 80, C – 41 a 60, D – 21 a 40, E – 0 a 20**

Grupo	Nº	Alunos	A Cartomante análise tradicional Pré-teste 1	A Cartomante Mapa Conceitual Pré-teste 2	O Enfermeiro Teste	Feliz Aniversário Teste	O Elo Partido	A Noite Dissolve os Homens
F	01	Nei	C	C	A	B	A	A
	02	Iva	D	C	H	B	A	A
	03	Fer	D	C	A	B	B	A
	04	Adri	D	D	B	H	A	B
	05	Nil	C	D	C	B	A	A
	06	Adel	C	D	B	A	A	A
	07	Tel	A	D	B	A	A	A
	08	Ros	C	C	B	A	B	A
	09	Let	E	B	A	A	C – B	A
M	10	Pab	E	B	B	B	B	B
	11	Ore	C	B – C	C	A	B	A
	12	Hil	D	A – B – B – A	B	B	B	A
	13	Luc	C	B	A	A	A	A
	14	Dir	C	B	A	B – A	B	A
	15	Mar	B	C – B	B	A – C	B	C
	16	Rej	B	B	B	B	B	B
	17	Pac	B	B	B	B	A	A
	18	Eri	B	B	B	B	B	B
	19	Mal	B	B	B	H	B	B
	20	Mic	C	C	B	B	B	B
	21	Ned	C	C	A	A	A	A
	22	Eli	C	C	A	B	A	A
O	23	Ale	D	D	A	A	A	A
	24	Fab	C	C	A	A	A	A
	25	Sil	D	B	A	C – B	A	A
	26	Ser	B	B	B	A	A	B
	27	Lau	C	B	A	B – A	A	A

\* Não fizeram a atividade.

**Obs.:** Alguns leitores produziram mais de um mapa conceitual para o mesmo texto.

**Quadro 3 – Evolução do acadêmico de acordo com a avaliação dos mapas conceituais produzidos pelos acadêmicos do 6º semestre do curso, entre o primeiro e o último texto:**

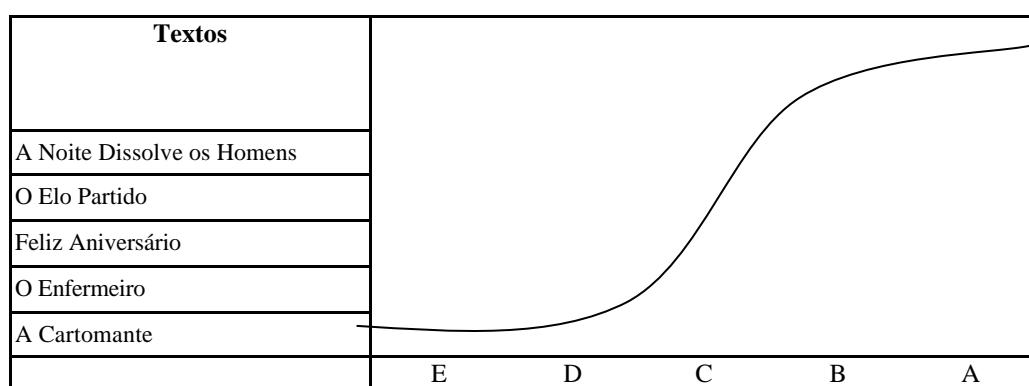
Textos	Conceitos									
	E		D		C		B		A	
	Pré-teste 1	Pré-teste 2								
A Cartomante	2	0	6	5	12	10	6	15	1	12
	Teste		Teste		Teste		Teste		Teste	
O Enfermeiro	0		0		2		13		11	
Feliz Aniversário	0		0		2		14		14	
O Elo Partido	0		0		1		12		15	
A Noite Dissolve os Homens	0		0		1		7		19	

Textos	Rendimento		
	Fracos	Médios	Fortes
	Pré-teste	Pré-teste	Pré-teste
A Cartomante	35	21	3
O Enfermeiro	2	13	11
Feliz Aniversário	2	14	14
O Elo Partido	1	12	15
A Noite Dissolve os Homens	1	7	19

- Valores:**
- E 0 a 20 pontos
  - D 21 a 40 pontos
  - C 41 a 60 pontos
  - B 61 a 80 pontos
  - A 81 a 100 pontos

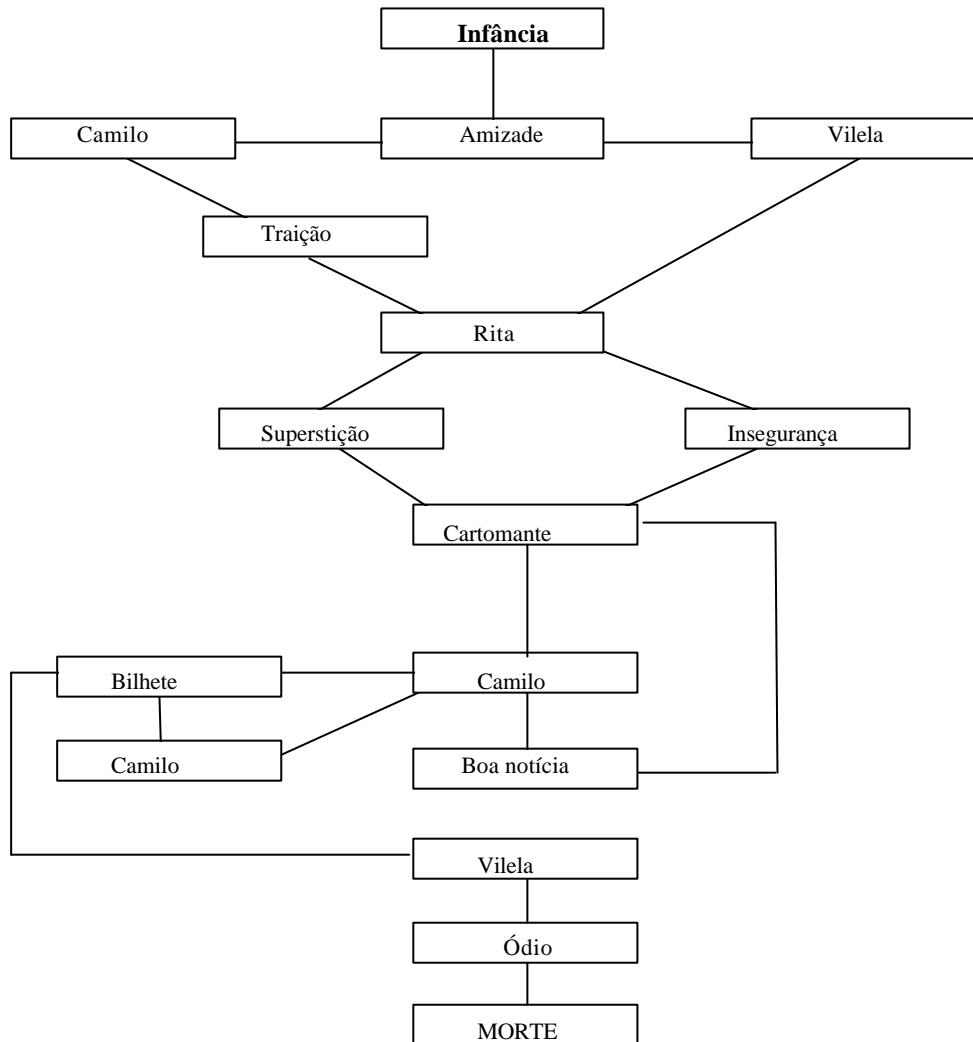
**Observações:** Nesta avaliação, de 0 a 60 pontos o aluno foi considerados fraco; de 61 a 80 médio, e de 81 a 100 forte.

**Quadro 4 – Gráfico demonstrativo da evolução na prática do uso do mapa conceitual aplicado nos diversos textos:**



**Mapa Conceitual Unidimensional sobre o conto “A Cartomante”**

**Avaliação: C**



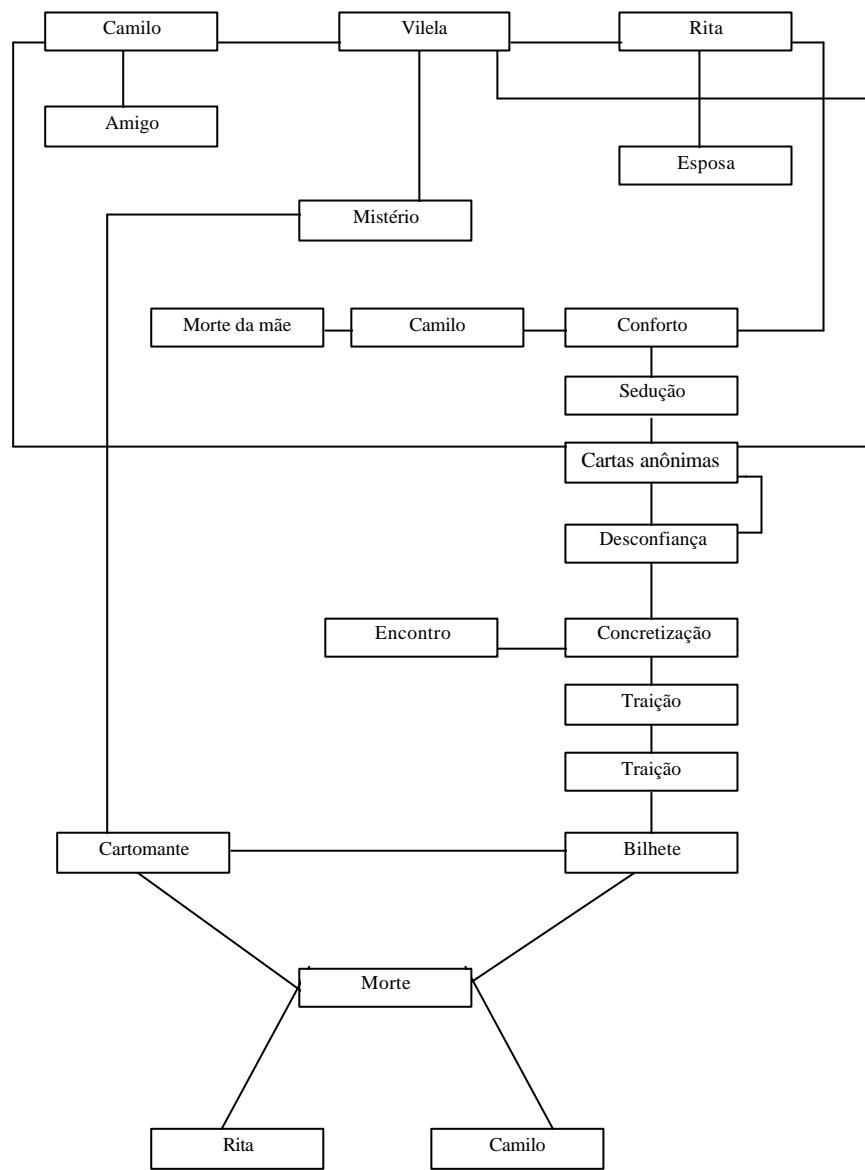
**Mapa conceitual produzido pela aluna Ore:** Os mapas conceituais têm por objetivo representar relações entre conceitos na forma de proposições, que consistem em dois ou mais termos conceituais ligados por palavras formando uma unidade semântica.

Esse recurso esquemático representa um conjunto de significados conceituais incluídos numa estrutura de proposição a partir do conceito que gera novas proposições. Na aula em que os alunos leram o conto, “A Cartomante”, foi solicitado que fosse feito um esquema bem completo, enfocando a lógica da leitura que pré existe no texto. Registrhou-se ainda que no primeiro momento fizessem a tarefa em dupla. Na aula seguinte cada dupla expôs, através de transparência, o seu trabalho, contando com a participação de toda a sala não só

questionando, mas também emitindo conceitos e exemplificando situações observadas no momento da leitura do conto.

### **Mapa conceitual Tridimensional sobre o conto “A Cartomante”**

Avaliação: B



**Mapa conceitual produzido pela aluna Luc:** As palavras são codificadas para expressar pensamentos relacionados com sentimentos e ações do texto. Nos mapas há manifestação do conhecimento ou de ignorância a respeito de determinado assunto. Através da reflexão o leitor buscou conceitos, juntou-os ou os separou no esquema. Houve

um negociar<sup>39</sup> de significados.

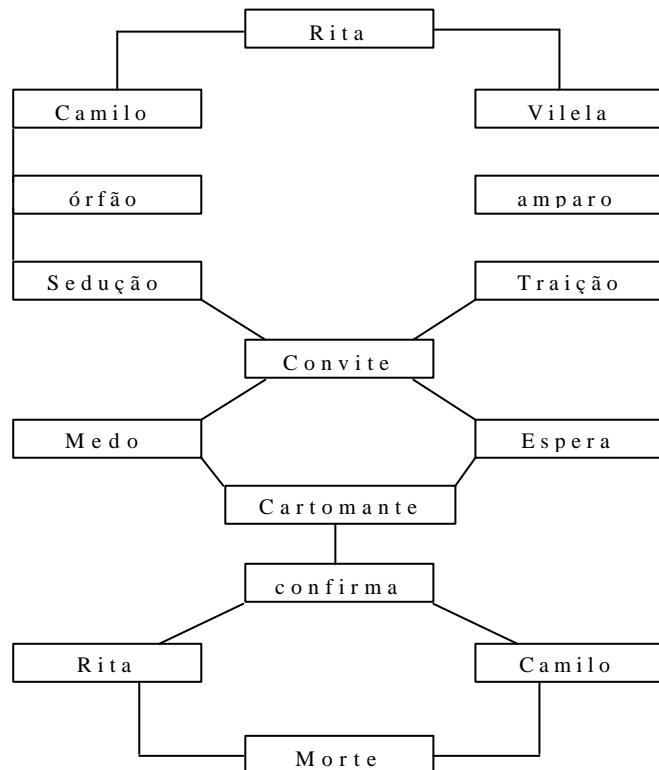
São significados cognitivos, os quais não podem ser transferidos para estudantes como se se tratasse de uma transfusão de sangue. Aprender o significado de um dado conhecimento implica dialogar, trocar, compartilhar, e por vezes estabelecer compromissos..<sup>40</sup>

Como exemplo desse “negociar de significados” é possível observar entre os mapas a seguir produzidos pelo aluno Hil. Houve um “repensar” na seleção e distribuição dos conceitos entre estes mapas.

É estimulante, para os estudantes, aperceberem-se de que não são pouco dotados nem estúpidos, os textos é que podem ser incapazes de lhes proporcionar os conhecimentos necessários para compartilharem significados.<sup>41</sup>

## **Mapa conceitual Unidimensional sobre o conto “A Cartomante”**

Aluno: Hil / Avaliação: B



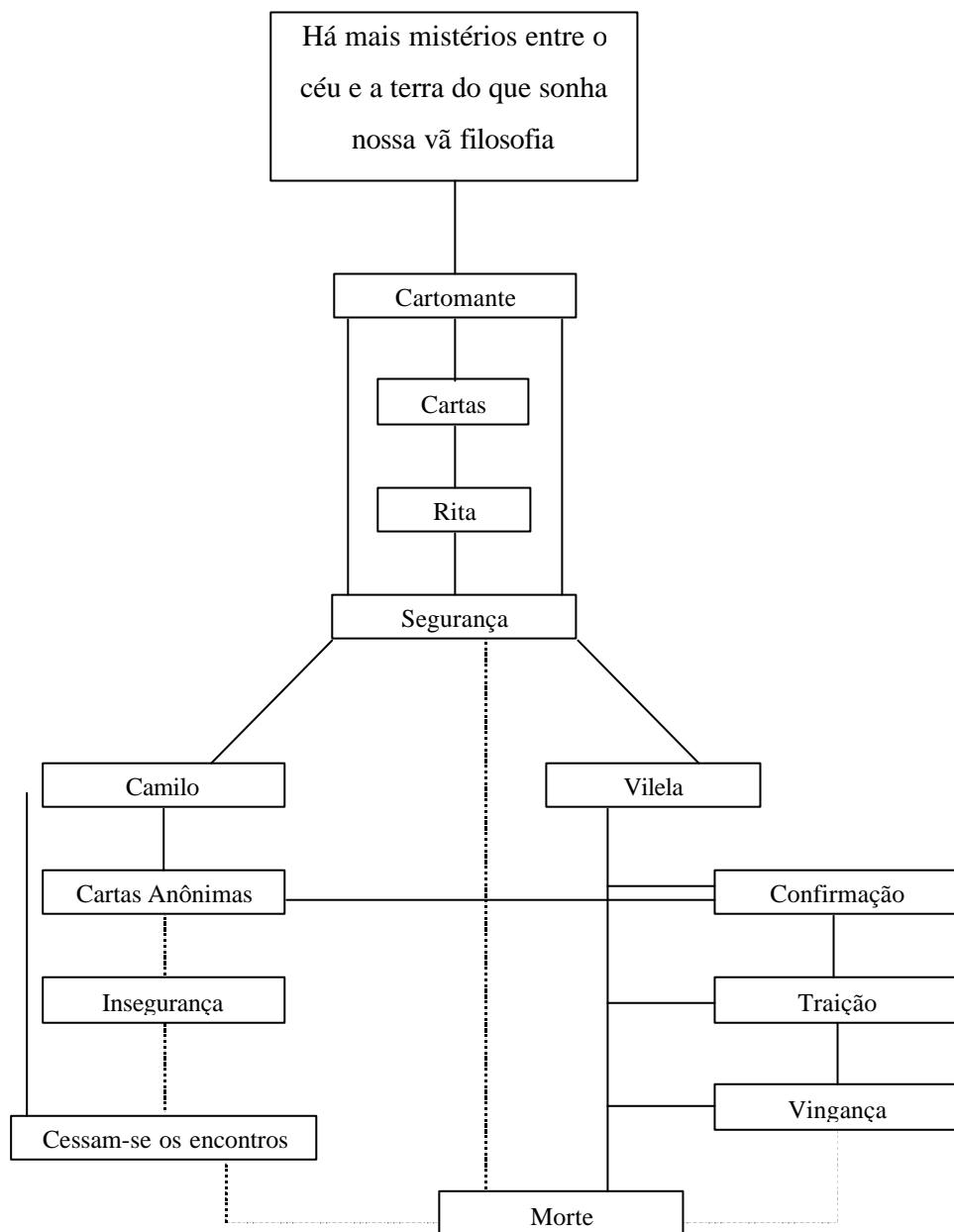
<sup>39</sup> Conferenciar com outro para chegar a um consenso em relação a algum assunto. Lidar com (alguma matéria ou negócio que requer capacidade para ser resolvido com sucesso). (**Aprender a aprender**, Joseph D. Novak e D. Bob Gowin, p.36)

<sup>40</sup> **Aprender a aprender**, Joseph D. Novak e D. Bob Grawin, p.37

<sup>41</sup> Aprender a aprender, Joseph D. Novak e D. Bob Grawin, p.36

## Mapa conceitual Unidimensional sobre o conto “A Cartomante”

Aluno: Hil / Avaliação: A



Ao compartilhar significados, os leitores trazem sempre algo deles próprios para a negociação, não sendo pois uma tábua rasa para nela se escrever.

Quando o leitor detectar ambigüidades ou inconsistência num texto, então é conveniente que o professor intervenha e classifique os conceitos que não estão adequadamente apresentados nesse texto.

## 1.2 O DESENVOLVIMENTO SURPREENDENTE DOS ALUNOS CONSIDERADOS POUCO PRODUTIVOS NO DIA-A-DIA DE SALA DE AULA

Nas análises feitas, inicialmente, percebemos que o leitor não se prendeu à ação da leitura crítica, isto porque o seu imaginário não estava pronto e adequado a vir à tona no momento da análise.

Após o pré-teste, vieram os mapas conceituais de “O Enfermeiro”, “Feliz Aniversário”, e “O Elo Partido” como testes e na seqüência das leituras e análises desses contos, conforme o quadro que segue, o resultado começou a nos surpreender. Alunos considerados como fracos começaram a demonstrar um grande progresso em sua aprendizagem significativa. As notas melhoraram e é possível afirmar que no pós-teste o resultado chegou a ser 95% melhor que no pré-teste (análise tradicional).

## 1.3 O RENDIMENTO DOS ALUNOS MAIS FRACOS NA PRODUÇÃO DOS MAPAS CONCEITUAIS

Para confirmar a hipótese de que os alunos mais fracos alcançariam um crescimento em relação aos mais fortes foram lançados no quadro de desempenho, os dados dos resultados no pré-teste (análise tradicional), pré-teste do mapa conceitual, os três testes seguintes e o pós-teste.

Os alunos que receberam o conceito D e E no pré-teste (tradicional), já elevaram o conceito, em sua maioria, no pré-teste do mapa conceitual para B e A. Desenvolveram-se mais ainda, de forma surpreendente, nos três testes anteriores ao pós-teste. O desempenho do grupo, como um todo, foi expressivamente superior no pós-teste, o grupo de alunos que formava o conjunto de fracos teve um final bastante superior ao grupo que era tido como forte.

A verdade é que o aluno passou a reorganizar o seu próprio conhecimento, envolvendo os mapas conceituais como instrumentos facilitadores dessa construção, através da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, beneficiando-se principalmente aqueles que apresentavam com uma maior dificuldade de aprendizagem.

Novak relata ter comprovado que alunos classificados como “incapazes de aprender” podem ocupar as melhores posições na sala de aula se lhes forem dadas oportunidades de representar seus conhecimentos de uma maneira criativa. Só assim sentir-se-ão eles motivados a continuar freqüentando a escola, pois deixarão de ser discriminados pelo seu desenvolvimento insatisfatório, o que vem sendo considerado como motivo de

evasão escolar em grande escala na atualidade.

O início deste trabalho foi marcado pela dificuldade apresentada pelo aluno durante o ato de leitura e interpretação do texto, pois ele não recorria a seu imaginário para ler palavras e frases que tinham pouco ou nenhum significado.

A grande dificuldade era como romper com a passividade no ato de leitura, não só por parte do aluno, como também quanto ao professor durante as atividades em que eram usados textos.

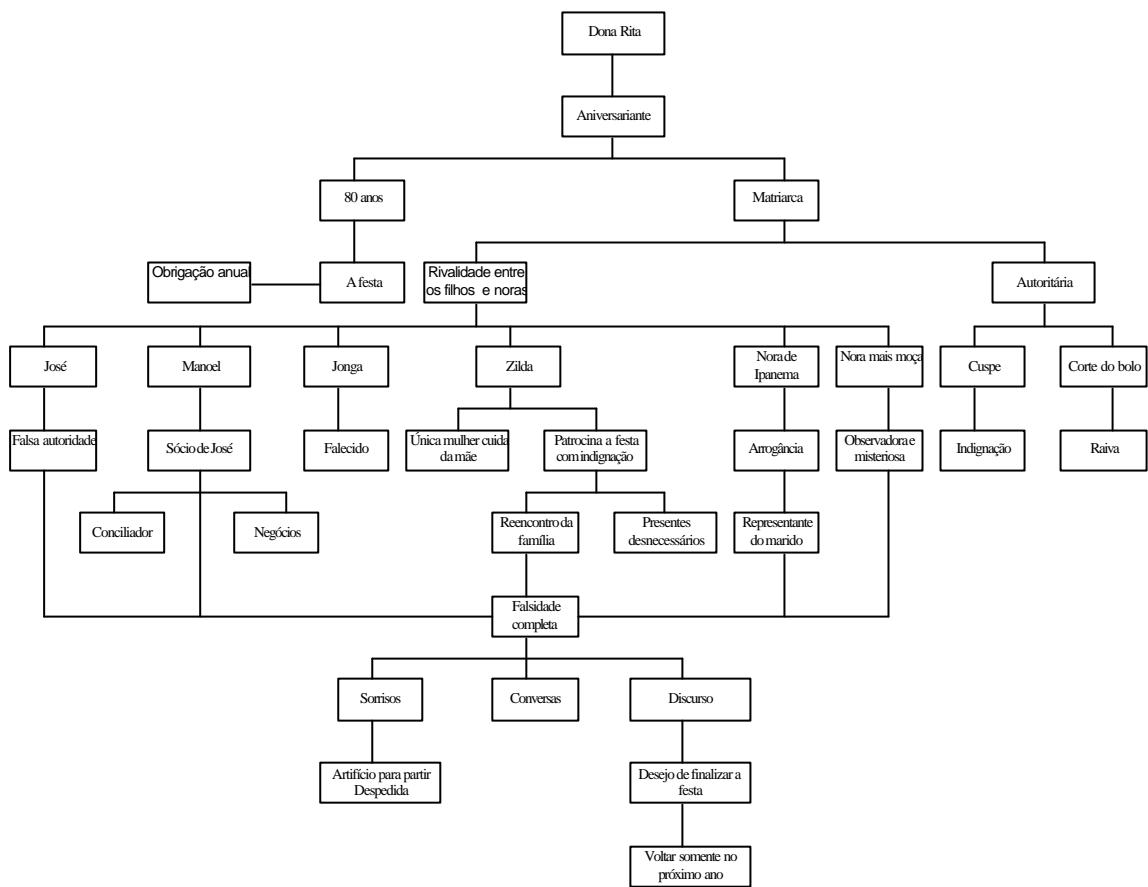
Os mapas conceituais passaram a ser úteis para compreender os textos das mais variadas tipologias, como também as obras literárias como contos e poesias. As aulas passaram a ser mais motivadas e motivadoras, pois ao produzirem mapas conceituais nossos alunos passaram a relatar outras leituras e dali tiraram alguns significados conceituais, através de proporções chaves que foram ordenadas hierarquicamente.

Através dos mapas produzidos, a partir de contos, foi possível conseguir “conjuntos” claros e completos das relações entre os conceitos desses contos onde as idéias principais não se repetem e, às vezes, estão até ausentes. Então o aluno passou a, inconscientemente, ir acrescentando conceitos e proposições, sem dar conta de que o texto estava incompleto e até obscuro do ponto de vista conceitual.

A verdade é que o aluno foi percebendo que estava acontecendo um aprendizado e começou a se envolver cada vez mais de forma contagiente nos eventos. Era um novo “paradigma” que emergia. De passivo ele se transformava em ativo; refletia melhor, passou a sugerir, discutir e organizar conceitos.

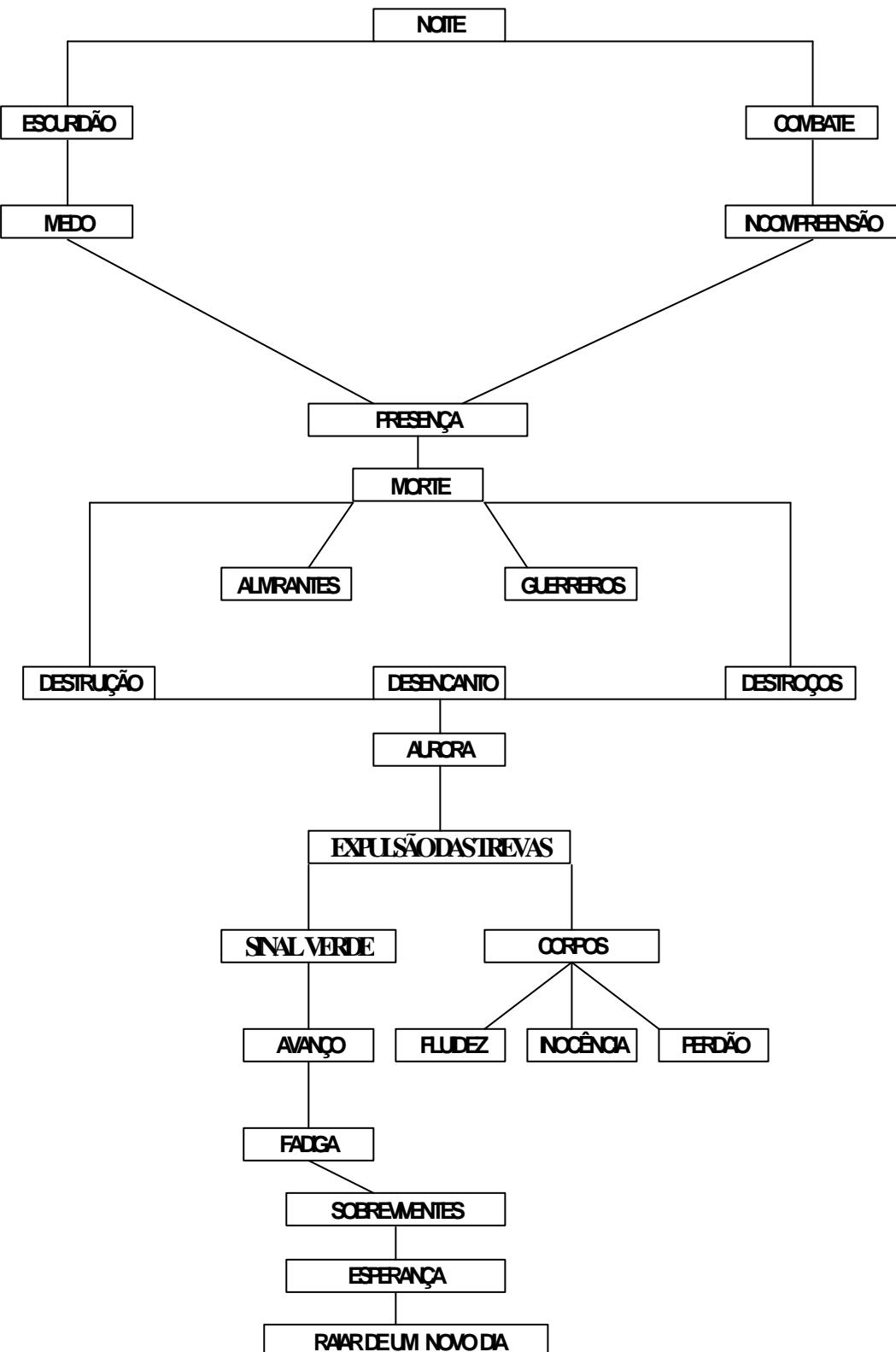
Poucos alunos trabalharam com grande quantidade de conceitos nos mapas de alguns contos e poesia. O que apareceu com uma quantidade maior foi o conto “Feliz Aniversário” conforme se vê a seguir:

## Avaliação A



Mapa conceitual sobre o ponto Feliz Aniversário, produzido pela aluna Nei, empregando uma grande quantidade de conceitos.

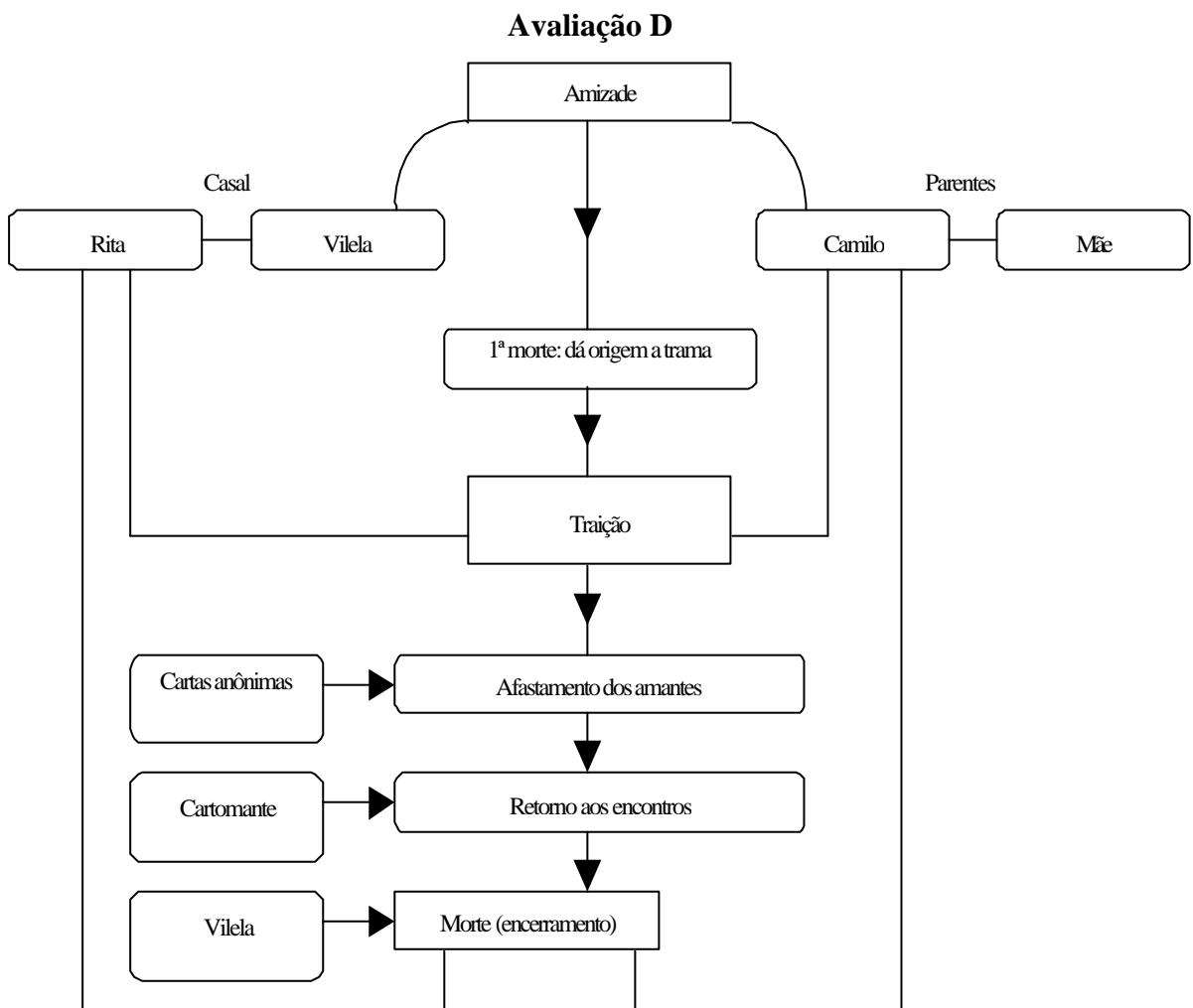
## Avaliação A



Mapa conceitual sobre o texto A Noite Dissolve os Homens - aluna Nei

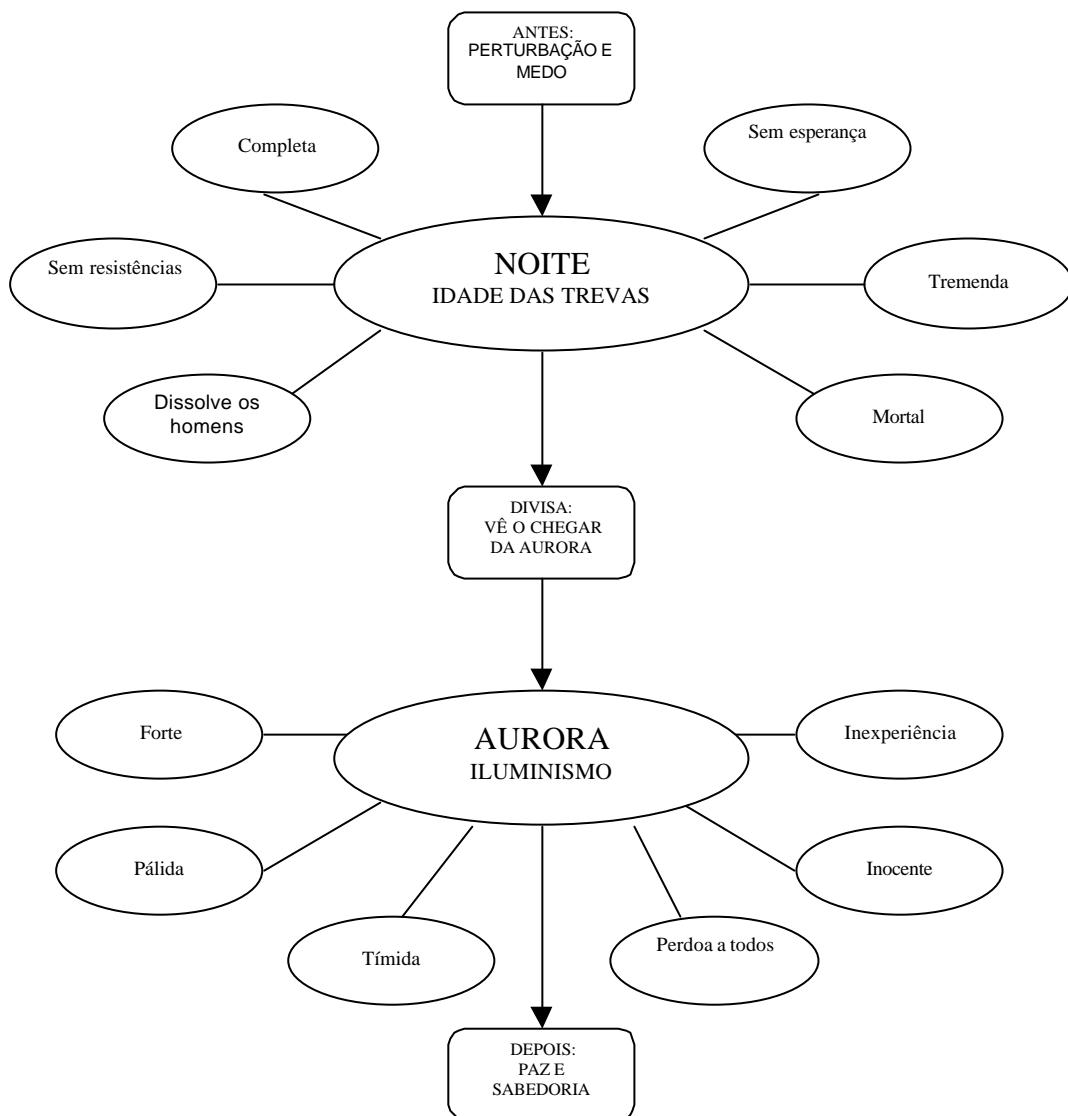
A leitura do texto lírico passou a ter significados na construção do mapa conceitual. Isso é fruto de uma leitura eficaz.

A maioria procurou empregar, na construção dos mapas, um menor número de conceitos e nem por isso as histórias perderam sua importância no processo da hermenêutica, o outro texto que a leitura produziu.



Mapa conceitual produzido pelo aluno Adel sobre o conto *A Cartomante* usando poucos conceitos e apresentando dificuldade de ligação, porque poderia ter ligado primeiro à morte da mãe de Camilo, dando origem ao início da trama que culmina com a morte dos amantes.

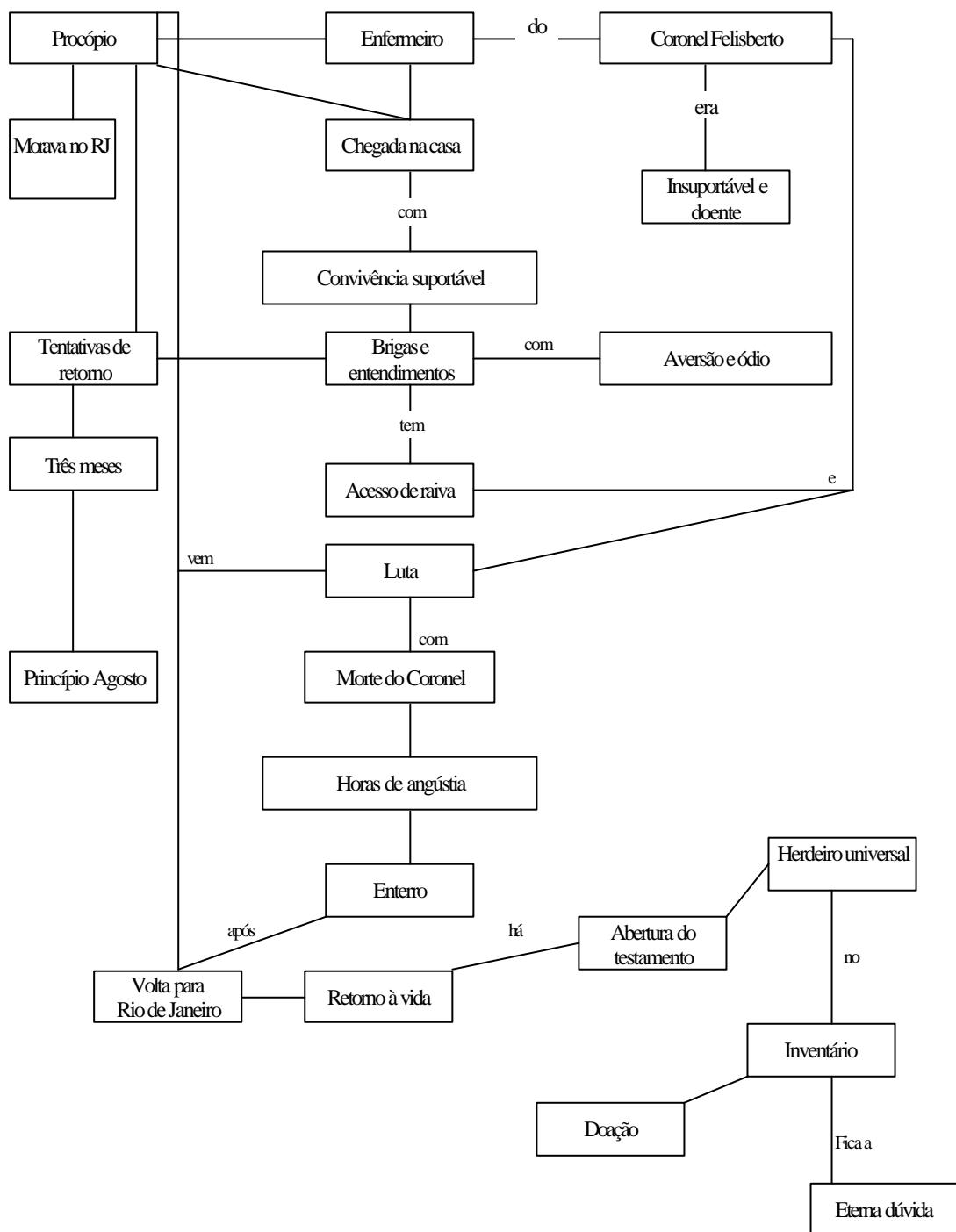
### Avaliação A



Mapa conceitual sobre a poesia “A Noite Dissolve os Homens” produzido pelo aluno Adel que revela ter preferência pelo uso de poucos conceitos, mas nem por isso deixou de criar conceitos para as proposições NOITE e AURORA.

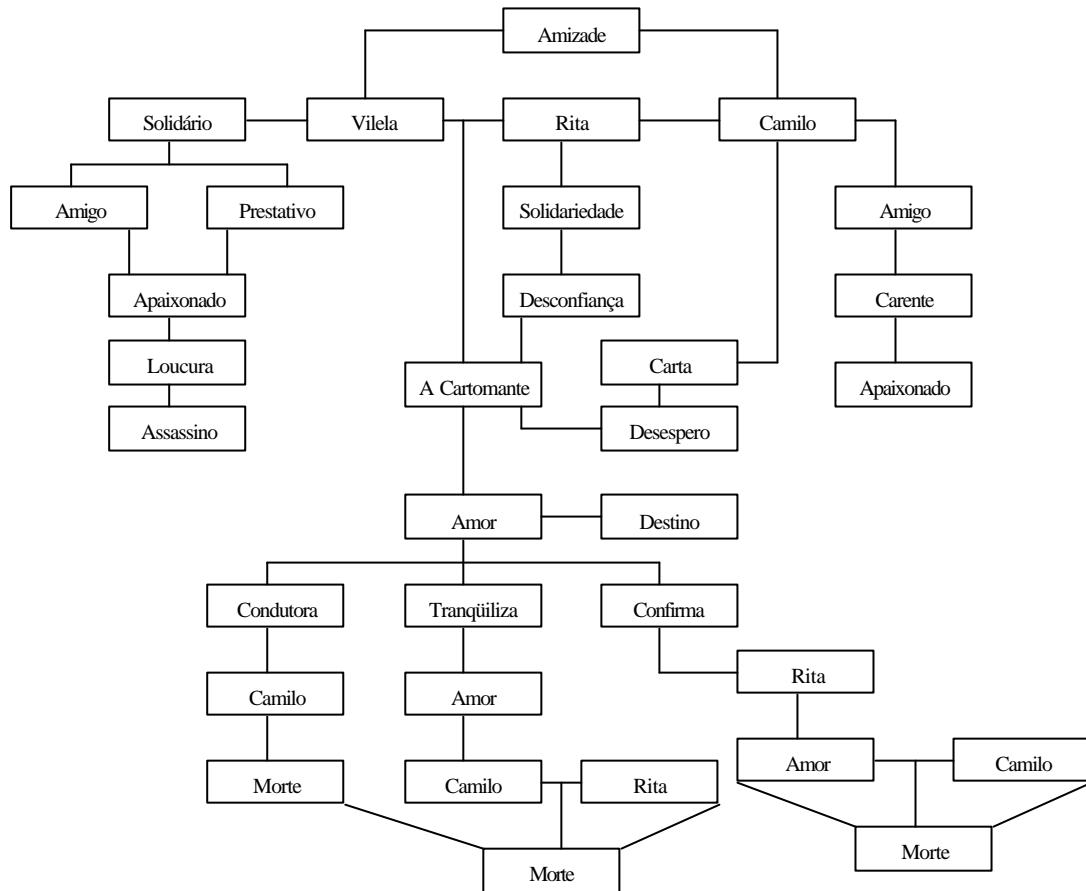
Outro aspecto que deve ser mencionado é que poucos mapas apresentaram as palavras de ligação porque este aspecto não foi bem reforçado por nós, no momento de orientação dada ao aluno.

### Avaliação A



Mapa conceitual sobre o conto O Enfermeiro produzido pela aluna Dir com palavras de ligação, mas com dificuldade em selecionar os conceitos mais relevantes (Tridimensional).

## Avaliação B



Mapa conceitual sobre o conto A Cartomante produzido por Dir (Quadridimensional).

## 2. MUDANÇA DE POSTURA DOS ALUNOS APÓS O CONHECIMENTO DESSA PRÁTICA

Nada melhor do que registrar os vários depoimentos que vão comprovar essa mudança de postura:

*A realização dos mapas conceituais foi de grande importância para o meu entendimento. No começo parecia um “bicho de sete cabeças”, mas não é tão complicado assim. Ajudou na compreensão dos contos. Porém, ainda estamos longe de realizar um mapa com toda a perfeição, sempre falta alguma coisa ou excede outra vez. Talvez a perfeição só apareça com a prática. (Aluna Fabi).*

*Após iniciarmos os trabalhos sobre mapas conceituais, notei uma acentuada melhora em minha maneira de analisar e interpretar o texto, uma vez que, para que organizemos um mapa conceitual é necessário muita ponderação e organização de idéias, o que promove um maior entendimento do mesmo. O sistema de mapas conceituais não só torna mais fácil a compreensão de um texto ou assunto, como também torna a sua explicação mais acessível. Usando este sistema pode-se demonstrar de maneira mais simples e genérica de que se trata o assunto, proporcionando uma visualização do mesmo. (Aluno Adel).*

*Trabalhar com mapas conceituais foi uma oportunidade única que tivemos durante este ano. Eles vieram para contribuir com a sistematização de idéias, objetividade naquilo que se desejou extrair do texto a síntese na compreensão das leituras, facilitando inclusive a memorização no momento de apresentação de seminários. A partir da compreensão da importância e da facilidade que os mapas conceituais trazem, passei a utilizá-los em outras disciplinas como Didática (Plano de Aula), Psicologia da Educação (Tendências Pedagógicas), Literatura Inglesa (seminários) e também usei como metodologia em sala de aula com alunos de Ensino Médio, que compreenderam com mais objetividade a matéria dada através de mapas.(Aluno Nil).*

*Os mapas me trouxeram uma melhor maneira de interpretar um conto ou até mesmo uma outra obra. Através do mapa é possível ver as ligações que o texto tem. O difícil é achar um ponto específico para traçar o mapa, mas logo que encontro vou organizando as palavras, uma que esteja ligada a outra com o mesmo pensamento. Ligando sempre um ponto ao outro, sem perder o sentido da função de cada palavra. É necessário ter conhecimento de muitos vocabulários para melhor colocar o sentido no texto. (Aluno Eli).*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O profissional da educação está sempre buscando novas estratégias de ensino e aprendizagem, para serem desenvolvidas com seus alunos no dia-a-dia de sala de aula.

Esta busca precisa ter como causa motivadora a não acomodação no ato de pôr em prática o aprender a aprender. Foi o que aconteceu, conforme o relatado no decorrer deste trabalho. A angústia sempre toma conta do professor ao observar as dificuldades que os alunos apresentam diante de determinados conteúdos, aliada à falta de opção do profissional para reverter este quadro.

Quando se toma conhecimento da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e se coloca em prática o mapa conceitual de Novak, o educando responde prontamente e de forma positiva. O aluno começa a produzir melhor suas atividades e com mais disposição, além de tornar-se responsável pela construção pessoal do conhecimento. Qualquer professor que se dispuser a adotar este recurso terá condições suficientes, desde que se interesse por fazer o devido estudo sobre a teoria e passe a colocar em prática o trabalho que dispensa equipamentos sofisticados ou instalações especiais. Além disso, é uma técnica que não se limita a um único tipo de escola ou mesmo de área de conhecimento.

Todo aluno, ao longo da prática empregando a produção de mapas conceituais durante o semestre, percebe que, apesar de aparentemente simples de elaborar, exigem os mapas domínio de conteúdo e muita reflexão, pois abordam a aprendizagem significativa de conceitos e oferecem a oportunidade de se reproduzir o conhecimento sobre os diversos textos estudados.

Há alguns mandamentos que devem ser inseridos nos vários tipos de leituras,

conforme afirma Tristão de Athayde<sup>42</sup>. São eles:

- **honestidade:** na obra de criação, a lei estética precede a lei moral, no ato de apreciação a lei moral precede a lei estética. O autor tem por finalidade fazer uma obra de arte e o crítico uma obra de justiça. A crítica tem por função, perante o público, substituir a leitura das obras medíocres, ou razoáveis; impedir a perda de tempo com leitura de obras más, e convidar à leitura das obras boas e ótimas.
- **objetividade:** não fazer jamais da crítica da obra um instrumento pessoal de êxito ou de paixão.
- **receptividade:** ler cuidadosamente o livro a ser analisando e, se possível, toda a obra do autor. É na releitura que tantos segredos da obra se revelam. É preciso ler nas linhas e nas entrelinhas. Não basta ao leitor ler com cuidado. Tem de saber ler com penetração e bom gosto.
- **cultura:** colocar a obra e o autor estudados em relação com o ambiente geral da cultura. Leitura e cultura se completam.
- **inteligência:** procurar compreender totalmente o ponto de vista do autor. Sensibilidade e inteligência estão indissoluvelmente unidos no ser humano. Deve-se ir à obra com todas as forças de sua alma.
- **sinceridade:** ser sincero e claro na exposição do parecer, porque ela é mais necessária no crítico do que no artista criador.
- **coragem:** em virtude da situação em que pode colocar o leitor em face do autor, do público e de si mesmo.
- **independência:** não se deixar nunca influenciar pelas críticas alheias à mesma obra estudada, já que a crítica percorre todos os caminhos.
- **lagineza de espírito:** há uma inclinação ao dogmatismo, às definições cortantes e aos juízos definitivos, que nos tornam muito antipáticos.
- **humildade:** ser humilde, com toda a simplicidade, no julgamento de si próprio tendo consciência da precariedade de nosso julgamento e da deficiência de nossa cultura.

---

<sup>42</sup> ATHAYDE, Tristão. Teoria, crítica e história literária, p.181-195.

## **1 OBSERVAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA ADOTADA**

A parte empírica da pesquisa foi através de uma intervenção em sala de aula, envolvendo a utilização sistemática dos mapas conceituais de Novak, baseados na Teoria de Ausubel, como recurso metodológico para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem significativa.

A proposta era trabalhar com os alunos do 3º grau, curso de Letras, 3º ano, curso noturno, na disciplina de Literatura Brasileira numa tentativa de estudar a estrutura textual empregando o mapa conceitual que estaria voltado para operações globalizadoras na busca de uma visão dialética da realidade.

O acadêmico aprendeu a utilidade do mapa conceitual para a “desconstrução do discurso”, com vistas a conhecê-lo nos ingredientes que o estruturam, mergulhando numa meditação sobre a leitura.

A análise literária se faz no sentido de desmonte e interpretação de um texto deixando o espaço aberto para desenvolver suas faculdades e opções. O próprio criador, ou um terceiro, pode refletir acerca de seu trabalho ou do alheio, com vistas a apreciá-lo, entendê-lo, analisá-lo e julgá-lo. Este comportamento é já um comportamento crítico, ainda que embrionário.<sup>43</sup>

... as anotações da primeira leitura podem ser confirmadas, negadas ou alargadas: com efeito, uma coisa é a impressão primeira, decorrente do “espanto” de aflorar um mundo novo e desconhecido; outra coisa, a releitura com a cabeça fria. O leitor agora dá-se conta de uma série de aspectos que lhe passaram despercebidos, e ao mesmo tempo, toma consciência das falhas de sua leitura inicial, apressada e hedonística. Não só modifica seus juízos parciais como os amplia na proporção dos novos aspectos entrevistados.<sup>44</sup>

A partir do momento em que o leitor desconstrói texto, ele tem a liberdade de reconstruí-lo inserindo as suas opções de julgamento quanto aos fatos que passaram fazer parte de seu imaginário, influenciados pelo o que foi lido e analisado em sua relação de interação com o mundo.

O importante é que o leitor leia e releia a obra, pois é na releitura que ele tira melhor proveito dos fatos observados, assim como associa-os à outra realidade fertilizada pelo seu imaginário. Em seguida, ele monta o mapa conceitual integrando os conceitos extraídos do texto, associados aos novos que foram frutos de sua reflexão. Só, então, o

---

<sup>43</sup> MASSAUD, Moisés. A criação literária, p.91.

<sup>44</sup> MASSAUD, Moisés. A criação literária, p.306.

professor terá melhores condições de avaliar o potencial lingüístico e o imaginário de seu aluno.

Os textos são uma rica mediação de que dispõem, professores de Língua e Literatura de todos os níveis, para manter viva – na escola e fora dela – a troca de experiência, o trabalho da reflexão, a vontade de criar e a tentativa de se comunicar.

O texto, literário ou não, pode ser definido como “um campo de sentido”. Dele deve participar o autor e o destinatário, e da tensão entre eles vive a obra de arte ou de pensamento que nos oferece, diariamente, na escola, como objeto de fruição e de análise.<sup>45</sup>

O texto literário tem uma característica própria que é a de propiciar o diálogo entre leitor e o autor, a busca e a troca sem medo das contradições. É o texto que expressa a vontade de criar, um texto que interroga mais do que responde, um texto opaco, cuja obscuridade misteriosa é o desafio que propõe a busca de sentido, desde que não atrapalhemos o encontro dos alunos com ele, através dele, consigo mesmos e com os outros.<sup>46</sup>

Na proposta de introduzir o mapa conceitual como técnica para a análise textual vê-se que o acadêmico é contemplado com mais um enriquecimento que seria não só o de aprender a ler, desmontar, interpretar mas também escrever o texto porque é através dessa reescrita que ocorre um melhor ensino da língua, porque há a formação do domínio das estruturas lingüísticas e há outro elemento que é a formação do leitor.

... depois que tivesse entendendo a linguagem do texto, o leitor procuraria compreendê-lo, isto é, interpretá-lo, visto que se trata duma linguagem metafórica, cujos signos devem ser decifrados à luz duma visão de conjunto, e da intercomunicação das partes. Para esse momento, o leitor convoca todo o seu saber e conhecimento, não só literário como filosófico, científico, etc. Seu objetivo: aprender o sentido oculto nas várias camadas de que se constitui a linguagem literária. Não lhe basta descrever os problemas ou os lances da narrativa, pois sendo evidente que à descrição falta maior significado, ele procura interpretar, utilizando seu saber, conhecimentos e bom senso.<sup>47</sup>

A partir do momento em que os alunos percebem o sucesso no ato de estabelecerem relações entre os conceitos através do diagrama do mapa conceitual, há motivação para a busca de novas relações e consequentemente podem transferir essa técnica para novas aprendizagens, até mesmo em outras disciplinas.

O mapa conceitual é uma técnica, para Novak, que ajuda a solucionar inúmeras

---

<sup>45</sup> CHAUÍ, M. Conceito de história e obra.

<sup>46</sup> CHIAPPINI, L. Literatura e ensino em debate, p.12

<sup>47</sup> MASSAUD, Moisés. A criação literária, p.306.

dificuldades que o aluno vem apresentando ao longo do tempo em atividades lingüísticas, enquanto estudante, desde as séries iniciais até o curso de Formação de Professores.

Foram usadas estratégias metacognitivas, incluindo meta-aprendizagem, isto é, aprenderam sobre a aprendizagem significativa e o metaconhecimento já que refletiram sobre a natureza do conhecimento e revelaram ser dotados de um grande potencial, assimilado através da interação com outras pessoas e com as tarefas realizadas.

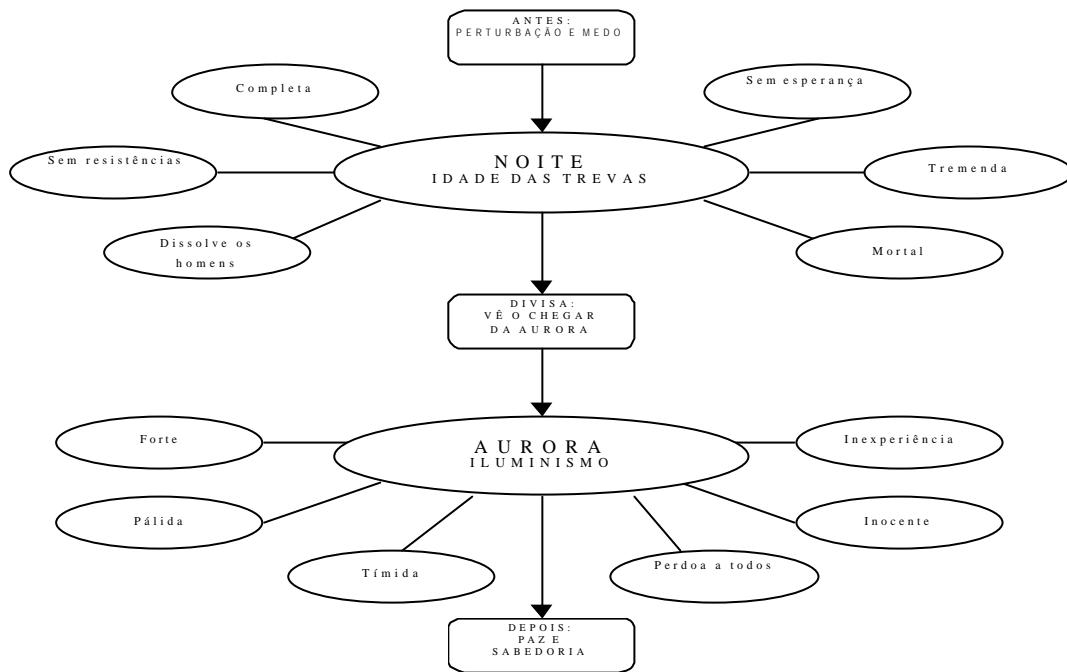
Observou-se uma variedade muito grande de representações possíveis de uma única narrativa devido às diferenças individuais da estrutura cognitiva de seus autores, bem como da forma como representavam os esquemas unidimensionais, bidimensionais, tridimensional, e quadridimensional demonstrando as dimensões dos diagramas produzidos. Os bidimensionais são os que melhor permitiram uma representação mais completa das relações entre os conceitos oportunizados pelos contos analisados através de linhas que os ligavam, conforme afirmam Moreira e Mansini, o que contraria nossa proposta. Quanto maior o número de dimensões, melhor representação das relações pode ser obtida na apresentação dos conceitos é a conclusão a que se chegou neste trabalho com a apresentação dos mapas quadridimensionais. Os mapas unidimensionais aconteceram em grande escala para alguns contos, mas eles limitavam certos conceitos e nos deram uma visão muito pobre da sua organização.

Houve diferentes graus de extensão na produção dos mapas, pois trabalharam com quatro contos e um texto lírico. E no trabalho com o texto lírico, concluiu-se ainda que o aluno aprende significativamente; relacionando de maneira não-arbitrária e não-literal, à sua estrutura cognitiva, os significados que capta dos materiais educativos; contrariando assim a tese de que textos líricos são considerados textos não representativos.

Ao contrário do que afirma Todorov (1980:94) “... *poesia, habitualmente chamada lírica, não descreve eventos, que nada evoca que lhe seja exterior.*” percebe-se que Adel consegue não só descrever eventos, mas faz um paralelo entre o que lhe é interior e exterior.

## Mapa conceitual sobre o texto “A Noite Dissolve os Homens”

Aluno: Adel / Avaliação: A



Sobre os contos produzidos não houve “o mapa conceitual” e sim mapas conceituais, pois o que se presenciou foram vários esquemas diferenciados sendo, cada qual, uma das possíveis representações de uma certa estrutura. Isso decorreu em função das diferenças individuais da estrutura cognitiva dos autores. Tanto é que foi muito difícil fazer a avaliação atribuindo a este ou àquele os melhores ou os piores conceitos avaliativos.

Notou-se que a cada texto lido novas idéias e informações foram aprendidas e retidas na medida em que os conceitos relevantes que estavam disponíveis e claros na estrutura cognitiva vieram à tona durante as leituras, já que eram um ancoradouro das novas idéias e conceitos. Confirmou-se a teoria de Ausubel através da afirmação de que as pessoas pensam com conceitos o que revela como importância para a sua aprendizagem. Estes conceitos comunicam sempre o significado de alguma coisa e houve a confirmação cada vez que o acadêmico procurou atribuir uma série de características, atributos, observação de um objeto, além de um fenômeno ou evento de uma forma organizada. Através dos contos e da poesia foi possível uma avaliação conclusiva mais eficaz quanto ao progresso na aquisição de novos conhecimentos por parte de nossos alunos.

Foi gratificante perceber que a “aprendizagem mecânica” (sem nenhuma

associação de conceitos) cedeu lugar à “aprendizagem significativa”. Não havia interação entre a nova informação e a já armazenada e o conhecimento ficava arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva sem se ligar a conceitos subsunções específicos. A leitura era uma simples decodificação das palavras, haja vista a primeira análise textual do conto “A Cartomante” pré-teste, quando os alunos se limitaram a decodificar apenas o tempo, lugar, personagens e foco narrativo.

O que ocorria nas aulas de Literatura era a aprendizagem por descoberta em que os conceitos deviam ser descobertos pelo aprendiz e seguindo perguntas elaboradas pelo professor. O conteúdo descoberto passou a se ligar aos conceitos subsunções relevantes existentes na estrutura cognitiva para que ocorresse a aprendizagem significativa e sem guias, o que serviu para aguçar a sensibilidade dos leitores.

Ao conversar com os alunos e/ou ao ler seus depoimentos de como foi importante a aprendizagem significativa através do uso dos mapas conceituais, notou-se que a motivação tornou-se ainda maior para que se pudesse pôr em prática o projeto de divulgação dos efeitos causados com a implantação dessa técnica aos professores dos vários níveis, das diversas disciplinas e num maior número de escolas possível. Oxalá que a partir daí todos os professores passem a trabalhar mais motivados e os alunos-leitores com mais alegria, colhendo bons frutos através da percepção de seu desenvolvimento como um todo dentro do processo ensino-aprendizagem. O aluno-professor deve entender que ele é o responsável pela própria aprendizagem e o professor é o mediador entre ele, aluno, e o conhecimento e que a “intencionalidade” é necessária para o sucesso do seu desempenho.

Se houver continuidade nesta prática, os alunos poderão até deixar de ser conduzidos, pois no início do processo houve necessidade do professor assumir esse comportamento com a turma. Eles passarão a se auto-conduzir, assumindo a responsabilidade pela própria aprendizagem.

O professor do curso de Licenciaturas deveria ter em mente que se trata de um curso de formação de professores e que sua disciplina deve participar desse objetivo. Por isto é necessário transformar as representações desses leitores (futuros professores) de que o professor é o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem.

Os mapas conceituais são recursos que facilitam a aprendizagem significativa no ato da leitura e auxiliam no processo de formação do leitor e os resultados qualitativo e

quantitativo demonstraram um avanço no desempenho dos alunos.

Os problemas que devem ser considerados para se trabalhar o mapa conceitual são os seguintes:

- A efetuação da linguagem como discurso – uso do mapa;
- A efetuação do discurso como obra estruturada;
- A relação da fala com a escrita no discurso e nas obras de discurso;
- A obra de discurso como projeção de um mundo;
- O discurso e a obra de discurso como mediação da compreensão.<sup>48</sup>

Observou-se ainda que a questão da escrita, se está situada no centro dessa rede de critérios, não é a única problemática do texto. É o tripé discurso-obra-escrita que suporta o projeto de o mundo da obra.

De resultado geral, verificou-se que a grande revelação desta pesquisa aparece quando os alunos considerados mais fracos, no início da aplicação da técnica, foram os maiores beneficiados em relação àqueles que iniciaram o processo com melhor destaque.

É importante observar que o conceito sobre ensino mudou atualmente. Ensinar não é o professor discursar o tempo todo e o aluno ouvir passivamente sem indagar sem complementar as informações que estão sendo tratadas de acordo com o contexto escolar. Na disciplina com a qual trabalhamos, Literatura, é preciso fertilizar o imaginário do leitor para usos posteriores mais eficazes. É preciso vencer o obstáculo epistemológico da aula tradicional e da aprendizagem mecânica receptiva.

Através do mapa conceitual aluno e professor têm papéis redefinidos e a partir daí ocorre a construção do conhecimento pelo aluno, como condição “sine qua non” para que se dê início à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento do “aprender a aprender” e que, realmente, seja vivenciado de forma mais organizada.

Desde que nasce, o homem lê o mundo a sua volta e age de acordo com essa leitura. Se ler é uma atividade consciente ou inconsciente que faz parte da condição humana e se a leitura tem uma dimensão semiótica, por que o fracasso escolar recai sobre o potencial lingüístico dos alunos?

As dificuldades apresentadas pelos alunos, quando chegam ao terceiro grau, são alarmantes não só na leitura mas, também, no ato de produzir textos. Teriam os

---

<sup>48</sup> RICOEUR, Paul. Interpretação e ideologias, p.44.

educadores, que atuam na área da linguagem, consciência de que a formação lingüística poderia ser vista sob um aspecto mais científico e menos idealizante?

Deveria existir uma preocupação com os profissionais que trabalham na área da Linguagem, pois da atuação deles depende a formação de sujeitos leitores competentes. É neste contexto que se caracterizam o aprender a ensinar, aprender a aprender. Há necessidade de se trabalhar o imaginário textual para que o aluno compreenda a importância que há na relação Homem-Texto e que a recuperação das estruturas dependeria do uso do mapa conceitual

O espírito do leitor se abre, deixa a percepção que estava acomodada na paráfrase e se projeta no imaginário do texto, num espaço aberto a conjecturas.

Com este trabalho de pesquisa ocorreu um avanço em relação ao conhecimento teoricamente já produzido, introduzindo-se a técnica do uso dos mapas conceituais como um recurso para o desenvolvimento da linguagem e formação do leitor no ato de leitura, associado à noção de protocolo de leitura.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph e HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**, Portugal:Enteramericana, 1980.
- ATHAYDE, Tristão. **Teoria, crítica e história literária**. (org). TELES, G. M. São Paulo, 1<sup>a</sup> ed. MEC, 1980.
- BARROS, Helena Farias de. **A teoria de Ausubel e a seleção de conteúdos de ensino**. Campo Grande: UCDB, 1996.
- BATISTA, Orlando Antunes, MARTINS, Alfredo Peixoto. **Modelagens e adaptações Textuais**. Três Lagoas: Gráfica e Editora Contato, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Teoria da adaptação textual**. Três Lagoas: Gráfica Dom Bosco, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Formação do Leitor e Construção do Imaginário Textual**. Adamantina: Gráfica Santo Antônio, 1998.
- BORGES, Evelyse Lemos. **Os mapas conceituais como facilitadores da aprendizagem significativa em Biologia Celular**. Campo Grande., 1998. Tese de Mestrado – UCDB
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 7<sup>a</sup> ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.

CARVALHO, Marlene, SILVA, Maurício da. Como ensinar a ler quem já sabe ler. In: Ciência Hoje. v.20, n.119. Rio de Janeiro

CHAPINNI, Lígia M. Leite. **Invasão da catedral, Literatura e ensino em debate.** Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CHARLOTTE, Galves, PULCINELLI, Eni, OTONI, Paulo. **O texto e a escrita.** Campinas: Pontes, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Conceito de história e Obra.** 1º Seminário Interno sobre o Nacional, Popular. São Paulo: MEC-FONARTE

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos:** (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). [Trad. Vera da Costa e Silva. 13<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999.

COLL, César et Alii. **O construtivismo na sala de aula.** [Trad. Cláudia Schlilling]. Série Fundamentos, 132. São Paulo: Ática, 1996.

FARIA, Wilson de. **Mapas conceituais. Aplicações ao ensino, currículo e avaliação.** São Paulo: EPU, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FIORIN, José Luís. **Elementos de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** Lisboa: Martins Fontes, s/d.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro:** os modelos de participação na construção do texto. Brasília: Editora UNB, 1998.

GERALDI, João W. **Linguagem e Ensino.** Campinas Mercado de Letras, 1988.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor – Aspectos cognitivos da leitura.** 4<sup>a</sup> ed. Campinas: Pontes, 1995.

MOISÉS, Massaud. **A Criação Literária.** 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

\_\_\_\_\_. **Guia prático de análise literária.** 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente.** Trabalho apresentado no “Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje e Significativo”. (Burgos), Espanha, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teorias de aprendizagem** Porto Alegre: EPU, 1985.

MOREIRA, M. A., BUCHWEITZ, B. **Mapas conceituais. Instrumentos didáticos, de avaliação e de análise de currículo.** São Paulo: Ed. Moraes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Novas estratégias de Ensino e Aprendizagem. Os mapas conceituais e o Vê epistemológico.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1993.

MOREIRA, M. A., MANSINI, E. F. S.. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

NOVAK, Joseph Donald. **Uma teoria de educação.** [Trad. Marco Antônio Moreira]. São Paulo: Pioneira, 1981.

\_\_\_\_\_. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento.** [Trad. Ana Rabaça]. Lisboa: Plátano, 2000.

\_\_\_\_\_, GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender.** Trad. Carla Valadares. Lisboa: Paralelo Editora, 1984.

NÓVOA, Antônio (org). **Profissão Professor.** [Trad. Irene Mendes] Lisboa: Porto Editora, 1992.

ORLANDI, Eni. **Destrução e construção do sentido: o histórico e o discursivo.** Uberaba: Série Estudos, 1986.

\_\_\_\_\_. **Interpretação.** Petrópolis: Vozes, 1998

ONTORRIA, A. et Al. **Mapas conceituais. Uma técnica para aprender** 1. ed. Portugal, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: D. Quixote, 1973.

PIAGET, J., GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Livro Freitas Barros, 1974.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RICOEU, Paul. **Interpretação e ideologias.** Rio de Janeiro: Livraria Franco Alves AS, 1977.

RONCA, Antônio C. Caruso. O modelo de ensino de David Ausubel. In: MILAN, Josefimais. Psicologia. São Paulo: Papelivros, 1978.

SACRISTAN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAMUEL, Rogel (org.) **Manual de Teoria Literária.** Petrópolis: Vozes, 1985.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. **Teoria da Literatura**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1969.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ULLMANN, Stephen. **Semântica**. [Trad. J.A. Osório Mateus]. 2<sup>a</sup> ed. Lisboa: Fundação Calouste, 1964.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem** [Trad. Jefferson Luiz Camargo] 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. [Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche]. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina, LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Leitura em crise na escola**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Mercado Aberto, 1982.

WANDERLEY, João, ILARI, Rodolfo. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1998.

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

A seguir transcrição dos textos utilizados durante a elaboração dos mapas conceituais..

### ***A NOITE DISSOLVE OS HOMENS***

*A noite desceu. Que noite!  
Já não enxergo meus irmãos.  
E nem tampouco os rumores  
que outrora me pertubavam.  
A noite desceu. Nas casas,  
nas ruas onde se combate,  
nos campos desfalecidos,  
a noite espalhou o medo  
e a total incompREENSÃO.  
A noite caiu. Tremenda,  
sem esperança.... Os suspiros  
acusam a presença negra  
que paralisa os guerreiros.  
E o amor não abre caminho  
na noite. A noite é mortal,  
completa, sem reticências,  
a noite dissolve os homens,  
diz que é inútil sofrer,  
a noite dissolve as pátrias,  
apagou os almirantes  
cintilantes! Nas sua fardas.  
A noite anoiteceu tudo...  
O mundo não tem remédio...  
Os suicidas tinham razão.*

*Aurora,  
entretanto eu te diviso, ainda tímida,  
inexperiente das luzes que vais acender  
e dos bens que repartirás com todos os homens.  
Sob o úmido véu de raivas, queixas e humilhações,  
adivinho-te que sobes, vapor róseo, expulsando a  
[treva noturna.  
O triste mundo fascista se decompõe ao contato de*

*[teus dedos,  
teus dedos frios, que ainda se não modelaram  
mas que avançam na escuridão como um sinal verde  
[e peremptório.  
Minha fadiga encontrará em ti o seu termo,  
minha carne estremece na certeza de tua vinda.  
O suor é um óleo suave, as mãos dos sobreviventes  
[se enlaçam,  
os corpos hirtos adquirem uma fluidez,  
uma inocência, um perdão simples e macio...  
Havemos de amanhecer. O mundo  
se tinge com as tintas da antemanhã  
e o sangue que escorre é doce, de tão necessário  
para colorir tuas pálidas faces, aurora.*

### **O ELO PARTIDO**

*Subitamente, não sabia mais como se ata o nó da gravata. Era como se enfrentasse uma tarefa desconhecida, com que nunca tinha tido qualquer familiaridade. Recomeçou do princípio. Uma vez, outra vez – e nada. Suspirou com desânimo e olhou atento aquele pedaço de pano dependurado no seu pescoço. Vagarosamente, tentou dar a primeira volta – e de novo parou, o gesto sem sequencia. Viu-se no espelho, rugas e suor na testa: a mão esquerda era a direita, a mão direita era a esquerda.*

*¾ Vou descendo – anunciou a mulher, impaciente.*

*¾ Escuta – disse ele forçando o tom de brincadeira. ¾ Como é que se dá mesmo nó em gravata?*

*¾ Engraçadinho – e a mulher saiu sem olhá-lo.*

*Quanto tempo durou aquela hesitação? Essa coisa familiar, corriqueira, cotidiana – dar o nó na gravata. Uns poucos segundos, um minuto, dois minutos ou mais? O tempo da ansiedade, não o do relógio. Não fazia calor, e nas costas das suas mãos o do relógio. Não fazia calor, e nas costas de suas mãos começou a porejar um suor incômodo. Assim como surgiu, na mesma vertigem, passou: logo suas mãos inconscientes se organizaram e, independentes, sem comando, ataram a gravata e o puseram em condições de, irrepreensivelmente vestido, sair de casa. Ia a um jantar.*

*Estimulado pelo uísque, desejoso de atrair a atenção dos circunstantes, ocorreu-lhe, no meio da conversa, contar o pequeno incidente pitoresco:*

*¾ Agora mesmo, em casa. Ao me vestir. Esqueci como é que se dá o nó na gravata.*

*E antes que despertasse qualquer curiosidade, uma chave se torceu dentro dele. O fato insignificante deixou de ser engraçado. Uma aflição mordeu-o no íntimo. Como uma luz que se apaga. Uma advertência. Um sinal que anuncia, que espreita e ameaça.*

*¾ Essa é boa – curioso ou simplesmente gentil, um dos ouvintes procurou estimulá-lo.*

*Mas o ter esquecido como se dá o nó da gravata já não era apenas um incidente pitoresco. Disfarçou o próprio desconforto e, grave, interditado, sentiu a língua travada, como se esquecer como é que se ata a gravata fosse logicamente sucedido da incapacidade de contar.*

*Apenas um lapso, que pode acontecer com qualquer um. Tolice sem importância. E nem se lembrou mais, até que dias depois, achando graça, a mulher tirou-o da dificuldade: atou por ele a gravata desfeita na sua mão. Uma terceira vez ocorreu dias depois. “Estou ficando gagá”, pensou, entre divertido e irritado. Retirou-se do espelho e procurou com calma recuperar a inocência perdida. Pois era como ter perdido a inocência, de súbito autoconsciente.*

*Mas logo esqueceu e saiu para a rua, como todo dia. Pegou o carro e, autômato, foi até o edifício do escritório. Estava na fila do elevador, quando deu acordo de si. Era o terceiro da fila. Bem disposto, recém-banhado, cheirando à nova loção de barba, o estômago nutrido pelo recente café da manhã, olhava com magnanimidade o dia que o esperava, o mundo em torno. Pulsava nas suas veias sãs uma suculenta harmonia. Presente tranquila, futuro próspero. Confiava em si, confiava na vida.*

*Só o elevador demorava mais do que de costume, pequeno borrão na manhã alegre e amiga. Não fazia sentido aquela demora que, de repente, perturbou-o como um cisco no olho. Agarrado à pasta como se temesse perdê-la, verificou que o elevador continuava parado no sétimo andar, exatamente o do seu escritório. Queria não pensar em nada, apenas esperar como todo mundo, mas via com nitidez, como se estivesse de corpo presente no sétimo andar, um contínuo fardado a segurar a porta do elevador que se abria e se fechava por meio de uma célula foroelétrica. Dois homens tentavam a custo enfiar dentro do carro uma mesa de escritório. Era a sua mesa, mas muito maior. Seus papéis pessoais, sua caneta, as gavetas devassadas.*

*Fechou os olhos, meio tonto, reabriu-os. A fila crescia, ninguém conhecido. Olhou a nuca do homem à sua frente: toutiço sólido, de cinquentão próspero. Jurava que agora o elevador vinha descendo. Quis certificar-se e deu com a luzinha sempre acesa no sétimo andar. Outra vez, como se a tudo assistisse, viu o contínuo segurando a porta do elevador e dois homens de macacão tentando irritadamente encaixar lá dentro a mesa enorme. Na fila, ninguém dava mostra de impaciência. A rua ao sol lá fora – gente e carros passando – movimentava-se como todo dia. Pouco adiante, matinal, recém-florido, aparecia um trecho do jardim.*

*Mas o elevador continuava parado no sétimo andar. Retirou o lenço do bolso e, a pasta debaixo do braço, enxugou a fronte e o pescoço. Vinha-lhe de longe um desconforto a princípio moral – como se tivesse cometido uma falta grave que ali mesmo ia ser descoberta. Depois um mal-estar físico, como se tivesse perdido a carteira, alguma coisa que o diminuísse, uma vez desaparecida. Olhou o relógio de pulso, procurou conformar-se, esquecer que esperava. Há quanto tempo esperava o elevador? No sétimo andar, a mesa, a sua mesa, era grande demais para*

*passar pelas portas que o contínuo continuava a imobilizar.*

*Dentro dele, um desejo minucioso de examinar-se. Como costumava fazer quanto ia viajar. Arrumar a mala sem esquecer nada, um lenço sequer. Começava pela cabeça: pente, escova, loção. O aparelho de barba. As gravatas, as camisas, as cuecas. Peça por peça, ia passando tudo em revista. Mas naquele momento era como se tivesse esquecido qualquer coisa que não identificava. Que o condenava aos olhos da fila cada vez mais numerosa.*

*Quando a revisão a que se submetia chegou aos pés, ocorreu-lhe que tinha se esquecido de calçar as meias. Tentou sorrir da dúvida disparatada. E queria lembrar-se, ter certeza das suas meias, do momento em que as calçara. Recompunha cada detalhe de tudo que tinha feito desde o momento em que acordara. A barba, o banho de chuveiro, todos os atos que, automáticos, inauguravam um novo dia, um homem novo. Usava habitualmente só meias cinzas, azuis e pretas.*

*De que cor eram, naquele momento, as suas meias? Um desejo ardente de esticar uma perna, depois a outra, arregaçar as calças e olhar, comprovar. Mas o medo irracional do ridículo, como se toda a fila acompanhasse a sua preocupação e esperasse apenas um gesto de sua parte para vaiá-lo. Sorriu sem sorrir, o sangue estremeceu pela altura do peito até o pescoço. Lá em cima, no sétimo andar, interminável, continuava a luta para meter a imensa mesa no elevador – e era como se estivesse presente, a tudo assistia.*

*A obsessão agarrou-o: de que cor eram as meias, de que cor? As suas meias, as que usava naquele exato momento. De que cor eram? Procurou se lembrar das circunstâncias com que em casa se vestiu, sua rotina, numa cadeia de gestos repetidos inconscientemente. Mas agora precisava lembrar-se: as meias? Tinha vontade de suspender a calça e olhar, mas se continha. Nada o denunciava, um cidadão como outro qualquer, um cavalheiro, impecável, à espera do elevador, que todavia não se deslocava do sétimo andar – a luzinha continuava acesa. E ninguém, na fila aumentando, se impacientava. Como se só a ele coubesse quebrar o silêncio. Todos o observavam.*

*Até que foi invadido pela certeza cruel de que usava meias vermelhas, um grito de sangue na sua indumentária azul. A gravata era azul, podia ver. A camisa era branca. O terno era azul. Mas as meias. As meias berrantemente vermelhas tonavam os seus pés alheios, episcopais. Estava de pé sobre pés estranhos, sapatos quem sabe de fivela e meias cardinalícias. Seriam rubras, eram, podiam ser?*

*Enxugou o suor do rosto, agarrou-se aflito à pasta como se, para existir, para continuar na fila, precisasse dela. A fila silenciosa, irritantemente tranqüila, aguardava um sinal para protestar, começou o motim. A manhã perfeita, luminosa. Lá fora, os carros e as pessoas passando. Mas as meias eram inabsorvíveis. Onde é que fora arranjar aquele par de meias, santo Deus? Ocultas ainda sob as calças, ameaçavam vir a público, denunciá-lo. Agora tinha definitivamente certeza: um escândalo, ridículo, um vermelho-vivo como o sangue fresco de um touro.*

*Súbito, como se tivesse estado distraído, ou dormindo, o elevador escancarou a porta no andar térreo. Sentiu-se paralisado, preso ao chão, incapaz de locomover-se como as pessoas à sua*

*frente, como os que se postavam às suas costas. Procurava, pasmo, os dois homens de macacão, o contínuo uniformizado – e a mesa, a sua mesa. Mas só via o elevador, como sempre, como todos os dias. Foi preciso quase que o empurrassem, as grotescas meias vermelhas, para que ele, morto de vergonha, sem poder olhar os próprios pés, se animasse a entrar no elevador.*

*Salto no sétimo andar e, por um triz, ia deixando cair a pasta. Trancou-se na sua sala. A mesa, devolvida às dimensões normais, continuava lá, imóvel. Finalmente tomou coragem para verificar. Suspendeu as calças, fixou com espanto as próprias pernas: agora de novo as suas meias eram azuis. E os sapatos voltavam a ser os seus sapatos. Movia-se outra vez com os próprios pés. O telefone o chamava. Foi falar ao telefone. E o dia prosseguiu, na sua confortável rotina. Nem de longe podia pensar em contar para alguém. Não havia o que contar.*

*O tempo passou. Nada fora do comum aconteceu nas semanas seguintes. A não ser um pequeno desmaio da memória: esquecera o nome de um amigo de infância. Teimoso, idéia fixa, passou horas tentando lembrar. Não podia dormir sem que lhe viesse o nome que escapava. Uma falha na cadeia lógica e vulgar das lembranças que cercavam aquele antigo colega de ginásio. Puxando pela memória, reavivou pormenores há muito sepultados pelo tempo. Mas o nome. O nome não lhe ocorria. Sob a língua. Ou na ponta da língua, mas inarticulado, desfeito. Como a gravata, trapo inútil incapaz de organizar-se no nó. Tinha de esquecer que esquecera, para então recuperar, espontâneo, o que com esforço não conseguia arrancar de dentro de si mesmo. Tudo perfeito, alerta, mas um pequeno colapso insistente, inexplicável. Via a cara do companheiro, ouvia-lhe a voz, podia descrevê-lo traço por traço. Mas o nome. O nome por atar. Dormiu frustrado, mas aborrecido do que seria natural diante de lapso tão inexpressivo.*

*¾ Gumercindo – no meio da noite acordou assustado e tinha na boca, de graça, atado, o nome que em vão perseguira antes de dormir.*

*Amnésias assim, sabia, acontecem a todo mundo. Não chegam a ser tema de conversa. Deu de ombros, não comentou nem com a mulher. Dois ou três dias depois, porém. Numa noite em que se recolheu mais cedo, morto de sono. Fisicamente exausto, atirou-se pesadamente à cama e não conseguia deitar-se a cômodo, como toda noite.*

*¾ Como é mesmo que eu durmo? – queria saber qual a posição que habitualmente tomava para dormir. A postura que usava no sono, insabida. Probleminha idiota, mas que o desorganizava mentalmente e súbito o lançava numa aflita perplexidade física. Deste lado: não era. Virou-se do outro lado: também não era. Estendeu-se de costas: as mãos sobravam, os braços não se incorporavam à rotina. Como distribuir o corpo na cama? Cruzou os braços no peito e sentiu-se estranho, ridículo. Cruzou as mãos e pareceu sinistro, fúnebre. Era como se antecipasse o defunto que não queria ser. Angustiante idéia da morte. Até que associou o mal-estar com a primeira vez que não soubera dar o nó na gravata. Alguma coisa de comum, um escondido traço unia um episódio ao outro. Nada de particularmente alarmante, só uma ponta de grotesco. Vexame. Ajeitou o travessero e enfiou a cara no colchão como se procurasse com alívio uma forma de sufocação. Insustentável, esticou as pernas e dividiu-se em dois. Recolheu as pernas, dobrou os joelhos, mas ainda assim não conseguiu retomar a naturalidade. Buscava um ponto de equilíbrio e não achava. Seu corpo exigia um prumo inencontrável. De barriga para baixo, a*

*cabeça sobrava, pesava, descomprometida. Não era assim. Nunca foi assim. E o tempo passava, o sono não vinha. Sentado na cama, passou a mão pelos cabelos ralos e procurou controlar-se. Que é que estava acontecendo? Ansiedade sem sentido, tolice. Decidiu recomeçar do princípio e ainda sorriu do próprio embaraço. Tinha a sua graça. Um cidadão morto de sono esquecer como é que costuma dormir. Virou a cabeça para a esquerda. Para a direita. Para a esquerda. Para a direita. A cabeça sobejava mesmo. Num princípio de tonteira, a cabeça cresceu de volume e desprendeu-se do corpo, que agora lhe parecia estranho, como se não fosse dele. Outra vez esticado, recolheu as pernas, dobrou os joelhos na altura da barriga. Enfiou as mãos entre os joelhos, enroscado em si mesmo, fetal. Suportou aquela disciplina por alguns minutos, resistindo ao desejo de se levantar, fugir da cama, do sono, de si mesmo. Vontade de esquecer-se, abandonar o próprio corpo, como que já não se sentia solidário.*

*¾ Como é mesmo que eu durmo? Como é raios que eu sempre dormi um toda a minha vida? – e não se sentia anatomicamente confortável, como se tivesse perdido uma chave sem qualquer importância – até perdê-la.*

*Como todas as noites, serena, abandonada, sem arquitetura, a mulher dormia ao seu lado. Impensável acordá-la para perguntar como é que ele dormia. Ficaria uma fera com a brincadeira sem graça. Ou ia pensar que estava louco. Pé ante pé, levantou-se no escuro e foi até a copa. Tudo rigorosamente normal. De pé, seu corpo era do tamanho de sempre, articulado. Abriu a geladeira – a luz a geladeira rasgou um cone de claridade na copa – e bebeu sem sede um copo dágua. Só percebeu que estava descalço quando pisou nos ladrilhos do banheiro social. Sem acender a luz, o medo de não se ver no espelho. O medo de não se reconhecer arrepiou-o. Outra cara, infamiliar, ou quem sabe sem cara. Acendeu a luz: afinal era ele mesmo, banalmente. Com alívio, reapertou a calça frouxa do pijama. Saiu do toalete sem apagar a luz e, outra vez na copa, tomou um comprimido para dormir e, com a mão trêmula, levou um copo dágua para o quarto. A mulher dormia tranquila. Todo mundo dormia. Devagarinho, sem alterar a respiração, meteu-se debaixo dos lençóis, de costas, os olhos fechados.*

*E começou a flutuar no espaço. Abria os olhos, continuava a boiar, mais baixo, mais baixo, até chegar ao nível da cama. Fechava os olhos e o jogo recomeçava. Ora só o corpo, girando circularmente, subindo, descendo. Ora o corpo e com o corpo a cama, rodando depressa, mais depressa. Abria os olhos, parava. Mudou de posição: de bruços, como no seu tempo de criança. A mãe lhe trazia xarope não meio da noite e lhe recomendava que se deitasse de bruços, para vencer o acesso de tosse. Antigamente. Mas agora o sono não vinha. A ponta do sono, anagarrável. O sono desfeito como um novelo amontoado, sem começo nem fim. Sem nó.*

*Pacientemente, deitou-se do lado direito. Depois do lado esquerdo. Não insistiu na postura: encolheu as pernas, esticou os braços. Um braço recolhido e o outro estendido ao longo do corpo. Não reencontrava a perdida intimidade consigo mesmo. Não sabia mais deitar-se e dormir. Ficou quieto, tentando esquecer, sem pensar. Deflagrada, a insônia recusava-se a apagar dentro dele a sua luz amarela. Desejo de absorver-se, reorganizar-se, pedaço por pedaço. Membro por membro. Reintegrar-se. Esquecer para dormir.*

*¾ Chegou cedo – disse ela. – Alguma coisa?*

*¾ Dor de cabeça – ele disfarçou e, ao olhá-la, se convenceu do absurdo que era ter esquecido. Sua mulher. Ali estava inteira, com seu rosto, seu nome.*

*Trancou-se no quarto, espichou-se de costas na cama e leu de cabo a rabo o jornal da tarde. Uma incômoda sonolência fechou-lhe os olhos. A noite caiu sem que percebesse. Acendeu a luz da cabeceira e retomou o jornal como se o lesse pela primeira vez. Voltou à primeira página. Lia e relia o mesmo texto, palavra por palavra. Chegava ao fim e era como se não tivesse lido. Lia sem ler, desligado. Queria estranhar, alamar-se, mas era como se tivesse sido sempre assim. E a certeza de que assim seria sempre, sem volta possível. Deixou cair o jornal no chão e, esticado na cama, sem qualquer protesto, acompanhava com os olhos uma pequena bruxa a cabecear tonta contra o teto.*

*¾ Que é que você tem? – até que enfim a mulher veio chamá-lo.*

*¾ Nada – respondeu, e estava perfeitamente em paz, resignado.*

*Brancas pareces despojadas, largo silêncio sem ecos. Desprendera-se de tudo. A longa viagem ia começar, sem rumo, sem susto, para levar a lugar nenhum. Uma mulher acabou de entrar.*

*¾ Quem sou eu? – ele perguntou num último esforço. E, para sempre dócil, conquistado, nem ao menos quis saber seu nome.*

## FELIZ ANIVERSÁRIO

*A família foi pouco a pouco chegando. Os que vieram de Olaria estavam muito bem vestidos porque a visita significava ao mesmo tempo um passeio a Copacabana. A nora de Olaria apareceu de azul-marinho, com enfeite de paetês e um drapeado disfarçando a barriga sem cinta. O marido não veio por razões óbvias: não queria ver os irmãos. Mas mandara sua mulher para que nem todos os laços fossem cortados – e esta vinha com o seu melhor vestido para mostrar que não precisava de nenhum deles, acompanhada dos três filhos: duas meninas já de peito nascendo, infantilizadas em babados cor-de-rosa e anáguas engomadas, e o menino acovardado pelo terno novo e pela gravata.*

*Tendo Zilda – a filha com quem a aniversariante morava – disposto cadeiras unidas ao longo das paredes, como numa festa em que se vai dançar, a nora de Olaria, depois de cumprimentar com cara fechada aos de casa, aboletou-se numa das cadeiras e emudeceu, a boca em bico, mantendo sua posição de ultrajada. “Vim para não deixar de vir”, disse ela a Zilda, e em seguida sentara-se ofendida. As duas mocinhas de cor-de-rosa e o menino, amarelos e de cabelo penteado, não sabiam bem que atitude tomar e ficaram de pé ao lado da mãe, impressionados com seu vestido azul-marinho e com os paetês.*

*Depois veio a nora de Ipanema com dois netos e a babá. O marido viria depois. E como Zilda – a única mulher entre os seis irmãos homens e a única que, estava decidido já havia anos,*

tinha espaço e tempo para alojar a aniversariante – e como Zilda estava na cozinha a ultimar com a empregada os croquetes e sanduíches, ficaram: a nora de Olaria empertigada com seus filhos de coração inquieto ao lado; a nora de Ipanema na fila oposta das cadeiras fingindo ocupar-se com o bebê para não encarar a concunhada de Olaria; a babá ociosa e uniformizada, com a boca aberta.

*E à cabeceira da mesa grande a aniversariante que fazia hoje oitenta e nove anos.*

Zilda, a dona da casa, arrumara a mesa cedo, encherá-a de guardanapos de papel colorido e copos de papelão alusivos à data, espalhara balões sungados pelo teto em alguns dos quais estava escrito “Happy Birthday!”, em outros “Feliz Aniversário!”. No centro disposto o enorme bolo açucarado. Para adiantar o expediente, enfeitara a mesa logo depois do almoço, encostara as cadeiras à parede, mandara os meninos brincar no vizinho para não desarrumar a mesa.

*E, para adiantar o expediente, vestira a aniversariante logo depois do almoço. Pusera-lhe desde então a presilha em torno do pescoço e o broche, borrifara-lhe um pouco de água-de-colônia para disfarçar aquele seu cheiro de guardado – sentara-a à mesa. E desde as duas horas a aniversariante estava sentada à cabeceira da longa mesa vazia, tesa na sala silenciosa.*

*De vez em quando consciente dos guardanapos coloridos. Olhando curiosa um ou outro balão estremecer aos carros que passavam. E de vez em quando aquela angústia muda: quando acompanhava, fascinada e impotente, o vôo da mosca em torno do bolo.*

*Até que às quatro horas entrara a nora de Olaria e depois a de Ipanema.*

*Quando a nora de Ipanema pensou que não suportaria nem um segundo mais a situação de estar sentada defronte da concunhada de Olaria – que cheia das ofensas passadas não via um motivo para desfilar desafiadora a nora de Ipanema – entraram enfim José e a família. E mal eles se beijavam, a sala começou a ficar cheia de gente que ruidosa se cumprimentara como se todos tivessem esperado embaixo o momento de, em afobiação de atraso, subir os três lances de escada, falando, arrastando crianças surpreendidas, enchendo a sala – e inaugurando a festa.*

*Os músculos do rosto da aniversariante não a interpretavam mais, de modo que ninguém podia saber se ela estava alegre. Estava era posta à cabeceira. Tratava-se de uma velha grande, magra, imponente e morena. Parecia oca.*

*¾ Oitenta e nove anos, sim senhor! disse José, filho mais velho agora que Jonga tinham morrido. ¾ Oitenta e nove anos, sim senhora! Disse esfregando as mãos em admiração pública e como sinal imperceptível para todos.*

*Todos se interromperam atentos e olhavam a aniversariante de um modo mais oficial. Alguns abanaram a cabeça em admiração como a um recorde. Cada ano vencido pela aniversariante era uma vaga etapa da família toda. Sim senhor! disseram alguns sorrindo timidamente.*

*¾ Oitenta e nove anos!, ecoou Manoel que era sócio de José. É um brotinho!, disse espírituoso e nervoso, e todos riram, menos sua esposa.*

*A velha não se manifestava.*

*Alguns não lhe haviam trazido presente nenhum. Outros trouxeram saboneteira, uma combinação de jérsei, um broche de fantasia, um vasinho de cactos – nada, nada que a dona da casa pudesse aproveitar para si mesma ou para seus filhos, nada que a própria aniversariante pudesse realmente aproveitar constituindo assim uma economia: a dona da casa guardava os presentes, amarga, irônica.*

*¾ Oitenta e nove anos! repetiu Manoel aflito, olhando para a esposa.*

*A velha não se manifesta.*

*Então, como se todos tivessem tido a prova final de que não adiantava se esforçarem, com um levantar de ombros de quem estivesse junto de uma surda, continuaram a fazer a festa sozinhos, comendo os primeiros sanduíches de presunto mais como prova de animação que por apetite, brincando de que todos estavam morrendo de fome. O ponche foi servido, Zilda suava, nenhuma cunhada ajudou propriamente, a gordura quente dos croquetes dava um cheiro de piquenique; e de costas para a aniversariante, que não podia comer frituras, eles riam inquietos. E Cordélia? Cordélia, a nora mais moça, sentada, sorrindo.*

*¾ Não senhor! respondeu José com falsa severidade, hoje não se fala em negócios!*

*¾ Está certo, está certo! recuou Manoel depressa, olhando rapidamente para sua mulher que de longe estendia um ouvido atento.*

*¾ Nada de negócios, gritou José, hoje é o dia da mãe!*

*Na cabeceira da mesa já suja, os copos maculados, só o bolo inteiro – ela era a mãe. A aniversariante piscou os olhos.*

*E quando a mesa estava imunda, as mães enervadas com o barulho que os filhos faziam, enquanto as avós se recostavam complacentes nas cadeiras, então fecharam a inútil luz do corredor para acender a vela do bolo, uma vela grande com um papelzinho colado onde estava escrito “89”. Mas ninguém elogiou a idéia de Zilda, e ela se perguntou angustiada se eles não estariam pensando que fora por economia de velas – ninguém se lembrando de que ninguém havia contribuído com uma caixa de fósforos sequer para a comida da festa que ela, Zilda, servia como uma escrava, os pés exaustos e o coração revoltado. Então acenderam a vela. E então José, o líder, cantou com muita força, entusiasmado com um olhar autoritário os mais hesitantes ou surpreendidos, “vamos! todos de uma vez!” – e todos de repente começaram a cantar alto como soldados. Despertada pelas vozes, Cordélia olhou esbaforida. Como não haviam combinado, uns cantaram em português e outros em inglês passaram a português, e os que haviam cantado em português passaram a cantar bem baixo em inglês.*

*Enquanto cantavam, a aniversariante, à luz da vela acesa, meditava como junto de uma lareira.*

*Escolheram o bisneto menor que, debruçado no colo da mãe encorajadora, apagou a chama com um único sopro cheio de saliva! Por um instante bateram palma à potência inesperada do menino que, espantado e exultante, olhava para todos encantado. A dona da casa esperava com o dedo pronto no comutador do corredor – e acendeu a lâmpada.*

*¾ Viva mamãe!*

*¾ Viva vovó!*

*¾ Viva D. Anita, disse a vizinha que tinha aparecido.*

*¾ Happy birthday! gritaram os netos, do Colégio Bennett.*

*Bateram ainda algumas palmas ralas.*

*A aniversariante olhava o bolo apagado, grande e seco.*

*¾ Parta o bolo, vovó! Disse a mãe dos quatro filhos, é ela quem deve partir! assegurou incerta a todos, com ar íntimo e intrigante. E, como todos aprovassem satisfeitos e curiosos, ela se tornou de repente impetuosa: - parta o bolo, vovó!*

*E de súbito a velha pegou a faca. E sem hesitação, como se hesitando um momento ela toda caísse para frente, deu a primeira talhada com punho de assassina.*

*¾ Que força, segredou a nora de Ipanema, e não se sabia se estava escandalizada ou agradavelmente surpreendida. Estava um pouco horrorizada.*

*¾ Há um ano atrás ela ainda era capaz de subir essas escadas com mais fôlego do que eu, disse Zilda amarga.*

*Dada a primeira talhada, como se a primeira pá de terra tivesse sido lançada, todos se aproximaram de prato na mão, insinuando-se em fingidas acotoveladas de animação, cada um para sua pazinha.*

*Em breve as fatias eram distribuídas pelos pratinhos, num silêncio cheio de rebuliço. As crianças pequenas, com a boca escondida pela mesa e os olhos ao nível desta, acompanhavam a distribuição com muda intensidade. As passas rolavam do bolo entre farelos secos. As crianças angustiadas viam se desperdiçarem as passas, acompanhavam atentas a queda.*

*E quando foram ver, não é que a aniversariante já estava devorando o seu último bocado?*

*E por assim dizer a festa estava terminada.*

*Cordélia olhava ausente para todos, sorria.*

*¾ Já lhe disse: hoje não se fala em negócios! respondeu José radiante.*

*¾ Está certo, está certo! recolheu-se Manoel conciliador sem olhar a esposa que não o desfisava. Está certo, tentou Manoel sorrir e uma contração passou-lhe rápido pelos músculos da cara.*

*¾ Hoje é dia da mãe! disse José.*

*Na cabeceira da mesa, a toalha manchada de coca-cola, o bolo desabado, ela era a mãe. A aniversariante piscou.*

*Eles de mexiam agitados, rindo, a sua família. E ela era a mãe de todos. E se de repente não se ergueu, como um morro se levanta devagar e obriga mudez e terror aos vivos, a aniversariante ficou mais dura na cadeira, e mais alta. Ela era a mãe de todos. E como a presilha a sufocasse, ela era a mãe de todos e, imponente à cadeira, desprezava-os. E olhava-os piscando.*

*Todos aqueles seus filhos e netos e bisnetos que não passavam de carne de seu joelho, pensou de repente como se cuspisse. Rodrigo, o neto de sete anos, era o único a ser a carne de seu coração, Rodrigo, com aquela carinha dura, viril e despenteada. Cadê Rodrigo? Rodrigo com olhar sonolento e entumescido naquela cabecinha ardente; confusa. Aquele seria um homem. Mas, piscando, ela olhava os outros, a aniversariante. Oh o desprezo pela vida que faltava. Como?! como tendo sido tão forte pudera dar à luz aqueles seres opacos, com braços moles e rostos ansiosos? Ela, a forte, que casara em hora e tempo devidos com um bom homem a quem, obediente e independente, ela respeitara; a quem respeitara e que lhe fizera filhos e lhe pagara os partos e lhe honrara os resguardos. O tronco fora bom. Mas dera aqueles azedos e infelizes frutos, sem capacidade sequer para uma boa alegria. Como pudera ela dar à luz aqueles seres risonhos, fracos, sem austeridade? O rancor roncara no seu peito vazio. Uns comunistas, era o que eram; uns comunistas. Olhou-os com sua cólera de velha. Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Incoercível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão.*

*¾ Mamãe! gritou mortificada a dona da casa. Que é isso, mamãe! gritou ela passada de vergonha, e não queria sequer olhar os outros, sabia que os desgraçados se entreolharam vitoriosos como se coubesse a ela dar educação à velha, e não faltaria muito para dizerem que ela já não dava mais banho na mãe, jamais compreenderiam o sacrifício que ela fazia. ¾ Mamãe, que é isso! – disse baixo, angustiada. – A senhora nunca fez isso! – acrescentou alto para que todos ouvissem, queria se agregar ao espanto dos outros, quando o galo cantar pela terceira vez renegarás tua mãe. Mas seu enorme vexame suavizou-se quando ela percebeu que eles abanavam a cabeça como se estivessem de acordo que a velha não passava agora de uma criança.*

*¾ Ultimamente ela deu pra cuspir, terminou então confessando contrita para todos.*

*Todos olhavam a aniversariante, compungidos, respeitosos, em silêncio.*

*Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Os meninos, embora crescidos – provavelmente já além dos cinqüenta anos, que dei eu! – os meninos ainda conservavam os traços bonitinhos. Mas que mulheres haviam escolhido! E que mulheres os netos – ainda mais fracos e mais azedos – haviam escolhido. Todas vaidosas e de pernas finas, com aqueles colares falsificados de mulher que na hora não agüenta a mão, aquelas mulherezinha que casavam mal os filhos, que não sabiam pôr uma criada em seu lugar, e todas ela com as orelhas cheias de brincos – nenhum, nenhum de ouro! A raiva a sufocava.*

*¾ Me dá um copo de vinho! disse.*

*O silêncio se fez de súbito, cada um com o copo immobilizado na mão.*

*¾ Vovozinha, não vai lhe fazer mal? insinuou cautelosa a neta roliça e baixinha.*

*¾ Que vovozinha que nada! explodiu amarga a aniversariante. ¾ Que o diabo vos carregue, corja de maricas, cornos e vagabundas! me dá um copo de vinho, Dorothy! ¾ ordenou.*

*Dorothy não sabia o que fazer, olhou para todos em pedido cômico de socorro. Mas, como máscaras isentas e inapeláveis, de súbito nenhum rosto se manifesta. A festa interrompida, os sanduíches mordidos na mão, algum pedaço que estava na boca a sobrar seco, inchando tão*

*fora de hora a bochecha. Todos tinham ficado cegos, surdos e mudos, com croquetes na mão. E olhavam impassíveis.*

*Desamparada, divertida, Dorothy deu o vinho: astuciosamente apenas dois dedos no copo. Inexpressivos, preparados, todos esperavam pela tempestade.*

*Mas não só a aniversariante não explodiu com a miséria de vinho que Dorothy lhe dera como não mexeu no copo.*

*Seu olhar estava fixo, silencioso. Como se nada tivesse acontecido.*

*Todos se entreolharam polidos, sorrindo cegamente, abstratos como se um cachorro tivesse feito pipi na sala. Com estoicismo, recomeçaram as vozes e risadas. A nora de Olaria, que tivera o seu primeiro momento uníssono com os outros quando a tragédia vitoriosamente parecia prestes a se desencadear, teve que retornar sozinha à sua severidade, sem ao menos o apoio dos três filhos que agora se misturavam traidoramente com os outros. De sua cadeira reclusa, ela analisava crítica aqueles vestidos sem nenhum modelo, sem um drapeado, a mania que tinham de usar vestido preto com colar de pérolas, o que não era moda coisa nenhuma, não passava era de economia. Examinando distante os sanduíches que quase não tinham levado manteiga. Ela não se servira de nada, de nada! Só comera uma coisa de cada, para experimentar.*

*E por assim dizer, de novo a festa estava terminada.*

*As pessoas ficaram sentadas benevolentes. Algumas com a atenção voltada para dentro de si, à espera de alguma coisa a dizer. Outras vazias e expectantes, com um sorriso amável, o estômago cheio daquelas porcarias que não alimentavam mas tiravam a fome. As crianças, já incontrôláveis, gritavam cheias de vigor. Umas já estavam de cara imunda; as outras, menores, já molhadas; a tarde caía rapidamente. E Cordélia, Cordélia olhava ausente, com um sorriso estonteado, suportando sozinha o seu segredo. Que é que ela tem? alguém perguntou com uma curiosidade negligente, indicando-a de longe com a cabeça, mas também não responderam. Acenderam o resto das luzes para precipitar a tranquilidade da noite, as crianças começavam a brigar. Mas as luzes eram mais pálidas que a tensão pálida da tarde. E o crepúsculo de Copacabana, sem ceder, no entanto se alargava cada vez mais e penetrava pelas janelas como um peso.*

*¾ Tenho que ir, disse perturbada uma das noras levantando-se e sacudindo os farelos da saia. Vários se ergueram sorrindo.*

*A aniversariante recebeu um beijo cauteloso de cada um como se sua pele tão infamiliar fosse uma armadilha. E, impassível, piscando, recebeu aquelas palavras propositadamente atropeladas que lhe diziam tentando dar um final arranco de efusão ao que não era mais senão passado: a noite já viera quase totalmente. A luz da sala parecia então mais amarela e mais rica, as pessoas envelhecidas. As crianças já estavam histéricas.*

*¾ Será que ela pensa que o bolo substitui o jantar, indagava-se a velha nas suas profundezas.*

*Mas ninguém poderia adivinhar o que ela pensava. E para aqueles que junto da porta ainda a olharam uma vez, a aniversariante era apenas o que parecia ser: sentada à cabeceira da mesa*

*imunda, com a mão fechada sobre a toalha como encerrando um cetro, e com aquela mudez que era a sua última palavra. Com um punho fechado sobre a mesa, nunca mais ela seria apenas o que ela pensasse. Sua aparência afinal a ultrapassara e, superando-a, se agigantava serena. Cordélia olhou-a espantada. O punho mudo e severo sobre a mesa dizia para a infeliz nova que sem remédio amava talvez pela última vez: É preciso que se saiba. É preciso que se saiba. Que a vida é curta. Que a vida é curta.*

*Porém nenhuma vez mais repetiu. Porque a verdade era uma relance. Cordélia olhou-a estarrecida. E, para nunca mais, nenhuma vez repetiu – enquanto Rodrigo, o neto da aniversariante, puxava a mão daquela mãe culpada, perplexa e desesperada que mais uma vez olhou para trás implorando à velhice ainda um sinal de que uma mulher deve, num ímpeto dilacerante, enfim agarrar a sua derradeira chance de viver. Mais uma vez Cordélia quis olhar.*

*Mas a esse novo olhar – a aniversariante era uma velha à cabeceira da mesa.*

*Passara o relance. E arrastada pela mão paciente e insistente de Rodrigo a nora seguiu-o espantada.*

*¾ Nem todos têm o privilégio e o orgulho de se reunirem em torno da mãe, pigarreou José lembrando-se de que Jonga é quem fazia os discursos.*

*¾ Da mãe, vírgula! riu baixo a sobrinha, e a prima mais lenta riu sem achar graça.*

*¾ Nós temos, disse Manoel acabrunhado sem mais olhar para a esposa. Nós temos esse grande privilégio – disse distraído enxugando a palma úmida das mãos.*

*Mas não era nada disso, apenas o mal-estar da despedida, nunca se sabendo ao certo o que dizer, José esperando de si mesmo com perseverança e confiança a próxima frase do discurso. Que não vinha. Que não vinha. Que não vinha. Os outros aguardavam Como Jonga fazia falta nessas horas – José enxugou a testa com o lenço – como Jonga fazia falta nessas horas! Também fora o único a quem a velha sempre aprovara e respeitara, e isso dera a Jonga tanta segurança. E quando ele morrera, a velha nunca mais falara nele, pondo um muro entre sua morte e os outros. Esquecera-o talvez. Mas não esquecera aquele mesmo olhar firme e direto com que desde sempre olhara os outros filhos, fazendo-os sempre desviar os olhos. Amor de mãe era duro de suportar: José enxugou a testa, heróico, risonho.*

*E de repente veio a frase:*

*¾ Até o ano que vem! disse José subitamente com malícia, encontrando, assim, sem mais nem menos, a frase certa: uma indireta feliz! Até o ano que vem, hein?, repetiu com receio de não ser compreendido.*

*Olhou-a, orgulhoso da artimanha da velha que espertamente sempre vivia mais um ano.*

*¾ No ano que vem nos veremos diante do bolo aceso! esclareceu melhor o filho Manoel, aperfeiçoando o espírito do sócio. Até o ano que vem, mamãe! e diante do bolo aceso! disse ele bem explicado, perto de seu ouvido, enquanto olhava obsequiador para José. E a velha de súbito cacarejou um riso frouxo, compreendendo a alusão.*

*Então ela abriu a boca e disse:*

*¾ Pois é.*

*Estimulado pela coisa ter dado tão inesperadamente certo, José gritou-lhe emocionado, grato, com os olhos úmidos:*

*¾ No ano que vem nos veremos, mamãe!*

*¾ Não sou surda! disse a aniversariante rude, acarinhada.*

*Os filhos se olharam rindo, vexados, felizes. A coisa tinha dado certo.*

*As crianças foram saindo alegres, com o apetite estragado. A nora de Olaria deu um cascudo de vingança no filho alegre demais e já sem gravata. As escadas eram difíceis, escuras, incrível insistir em morar num prediozinho que seria fatalmente demolido mais dia menos dia, e na ação de despejo Zilda ainda ia dar trabalho e querer empurrar a velha para as noras – pisando o último degrau, com alívio os convidados se encontraram na tranquilidade fresca da rua. Era noite, sim. Com o seu primeiro arrepio.*

*Adeus, até outro dia, precisamos nos ver. Apareçam, disseram rapidamente. Alguns conseguiram olhar nos olhos dos outros com uma cordialidade sem receio. Alguns abotoavam os casacos das crianças, olhando o céu à procura de um sinal do tempo. Todos sentindo obscuramente que na despedida se poderia talvez, agora sem perigo de compromisso, ser bom e dizer aquela palavra a mais – que palavra? eles não sabiam propriamente, e olhavam-se sorrindo, mudos. Era um instante que pedia para ser vivo. Mas que era morto. Começaram a se separar, andando meio de costas, sem saber como se desligar dos parentes sem brusquidão.*

*¾ Até o ano que vem! repetiu José a indireto feliz, acenando a mão com vigor efusivo, os cabelos ralos e brancos esvoaçavam. Ele estava era gordo, pensaram, precisava tomar cuidado com o coração. Até o ano que vem! gritou José eloquente e grande, e sua altura parecia desmoronável. Mas as pessoas já afastadas não sabiam se deviam rir alto para ele ouvir ou se bastaria sorrir mesmo no escuro. Além de alguns pensarem que felizmente havia mais do que uma brincadeira na indireta e que só no próximo ano seriam obrigados a se encontrar diante do bolo aceso; enquanto que outros, já mais no escuro da rua, pensavam se a velha resistiria mais um ano ao nervoso e à impaciência de Zilda, mas eles sinceramente nada podiam fazer a respeito: “Pelo menos noventa anos”, pensou melancólica a nora de Ipanema. “Para completar uma data bonita”, pensou sonhadora.*

*Enquanto isso, lá em cima, sobre escadas e contingências, estava a aniversariante sentada à cabeceira da mesa, erecta, definitiva, maior do que ela mesma. Será que hoje não vai ter jantar, meditava ela. A morte era o seu mistério.*

## ***O ENFERMEIRO***

*Parece-lhe então que o que se deu comigo em 1860 pode entrar numa página de livro? Vá que seja, com a condição única de que não há de divulgar nada antes da minha morte. Não*

*esperará muito, pode ser que oito dias, se não for menos; estou desenganado.*

*Olhe, eu podia mesmo contar-lhe a minha vida inteira, em que há outras coisas interessantes, mas para isso preciso tempo, ânimo e papel, e eu só tenho papel; o ânimo é frouxo, e o tempo assemelha-se à lamparina de madrugada. Não tarda o sol do outro dia, um sol dos diabos, impenetrável como a vida. Adeus, meu caro senhor, leia isto e queira-me bem; perdoe-me o que lhe parecer mau, e não maltrate muito a arruda, se lhe não cheira a rosas. Pediu-me um documento humano, ei-lo aqui. Não me peça também o império do Grão-Mogol<sup>49</sup>, nem a fotografia dos Macabeus<sup>50</sup>, peça, porém os meus sapatos de defunto e não os dou a ninguém mais.*

*Já sabe que foi em 1860. No ano anterior, ali pelo mês de agosto, tendo eu quarenta e dois anos, fiz-me teólogo – quero dizer, copiava os estudos de teologia de um padre de Niterói, antigo companheiro de colégio, que assim me dava, delicadamente, casa, cama e mesa. Naquele mês de agosto de 1859, recebeu ele uma carta de um vigário de certa vila do interior, perguntando se conhecia pessoa entendida, discreta e paciente, que quisesse ir servir de enfermeiro ao coronel Felisberto, mediante um bom ordenado. O padre falou-me, aceitei com ambas as mãos, estava já enfarado de copiar citações latinas e fórmulas eclesiásticas. Vim à Corte despedir-me de um irmão, e segui para a vila.*

*Chegando à vila, tive más notícias do coronel. Era homem insuportável, estúrdio, exigente, ninguém o aturava, nem os próprios amigos. Gastava mais enfermeiros que remédios. A dois deles quebrou a cara. Respondi que não tinha medo de gente sã, menos ainda de doentes; e depois de entender-me com o vigário, que me confirmou as notícias recebidas, e me recomendou mansidão e caridade, segui para a residência do coronel.*

*Achei-o na varanda da casa estirado numa cadeira, bufando muito. Não me recebeu mal. Começou por não dizer nada; pôs em mim dois olhos de gato que observa; depois, uma espécie de riso maligno alumiou-lhe as feições, que eram duras. Afinal, disse-me que nenhum dos enfermeiros que tivera prestava para nada, dormiam muito, eram respondões e andavam ao fato das escravas; dois eram até gatunos!*

*¾ Você é gatuno?*

*¾ Não, senhor.*

*Em seguida, perguntou-me pelo nome: disse-lho e ele fez um gesto de espanto. Colombo? Não, senhor: Procópio José Gomes Valongo. Valongo? achou que não era nome de gente, e propôs chmar-me tão-somente de Procópio, ao que respondi que estaria pelo que fosse de seu agrado. Conto-lhe essa particularidade, não só porque me parece pintá-lo bem, como porque a minha resposta deu de mim a melhor idéia ao coronel. Ele mesmo o declarou ao vigário, acrescentando que eu era o mais simpático dos enfermeiros que tivera. A verdade é que vivemos uma lua-de-mel de sete dias.*

*No oitavo dia, entrei na vida dos meus predecessores, uma vida de cão, não dormir, não*

---

<sup>49</sup> Grão-Mogol: nome pelo qual é conhecido o império estabelecido na Índia por Tamerlão, no século XVI.

<sup>50</sup> Macabeus: nome de uma família de hebreus do século II a. C., cuja história vem narrada no Livro dos Macabeus, no Velho Testamento.

*pensar em mais nada, recolher injúrias e, às vezes, rir delas com um ar de resignação e conformidade; reparei que era um modo de lhe fazer corte. Tudo impertinências da moléstia e do temperamento. A moléstia era um rosário delas, padecia de aneurisma, de reumatismo e de três ou quatro afecções menores. Tinha perto de sessenta anos, e desde os cinco toda a gente lhe fazia a vontade. Se fosse só rabugento, vá; mas ele era também mau, deleitava-se com a dor e a humilhação dos outros. No fim de três meses estava farto de o aturar; determinei vir embora; só esperei ocasião.*

*Não tardou a ocasião. Um dia, como lhe não desse a tempo uma fomentação, pegou da bengala e atirou-me dois ou três golpes. Não o era preciso mais; despedi-me imediatamente, e fui aprontar a mala. Ele foi ter comigo, ao quarto, pediu-me que ficasse, que não valia a pena zangar por uma rabugice de velho. Instou tanto que fiquei.*

*¾ Estou na dependura, Procópio – dizia-me ele à noite. ¾ Não posso viver muito tempo. Estou aqui, estou na cova. Você há de ir ao meu enterro, Procópio; não o dispenso por nada. Há de ir, há de rezar ao pé da minha sepultura. Se não for – acrescentou rindo – eu voltarei de noite para lhe puxar as penas. Você crê em almas de outro mundo, Procópio?*

*¾ Qual o quê!*

*E por que é que não há de crer, seu burro? – redargüiu vivamente, arregalando os olhos.*

*Eram assim as pazes; imagine a guerra. Coibiu-se das bengaladas; mas as injúrias ficaram as mesmas, se não piores. Eu, com o tempo, fui calejando, e não dava mais por nada; era burro, camelo, pedaço d'asno, idiota, moleirão, era tudo. Nem, ao menos, havia mais gente que recolhesse uma parte desses nomes. Não tinha parentes; tinha um sobrinho que morreu tísico, em fins de maio ou princípio de junho, em Minas. Os amigos iam por lá às vezes aprová-lo, aplaudi-lo, e mais nada; cinco, dez minutos de visita. Restava eu; era eu sozinho para um dicionário inteiro. Mais de uma vez resolvi sair; mas, instado pelo vigário, ia ficando.*

*Não só as relações foram-se tornando melindrosas, mas eu estava ansioso por tornar à Corte. Aos quarenta e dois anos, não é que havia de acostumar-me à reclusão constante, ao pé de um doente bravio, no interior. Para avaliar o meu isolamento, basta saber que eu nem lia os jornais; salvo alguma notícia mais importante que levavam ao coronel, eu nada sabia do resto do mundo. Entendi, portanto, voltar para a Corte, na primeira ocasião, ainda que tivesse de brigar com o vigário. Bom é dizer (visto que faço uma confissão geral) que, nada gastando e tendo guardado integralmente os ordenados, estava ansioso por vir dissipá-los aqui.*

*Era provável que a ocasião aparecesse. O coronel estava pior, fez testamento, descompondo o tabelião quase todo como a mim. O trato era mais duro, os breves lapsos de sossego e brandura faziam-se raros. Já por esse tempo tinha eu perdido a escassa dose de piedade que me fazia esquecer os excessos do doente; trazia dentro de mim um fermento de ódio e aversão. No princípio de agosto resolvi definitivamente sair; o vigário e o médico, aceitando as razões, pediram-me que ficasse algum tempo mais. Concedi-lhes um mês; no fim de um mês viria embora, qualquer que fosse o estado do doente. O vigário tratou de procurar-me substituto.*

*Vai ver o que aconteceu. Na noite de vinte e quatro de agosto, o coronel teve um acesso*

*de raiva, atropelou-me, disse-me muito nome cru, ameaçou-me de um tiro, e acabou atirando-me um prato de mingau, que achou frio; o prato foi cair na parede, onde de fez em pedaços.*

*34 Hás de pagá-lo, ladrão! – bradou ele.*

*Resmungou ainda muito tempo. Às onze horas passou pelo sono. Enquanto ele dormia, saquei um livro do bolso, um velho romance de d’Arlincourt, traduzido, que lá achei, e pus-me a lê-lo, no mesmo quarto, a pequena distância da cama; tinha de acordá-lo à meia-noite para lhe dar o remédio. Ou fosse do cansaço, ou do livro, antes de chegar ao fim da segunda página adormeci também. Acordei com os gritos do coronel, e levantei-me estremunhado. Ele, que parecia delirar, continuou nos mesmos gritos, e acabou por lançar mão da moringa e arremessá-la contra mim. Não tive tempo de desviar-me; a moringa bateu-me na face esquerda, e tal foi a dor que não vi mais nada; atirei-me ao doente, pus-lhe as mãos ao pescoço, lutamos, e esganei-o.*

*Quando percebi que o doente expiravam, recuei aterrado, e dei um grito; mas ninguém me ouviu. Voitei à cama, agitei-o para chamá-lo à vida, era tarde, arrebentara o aneurisma, e o coronel morreu. Passei à sala contígua, e durante duas horas não ousei voltar ao quarto. Não posso mesmo dizer tudo o que passei, durante esse tempo. Era um atordoamento, um delírio vago e estúpido. Parecia-me que as paredes tinham vultos; escutava umas vozes surdas. Os gritos da vítima, antes da luta e durante a luta, continuavam a repercutir dentro de mim, e o ar, para onde quer que me voltasse, parecia recortado de convulsões. Não creia que esteja fazendo imagens nem estilo; digo-lhe que eu ouvia distintamente umas vozes que me bradavam: assassino! assassino!*

*Tudo o mais estava calado. O mesmo som do relógio, lento, igual e seco, sublinhava o silêncio e a solidão. Colava a orelha à porta do quarto na esperança de ouvir um gemido, uma palavra, uma injúria, qualquer coisa que significasse a vida, e me restituísse a paz à consciência. Estaria pronto a apanhar das mãos do coronel, dez, vinte, cem vezes. Mas nada, nada; tudo calado. Voltava a andar à toa, na sala, sentava-me, punha as mãos na cabeça; arrependia-me de ter vindo. “Maldita a hora em que aceitei semelhante coisa!”, exclamava. E descompunha o padre de Niterói, o médico, o vigário, os que me arranjaram um lugar, e os que pediram para ficar mais algum tempo. Agarrava-me à cumplicidade dos outros homens.*

*Como o silêncio acabasse por aterrar-me, abri uma das janelas, para escutar o som do vento, se ventasse. Não ventava. A noite ia tranquila, as estrelas fulguravam, com a indiferença de pessoas que tiram o chapéu a um enterro que passa, e continuam a falar de outra coisa. Encostei-me ali por algum tempo, fitando a noite, deixando-me ir a uma recapitulação da vida, a ver se descansava da dor presente. Só então posso dizer que pensei claramente no castigo. Achei-me com um crime às costas e via punição certa. Aqui o temor complicou o remorso. Senti que os cabelos me ficavam em pé. Minutos depois, vi três ou quatro vultos de pessoas, no terreiro, espiando, com um ar de emboscada; recuei, os vultos esváram-se no ar; era uma alucinação.*

*Antes do alvorecer curei a contusão da face. Só então ousei voltar ao quarto. Recuei duas vezes, mas era preciso e entrei; ainda assim, não cheguei logo à cama. Tremiam-me as pernas, o coração batia-me; cheguei a pensar na fuga; mas era confessar o crime, e, ao contrário, urgia fazer desaparecer os vestígios dele. Fui até à cama; vi o cadáver, com os olhos arregalados*

*e a boca aberta, como deixando passar a eterna palavra dos séculos: “Caim, que fizeste de teu irmão?” Vi no pescoço o sinal das minhas unhas; abotoei-lhe alto a camisa e cheguei ao queixo a ponta do lençol. Em seguida, chamei o escravo, disse-lhe que o coronel amanhecera morto; mandei recado ao vigário e ao médico.*

*A primeira idéia foi retirar-me logo cedo, a pretexto de ter meu irmão doente, e, na verdade, recebera carta dele, alguns dias antes, dizendo-me que se sentia mal. mas adverti que a retirada imediata poderia fazer despertar suspeitas, e fiquei. Eu mesmo amortalhei o cadáver, com o auxílio de um preto velho e míope. Não saí da sala mortuária; tinha medo de que descobrissem alguma coisa. Queria ver no rosto dos outros se desconfiavam; mas não ousava fitar ninguém. Tudo me dava impaciência: os passos de ladrão com que entravam na sala, os cochichos, as cerimônias e as rezas do vigário. Vindo a hora, fechei o caixão, com as mãos trêmulas, tão trêmulas que uma pessoa, que reparou nelas, disse a outra com piedade:*

*¾ Coitado do Procópio! apesar do que padeceu, está muito sentido.*

*Pareceu-me ironia; estava ansioso por ver tudo acabado. Saímos à rua. A passagem da meia-escuridão da casa para a claridade da rua deu-me grande abalo; receei que fosse então impossível ocultar o crime. Meti os olhos no chão, e fui andando. Quando tudo acabou, respirei. Estava em paz com os homens. Não o estava com a consciência e as primeiras noites foram naturalmente de desassossego e aflição. Não é preciso dizer que vim logo para o Rio de Janeiro, nem que vivi aquele aterrado, embora longe do crime; não ria, falando pouco, mal comia, tinha alucinações, pesadelos...*

*¾ Deixa lá o outro que morreu – diziam-me. ¾ Não é caso para tanta melancolia.*

*E eu aproveitava a ilusão, fazendo muitos elogios ao morto, chamando-lhe boa criatura, impertinente, é verdade, mas um coração de ouro. E, elogiando, convencia-me também, ao menos por alguns instantes. Outro fenômeno interessante, e que talvez lhe possa aproveitar, é que, não sendo religioso, mandei dizer uma missa pelo eterno descanso do coronel, na igreja do Sacramento. Não fiz convites, não disse nada a ninguém; fui ouvi-la, sozinho, e estive de joelhos todo o tempo, persignando-me a miúdo. Dobrei a espórtula do padre, e distribuí esmolas à porta, tudo por intenção do finado. Não queria embair os homens; a prova é que fui só. Para completar esse ponto, acrescentarei que nunca aludia ao coronel, que não dissesse: “Deus lhe fala n’alma!” E contava dele algumas anedotas alegres. Rompantes engraçados...*

*Sete dias depois de chegar ao Rio de Janeiro, recebi a carta do vigário, que lhe mostrei, dizendo-me que fora achado o testamento do coronel, e que eu era o herdeiro universal. Imagine o meu pismo. Pareceu-me que lia mal, fui a meu irmão, fui aos amigos; todos leram a mesma coisa. Estava escrito: era eu o herdeiro universal do coronel. Cheguei a supor que fosse uma cilada; mas adverti logo que havia outros meios de capturar-me, se o crime estivesse descoberto. Demais, eu conhecia a probidade do vigário, que não se prestaria a ser instrumento. Reli a carta, cinco, dez, muitas vezes; lá estava a notícia.*

*¾ Quanto tinha ele? – perguntava-me meu irmão.*

*¾ Não sei, mas era rico.*

*¾ Realmente, provou que era seu amigo.*

*¾ Era... Era...*

*Assim, por uma ironia da sorte, os bens do coronel vinham parar às minhas mãos. Cogitei em recusar a herança. Parecia-me odioso receber um vintém de tal espólio; era pior do que fazer-me esbirro<sup>51</sup> alugado. Pensei nisso três dias, e esbarrava sempre na consideração de que a recusa podia fazer desconfiar alguma coisa. No fim de três dias, assentei num meio-termo: receberia a herança e dá-la-ia toda, aos bocados e às escondidas. Não era só escrúpulo; era também o modo de resgatar o crime por um ato de virtude; pareceu-me que ficava assim de contas saldas.*

*Preparei-me e segui para a vila. Em caminho, à proporção que me ia aproximando, recordava o triste sucesso<sup>52</sup>; as cercanias da vila tinham um aspecto de tragédia, e a sombra do coronel parecia-me surgir de cada lado. A imaginação ia reproduzindo as palavras, os gestos, toda a noite horrenda do crime...*

*Crime ou luta? Realmente, foi uma luta em que eu, atacado, defendi-me, e na defesa... Foi uma luta desgraçada, uma fatalidade. Fixei-me nessa idéia. E balanceava os agravos, punha no ativo as pancadas, as injúrias... Não era culpa do coronel, bem o sabia, era da moléstia, que o tornava assim rabugento e até mau... Mas eu perdoava tudo, tudo... O pior foi a fatalidade daquela noite... Considerei também que o coronel não podia viver muito mais; estava por pouco; ele mesmo o sentia e dizia. Viveria quanto? Duas semanas, ou uma; pode ser até que menos. Já não era vida, era um molambo de vida, se isso mesmo se podia chamar ao padecer contínuo do pobre homem... E quem sabe mesmo se a luta e a morte não foram apenas coincidentes? Podia ser, era até o mais provável; não foi outra coisa. Fixei-me também nessa idéia...*

*Perto da vila apertou-se-me o coração, e quis recuar; mas dominei-me e fui. Receberam-me com parabéns. O vigário disse-me as disposições do testamento, os legados pios, e de caminho ia louvando a mansidão cristã e o zelo com que eu servira o coronel, que, apesar de áspero e duro, soube ser grato.*

*¾ Sem dúvida – dizia eu, olhando para outra parte.*

*Estava atordoado. Toda a gente me elogiava a dedicação e a paciência. As primeiras necessidades do inventário detiveram-me algum tempo na vila. Constituí advogado; as coisas correram placidamente. Durante esse tempo, falava muito do coronel. Vinham contar-me coisas dele, mas sem a moderação do padre; eu defendia-o, apontava algumas virtudes, era austero...*

*¾ Qual austero! Já morreu, acabou; mas era o diabo.*

*E referiam-me casos duros, ações perversas, algumas extraordinárias. Quer que lhe diga? Eu, a princípio, ia ouvindo cheio de curiosidade; depois, entrou-me no coração um singular prazer, que eu, sinceramente, buscava expelir. E defendia o coronel, explicando-o, atribuía alguma coisa às rivalidades locais; confessava, sim, que era um pouco violento... Um pouco? Era uma cobra assanhada, interrompia-me o barbeiro; e todos, o coletor, o boticário, o escrivão, todos*

---

<sup>51</sup> Esbirro: capanga, matador.

*diziam a mesma coisa; e vinham outras anedotas, vinha toda a vida do defunto. Os velhos lembravam-se das crueldades dele, em menino. E o prazer íntimo, calado, insidioso, crescia dentro de mim, espécie de tênia moral, que por mais que a arrancasse aos pedaços, recompunha-se logo e ia ficando.*

*As obrigações do inventário distraíram-me; e por outro lado a opinião da vila era tão contrária ao coronel, que a vista dos lugares foi perdendo para mim a feição tenebrosa que a princípio achei neles. Entretanto na posse da herança, converti-a em títulos e dinheiro. Eram então passados muitos meses, e a idéia de distribuí-la toda em esmolas e donativos pios não me dominou como da primeira vez;achei mesmo que era afetação. Restringi o plano primitivo: distribuí alguma coisa aos pobres, dei à matriz da vila uns paramentos novos, fiz uma esmola à Santa Casa da Misericórdia, etc.: ao todo trinta e dois contos. Mandei também levantar um túmulo ao coronel, todo de mármore, obra de um napolitano, que aqui esteve até 1866, e foi morrer, creio eu, no Paraguai.*

*Os anos foram andando, a memória tornou-se cinzenta e desmaiada. Penso às vezes no coronel, mas sem os terrores dos primeiros dias. Todos os médicos a quem contei as moléstias dele foram acordes em que a morte era certa, e só se admiravam de ter resistido tanto tempo. Pode ser que eu, involuntariamente, exagerasse a descrição que então lhes fiz; mas a verdade é que ele devia morrer, ainda que não fosse aquela fatalidade...*

*Adeus, meu caro senhor. Se achar que esses apontamentos valem algum coisa, pague-me também um túmulo de mármore, ao qual dará por epítáfio esta emenda que faço aqui ao divino sermão da montanha: “Bem-aventurados os que possuem, porque ele serão consolados.”*

### **A CARTOMANTE**

*Hamlet observa a Horácio<sup>53</sup> que há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por Ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.*

*¾ Rita, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era. Apenas começou a botar as cartas, disse-me: “A senhora gosta de uma pessoa....” Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...*

*¾ Errou! – interrompeu Camilo, rindo.*

*¾ Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe; já lhe disse. Não ria de mim, não ria...*

---

<sup>52</sup> Sucesso: acontecimento.

<sup>53</sup> Hamlet e Horácio: personagens da tragédia *Hamlet*, o príncipe da Dinamarca, do escritor inglês Willian Shakespeare (1564-1616).

*Camilo pegou-lhe nas mãos e olhou para ela sério e fixo. Jurou que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quanto tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a; disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. Vilela podia sabê-lo, e depois...*

*¾ Qual saber! Tive muita cautela, ao entrar na casa.*

*¾ Onde é a casa?*

*¾ Aqui perto, na Rua da Guarda Velha, não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca.*

*Camilo riu outra vez.*

*¾ Tu crês deveras nessas coisas? – perguntou-lhe.*

*Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que agora ela estava tranquila e satisfeita.*

*Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mão lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento; limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando. Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer a arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado. A casa do encontro era na antiga Rua dos Barbonos, onde morava uma comprovinciana de Rita. Esta desceu pela Rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda Velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.*

*Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura, e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Vilela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queriavê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranjou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranjou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.*

*¾ É o senhor? – exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo: falava sempre do senhor.*

*Camilo e Vilela olharam-se com ternura. Eram amigos deveras. Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Vilela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que*

*ambos: contava trinta anos, Vilela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Vilela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.*

*Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mão de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.*

*Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela; era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. Odor di femina<sup>54</sup>, eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam à noite – ela mal – ; ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as coisas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, frias, as atitudes insólitas. Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Vilela uma rica bengala de presente, e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pôde ler no próprio coração; não conseguia arrancar os olhos do bilhetinho. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, deleitosas. A velha caleça<sup>55</sup> de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo<sup>56</sup>. Assim é o homem, assim são as coisas que o cercam.*

*Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura; mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escrúpulos! Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro. A confiança e estima de Vilela continuavam a ser as mesmas. Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Vilela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. Candura gerou angústia. As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios do marido, para tornar menos dura a aleivosia do ato.*

*Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituíu-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez. Correram ainda algumas semanas.*

---

<sup>54</sup> *Odor di femina* (italiano): cheiro de mulher.

<sup>55</sup> Caleça: tipo de carruagem usada no século XIX.

<sup>56</sup> Carro de Apolo (ou Febo) era o deus da luz entre os gregos, o “carro de Apolo” é a representação do Sol.

*Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas tão apaixonados<sup>57</sup>, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: “A virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo.”*

*Nem por isso Camilo ficou. Rita concordou que era possível.*

*¾ Bem – disse ela –, eu levo os sobrescritos para comparar a letra com a das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a...*

*Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Vilela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em dizê-lo ao outro, e sobre isso deliberaram. A opinião dela é que Camilo devia tornar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergia; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.*

*No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Vilela: “Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora”. Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realmente ou ilusão afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas coisas com a notícia da véspera.*

*¾ Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora ¾ repetia ele com os olhos no papel.*

*Imaginariamente, viu a pontada orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Vilela indignado, pegando da pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo; depois sorri amarelo, e em todo caso repugnava-lhe a idéia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir a casa; podia achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a idéia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais verossímil; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes; pode ser que Vilela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto fútil, viria confirmar o resto.*

*Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas; ou então – o que era ainda pior ¾ eram-lhe murmuradas ao ouvido, como a própria voz de Vilela. “Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora.” Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a idéia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do Largo da Carioca, para entrar num tilburi. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.*

---

<sup>57</sup> Apaixonados: exaltados.

*“Quanto antes, melhor, pensou ele; “não posso estar assim...””*

*Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tílburi teve de parar; a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tílburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e pejadas de curiosos do incidente da rua. Dir-se-ia a morada do indiferente destino.*

*Camilo reclinou-se no tílburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas do outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O cocheiro propôs-lhe voltar a primeira travessa e ir por outro caminho; ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo; era a idéia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça:*

*¾ Anda! agora! empurra! vá! vá!*

*Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras coisas; mas a voz do marido sussurrava-lhe às orelhas as palavras da carta: “Vem, já, já...” E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar... Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas coisas, a voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários, e a mesma frase do príncipe da Dinamarca reboava-lhe dentro: “Há mais coisas no céu e na terra do que sonha a filosofia...” Que perdia ele, se...?*

*Deu por si na calçada, ao pé da porta; disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mas ele não riu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo ninguém, teve idéia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fontes latejavam-lhe, ele tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar. Dali subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumizada por uma janela, que dava para o telhado dos fundos. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruía o prestígio. A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e enxoalhadas. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:*

*¾ Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto...*

*Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo.*

*¾ E quer saber – continuou ela – se lhe acontecerá alguma coisa ou não...*

*¾ A mim e a ela – explicou vivamente ele.*

*A cartomante não sorriu; disse-lhe só que esperasse. Rápido pegou outra vez das cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuradas; baralhou-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela, curioso e ansioso.*

*¾ As cartas dizem-me...*

*Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável muita cautela; ferviam invejas e despeitos. Falou-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita... Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta.*

*¾ A senhora restituui-me a paz ao espírito – disse ele estendendo a mão por cima da mesa e apertando a da cartomante.*

*Esta levantou-se, rindo.*

*¾ Vá, disse ela; vá, ragazzo innamorato<sup>58</sup>.*

*E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse a mão da própria sibila<sup>59</sup>, e levantou-se também. A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma ação comum, a mulher tinha um ar particular. Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagasse; ignorava o preço.*

*¾ Passas custam dinheiro – disse de afinal, tirando a carteira. ¾ Quantas quer mandar buscar?*

*¾ Pergunte ao seu coração – respondeu ela.*

*Camilo tirou uma nota de dez mil-reis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil-reis.*

*¾ Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor. Vá, vá tranqüilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu...*

*A cartomante tinha já guardado a nota na algibeira, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela embaixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante, alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma barcarola. Camilo achou o tilburi esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo.*

*Tudo lhe parecia agora melhor, as outras coisas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou pueris; recordou os termos da carta de Vilela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobriria a*

---

<sup>58</sup> Ragazzo innamorato (italiano): rapaz apaixonado.

<sup>59</sup> Sibila: profetisa.

*ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave ou gravíssimo.*

*¾ Vamos, vamos depressa – repetia ele ao cocheiro.*

*E consigo, para explicar a demora ao amigo, engenhou qualquer coisa; parece que formou também um plano, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Na verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; por que não adivinharia o resto? O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação: “Vá, vá, ragazzo innamorato”; e no fim, ao longe, a barcarola da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz. A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável. Daí a pouco chegou à casa de Vilela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, porta abriu-se, e apareceu-lhe Vilela.*

*¾ Desculpa, não pude vir mais cedo; que há?*

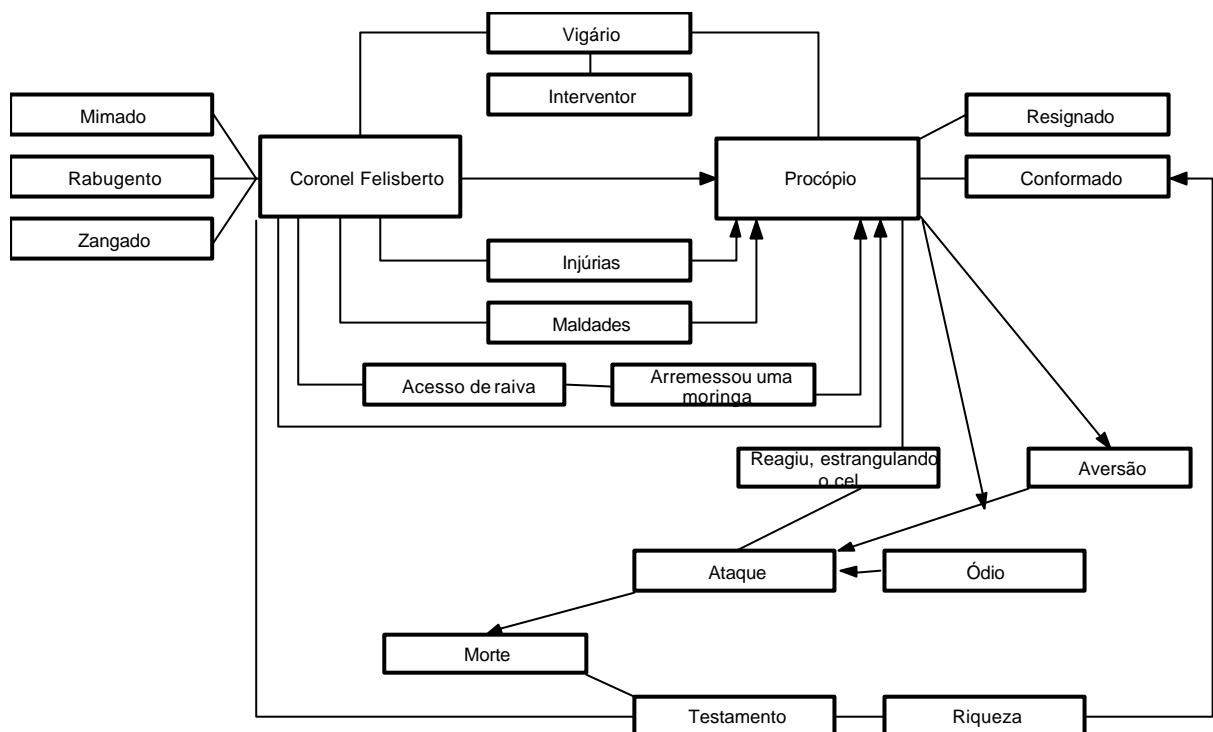
*Vilela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entretanto, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: ao fundo, sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.*

ANEXO 2

**SEQÜÊNCIA DOS MAPAS CONCEITUAIS PRODUZIDOS  
PELOS ACADÊMICOS**

**Mapa conceitual: O Enfermeiro**

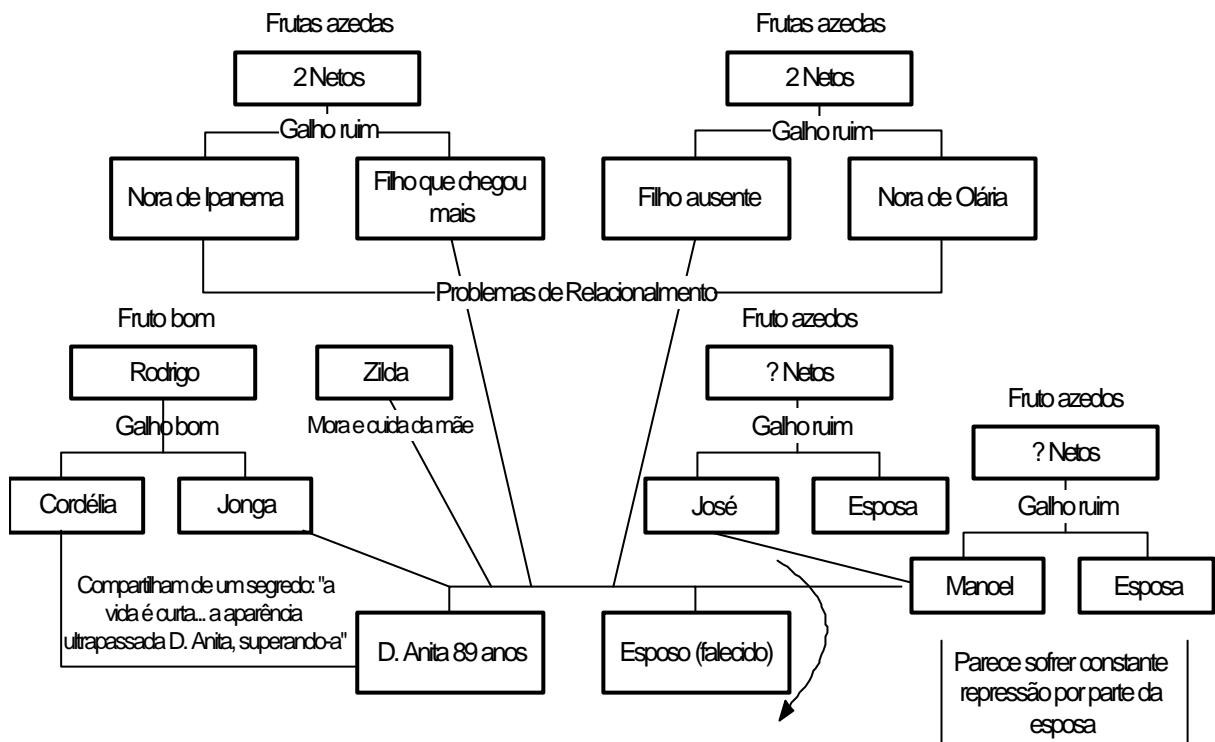
**Aluno: Adel / Avaliação: B**



O aluno devolve ao professor os significados que captou através dos conceitos elaborados no mapa conceitual.

## Mapa conceitual: Feliz Aniversário

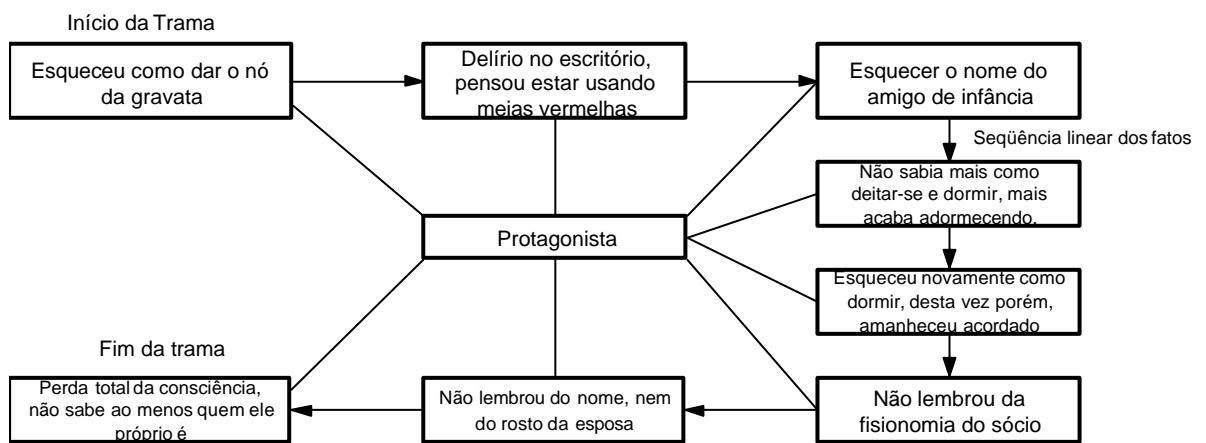
Aluno: Adel / Avaliação: A



Adel externaliza os significados que captou associando-os aos fatos e às personagens.

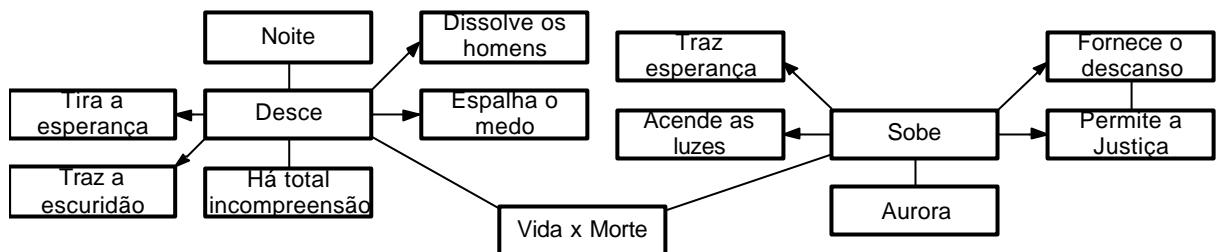
## Mapa conceitual: O Elo Partido

Aluno: Adel / Avaliação: A



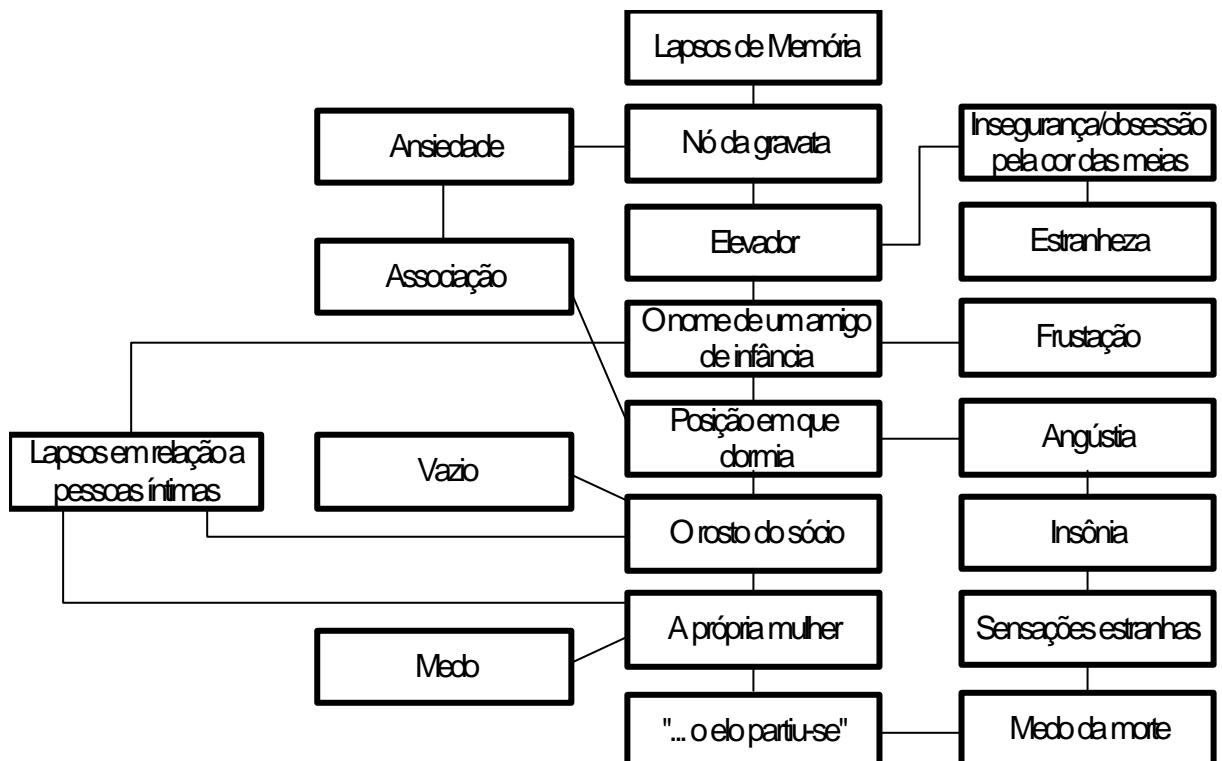
### Mapa conceitual: A Noite Dissolve os Homens

Aluno: Adri / Avaliação C



### Mapa conceitual: O Elo Partido

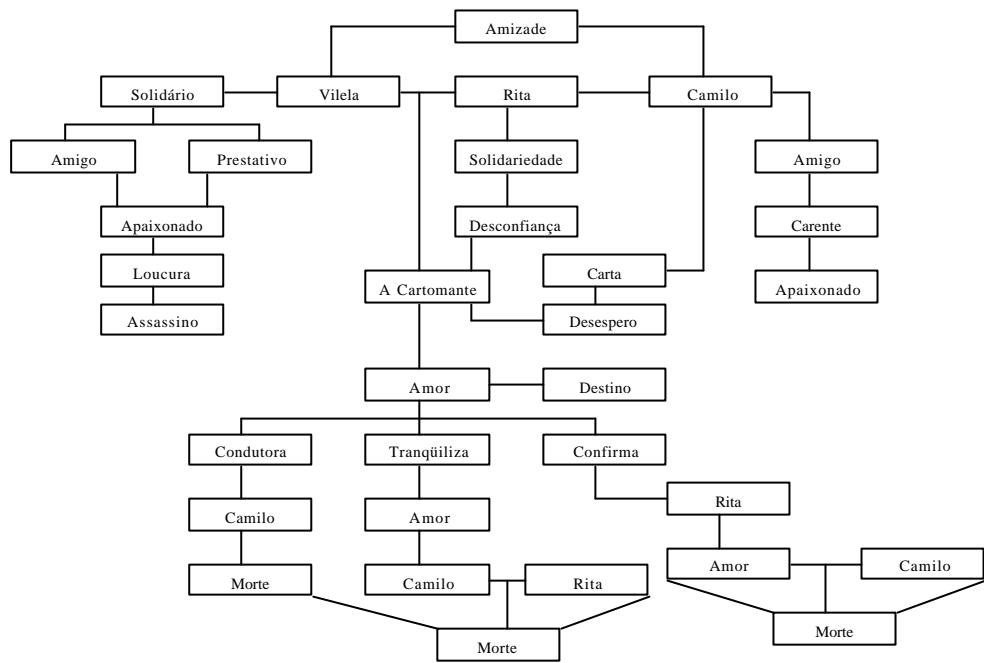
Aluno: Adri / Avaliação B



Adri consegue mostrar as relações cruzadas entre os conceitos pertencentes a partes diferentes do mapa conceitual.

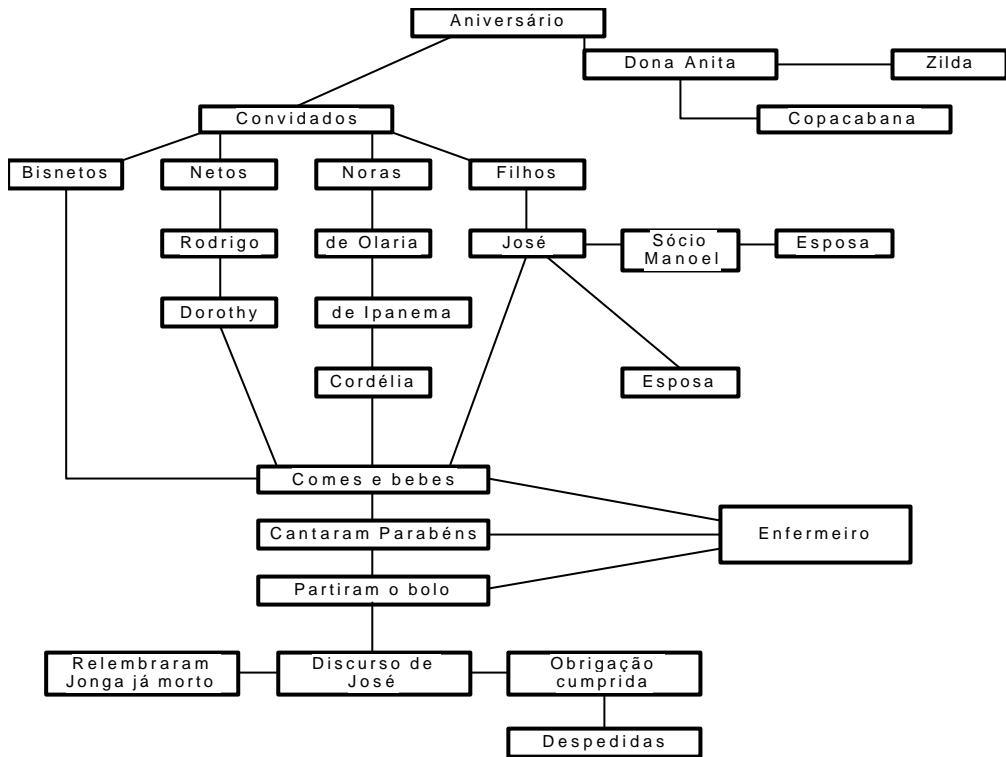
### **Mapa conceitual: A Cartomante**

**Aluno: Dir / Avaliação: B**



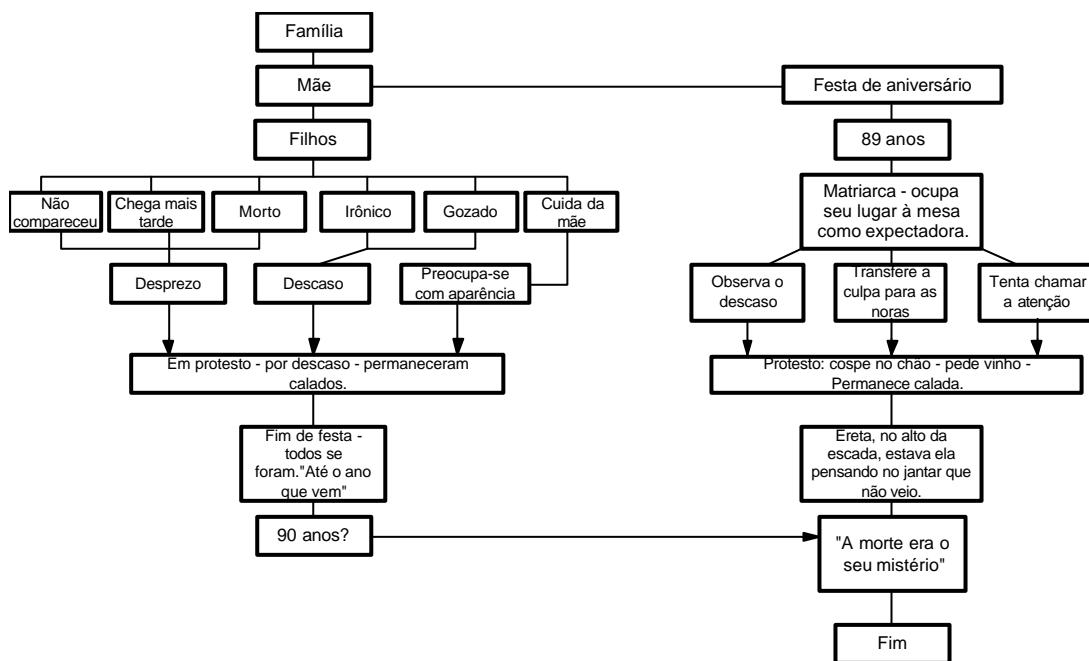
### **Mapa conceitual: Feliz Aniversário**

**Aluno: Dir / Avaliação: B**



### Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Dir / Avaliação: A

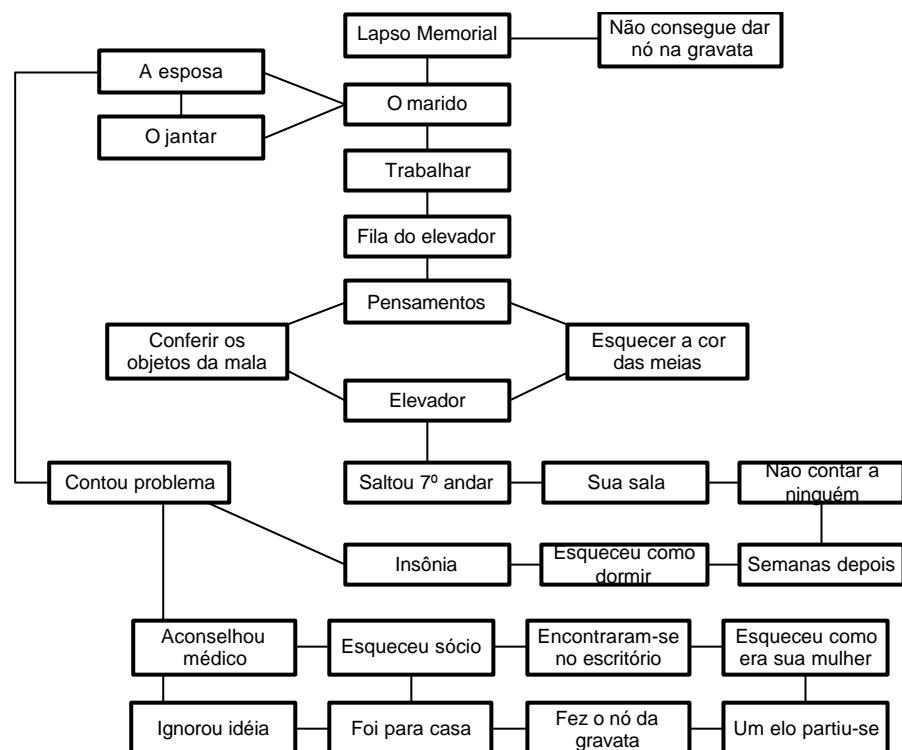


Houve a preocupação de incluir, na parte superior, os conceitos mais gerais e

os de menor poder, na parte inferior.

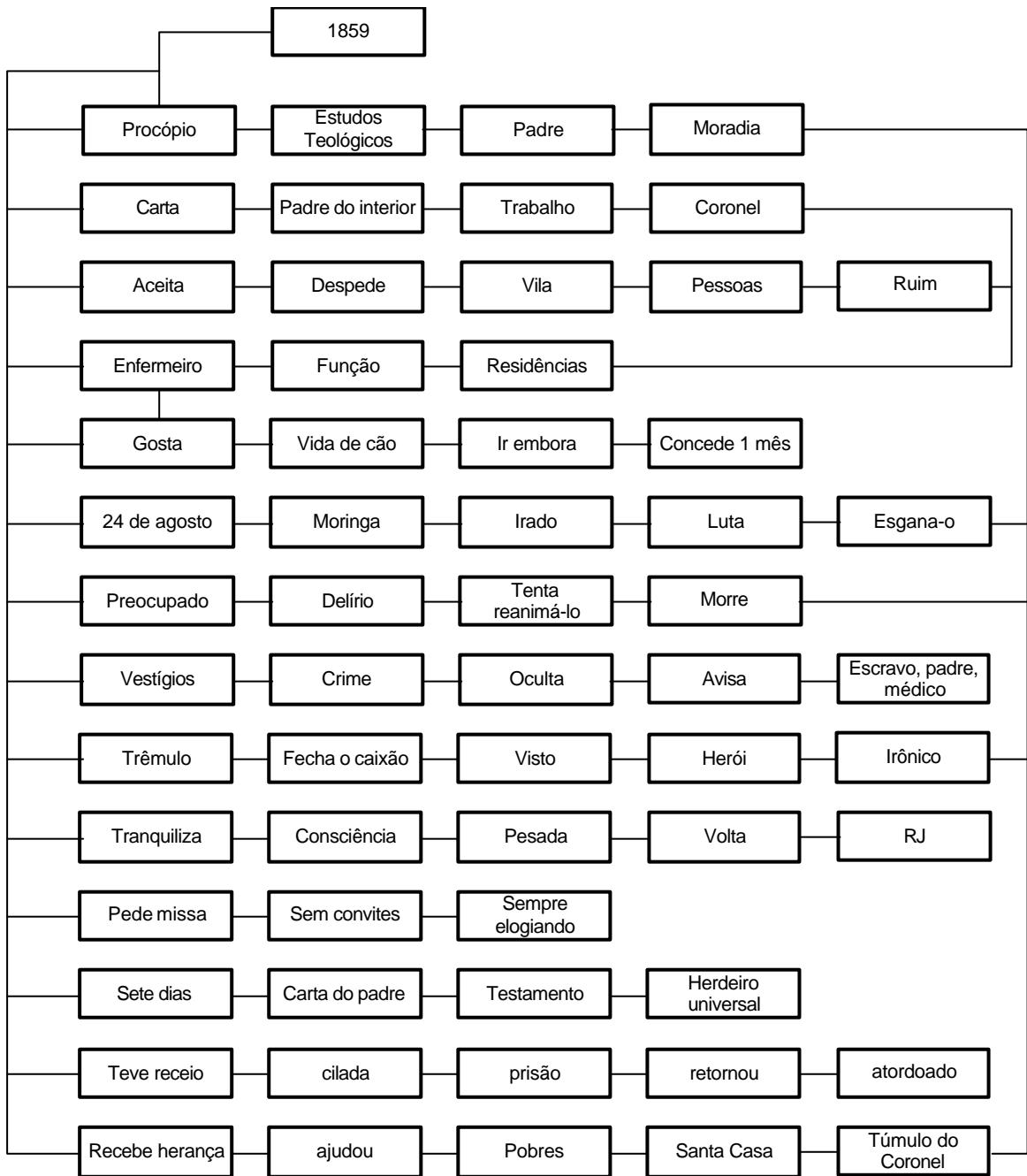
### Mapa conceitual: O Elo Partido

Aluno: Dir / Avaliação: B



### Mapa conceitual: O Enfermeiro

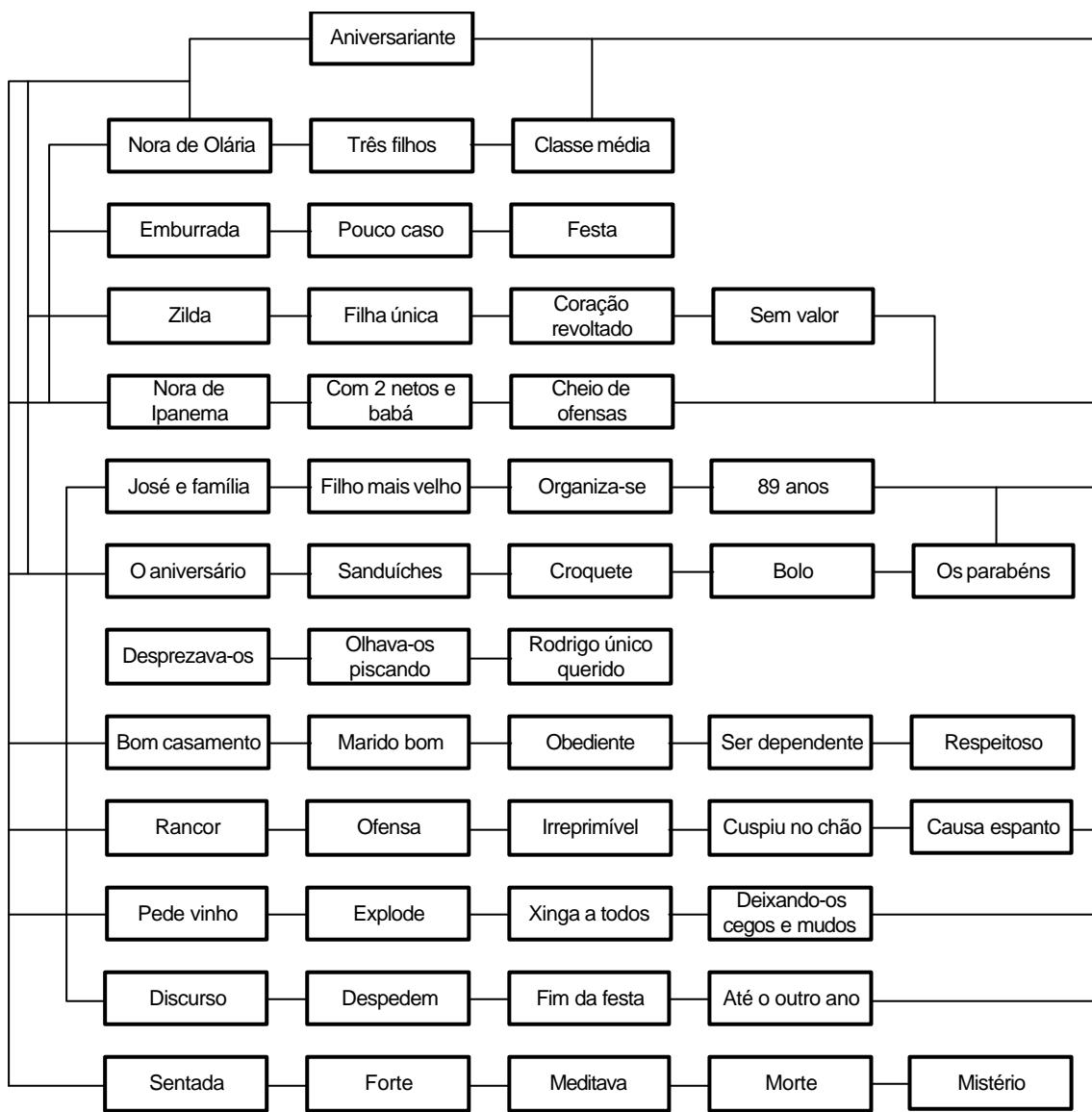
Aluno: Eli / Avaliação A



Palavras de enlace usadas vertical e horizontalmente na leitura deste mapa conceitual quadridimensional, produzido por Eli.

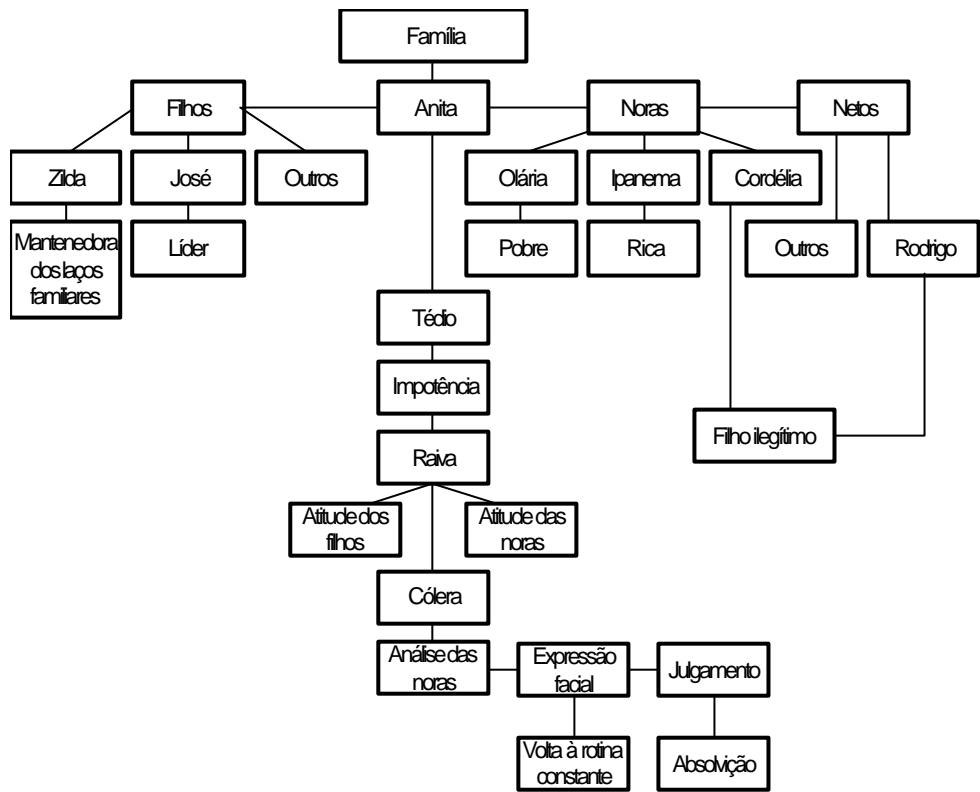
### Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Eli / Avaliação: A



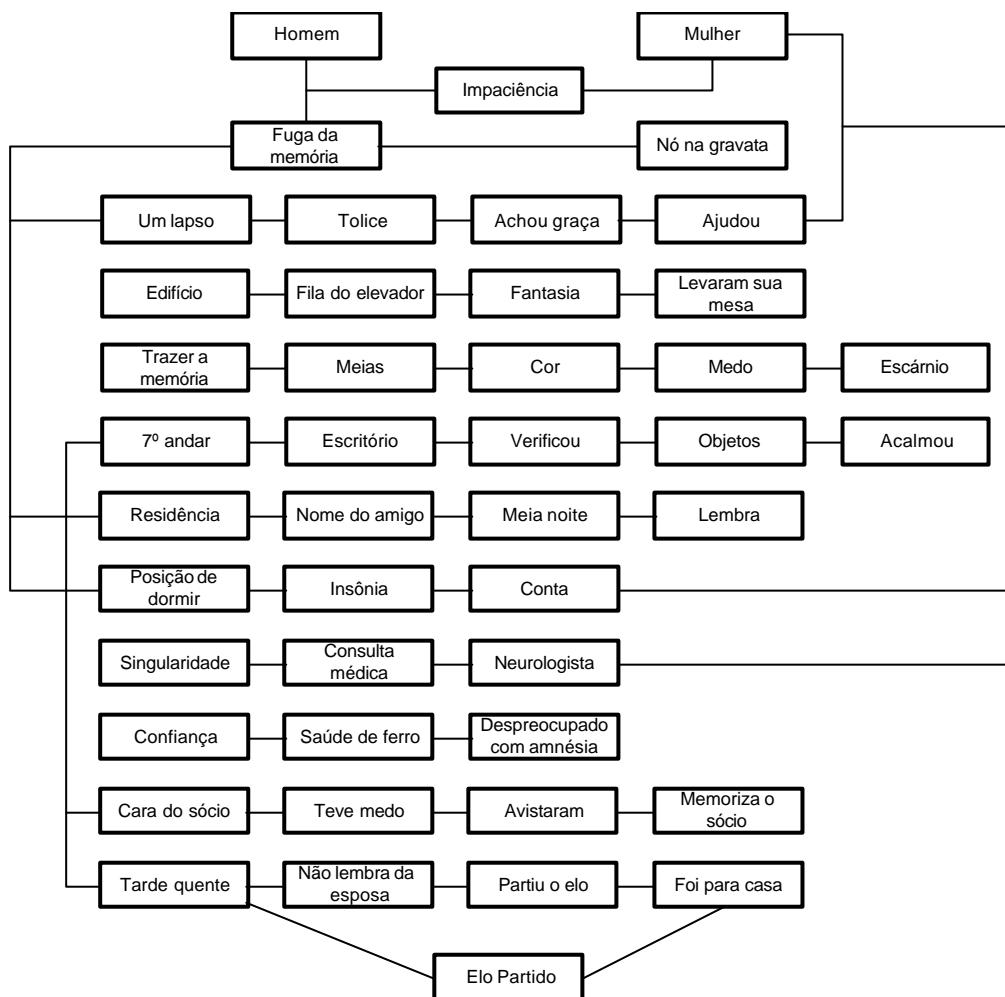
## Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Eli / Avaliação: B



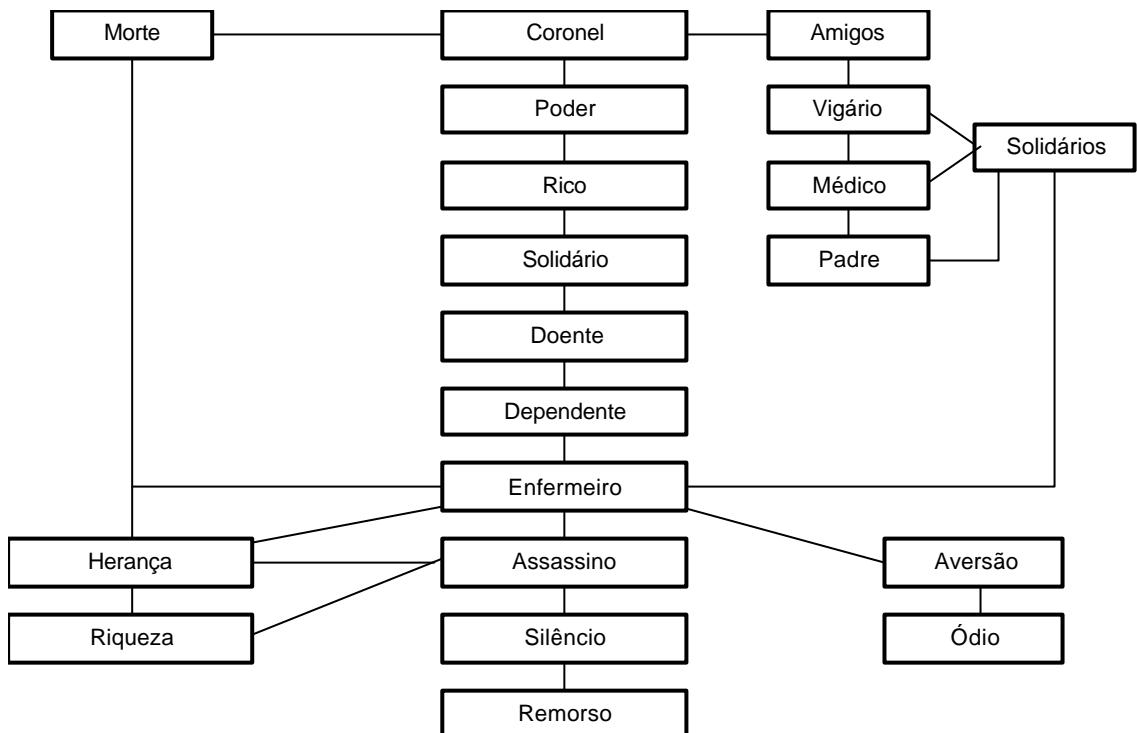
## Mapa conceitual: O Elo Partido

Aluno: Eli / Avaliação: A



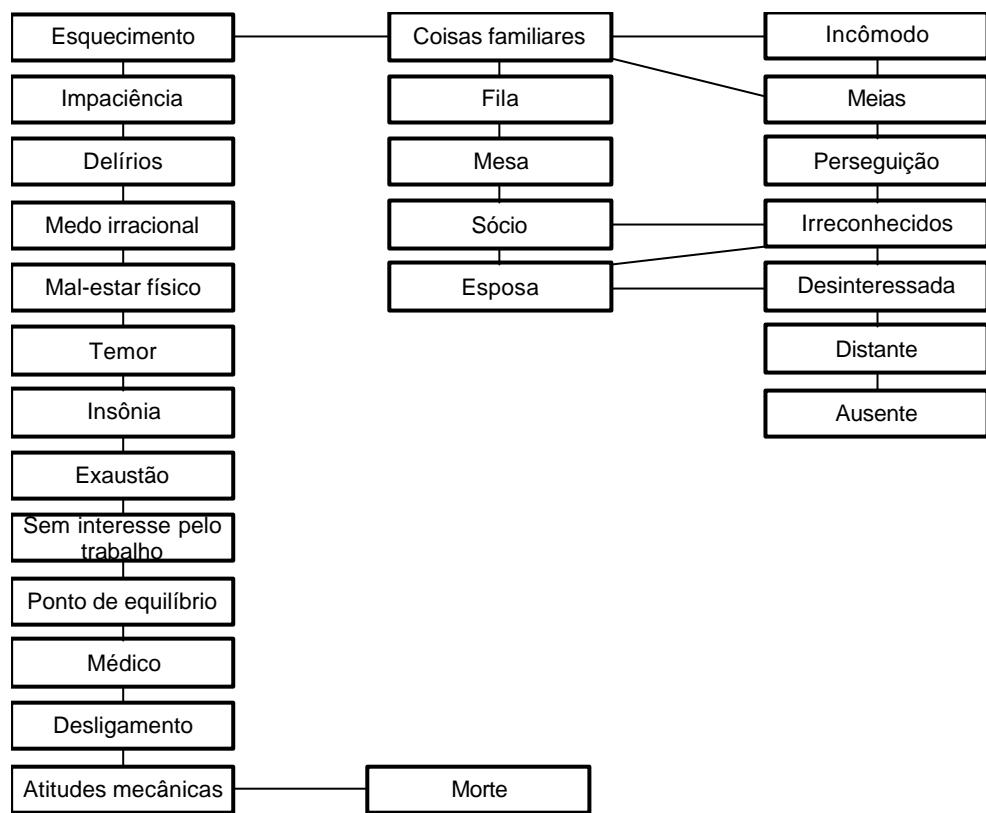
## Mapa conceitual: O Enfermeiro

Aluno: Fab / Avaliação: A



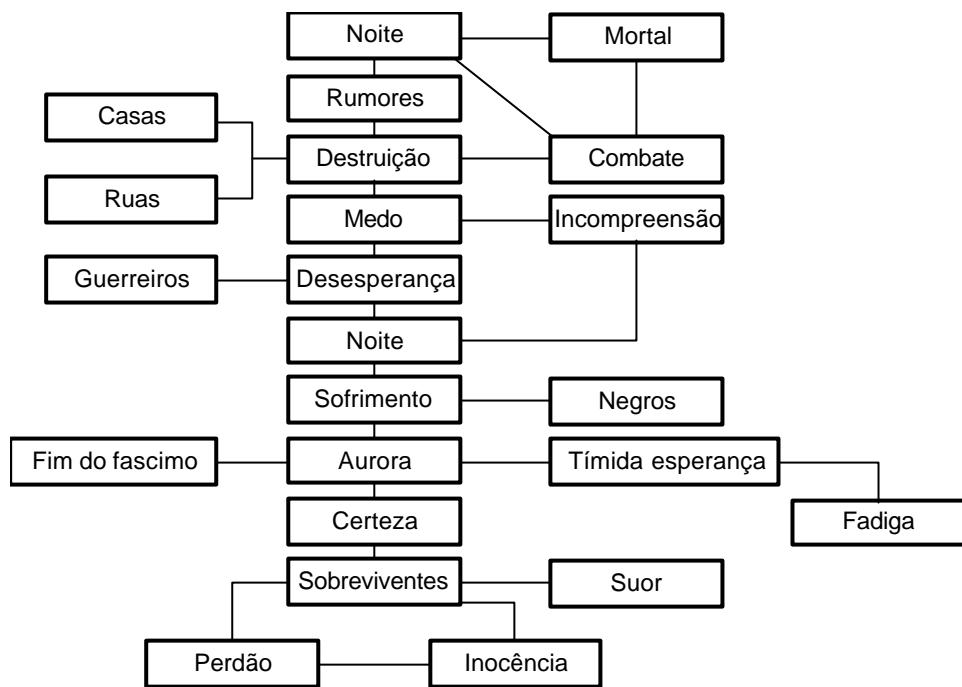
## Mapa conceitual: O Elo Partido

Aluno: Fab / Avaliação: A



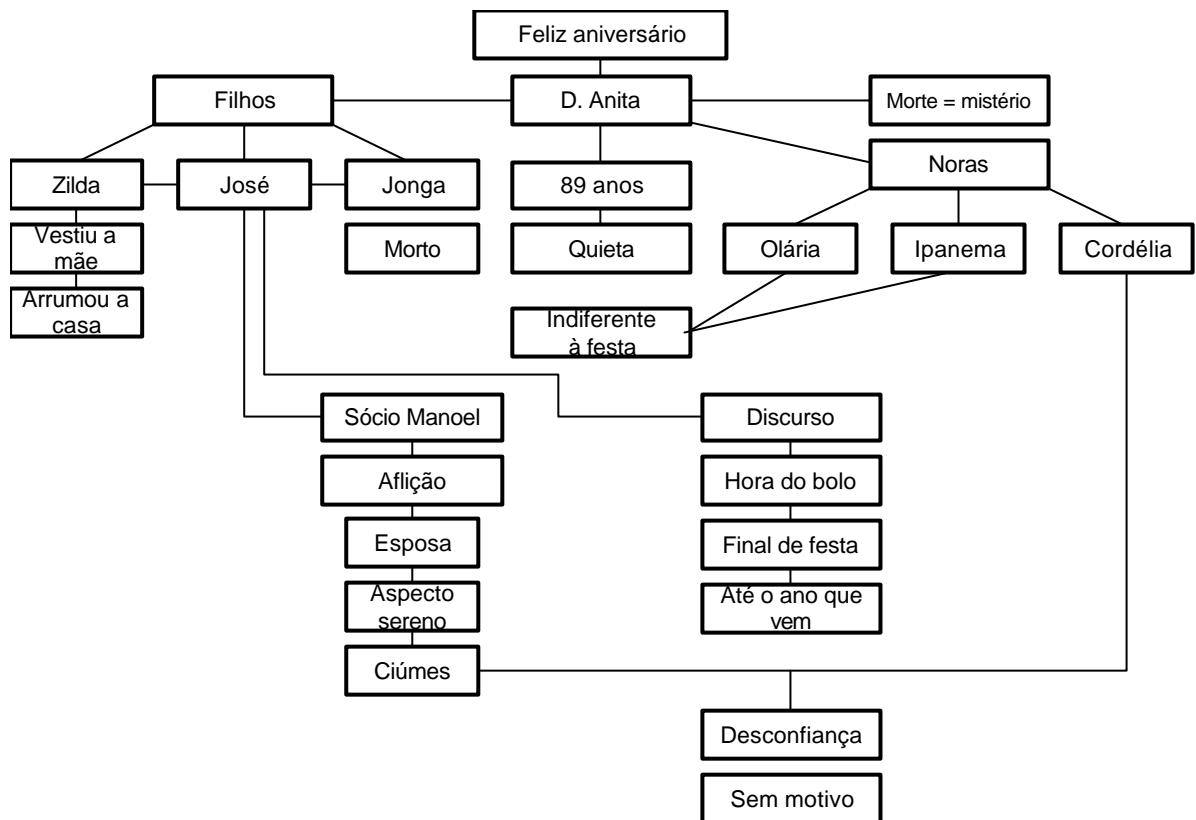
## Mapa conceitual: A Noite Dissolve os Homens

Aluno: Fab / Avaliação: A



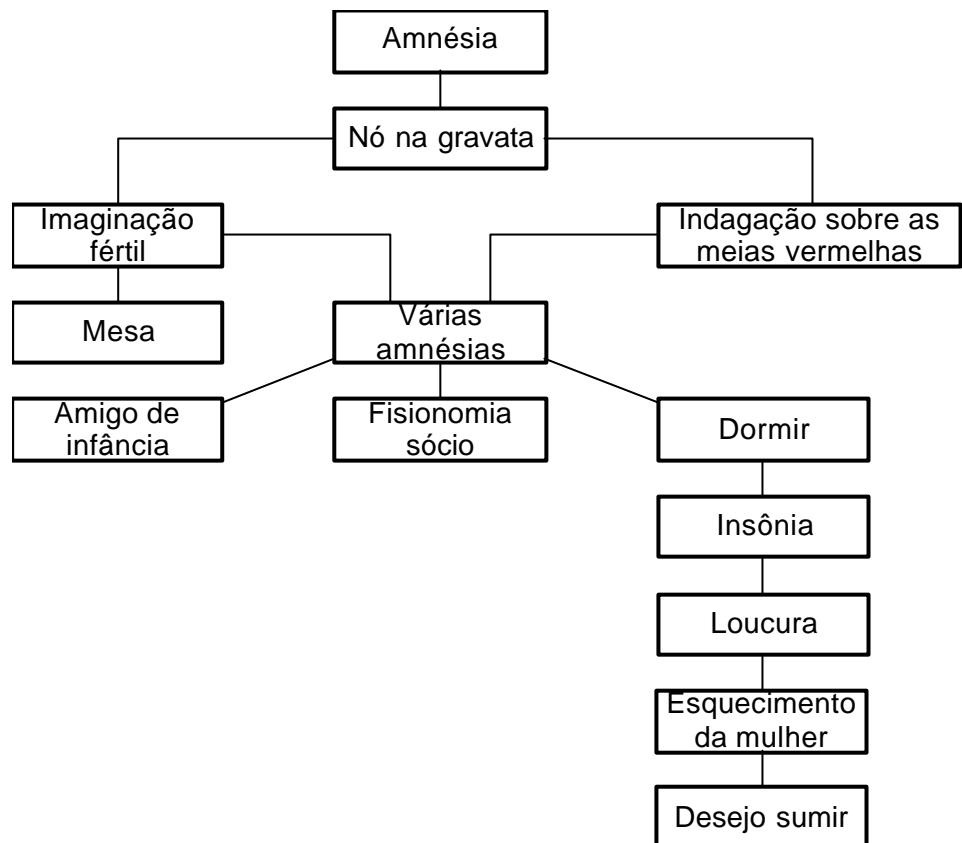
## Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Fer / Avaliação: B



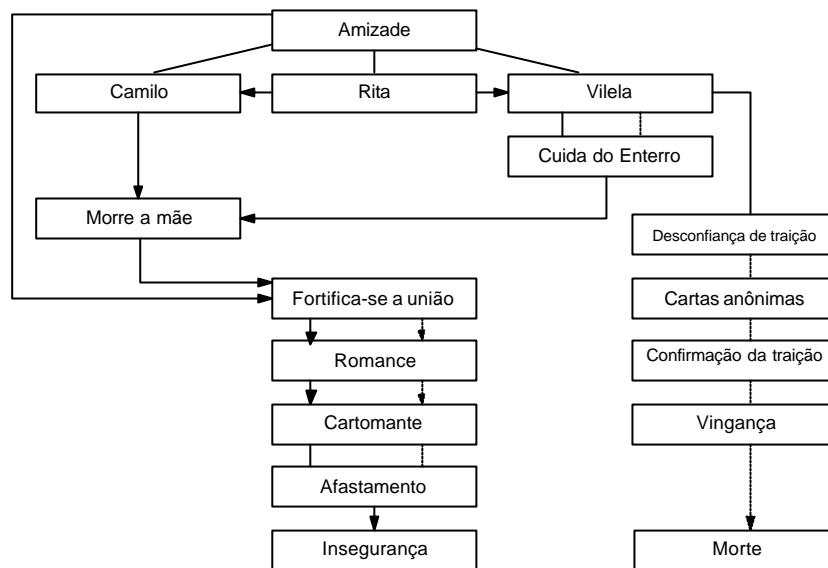
## Mapa conceitual: O Elo Partido

Aluno: Fer / Avaliação: B



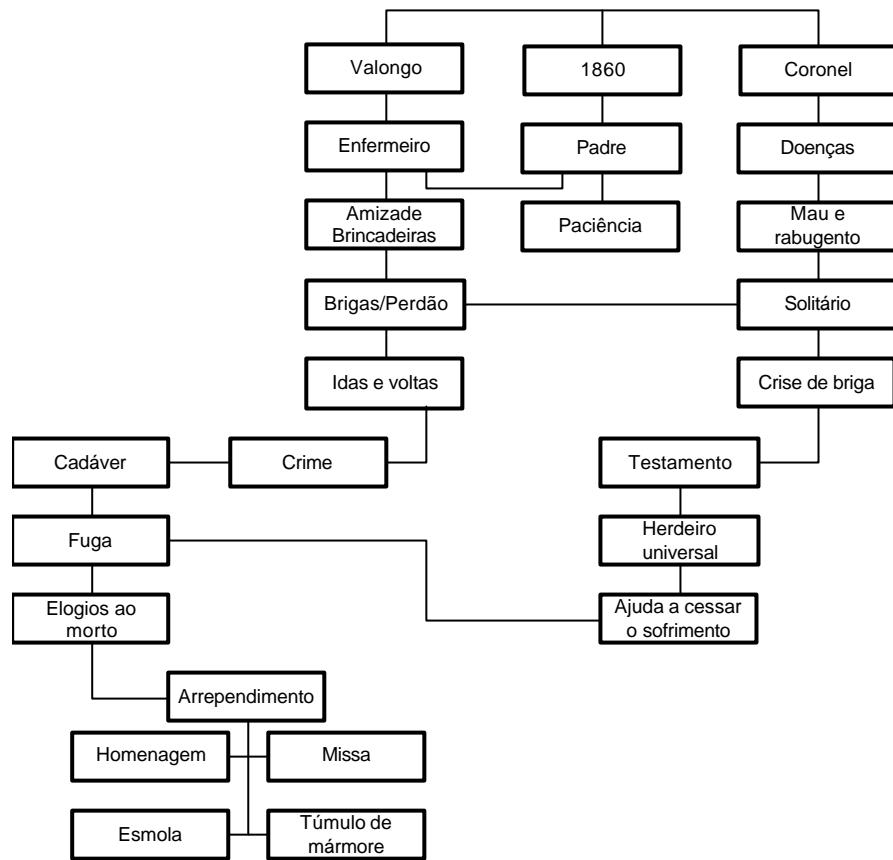
### **Mapa conceitual: A Cartomante**

**Aluno: Hil / Avaliação: B**



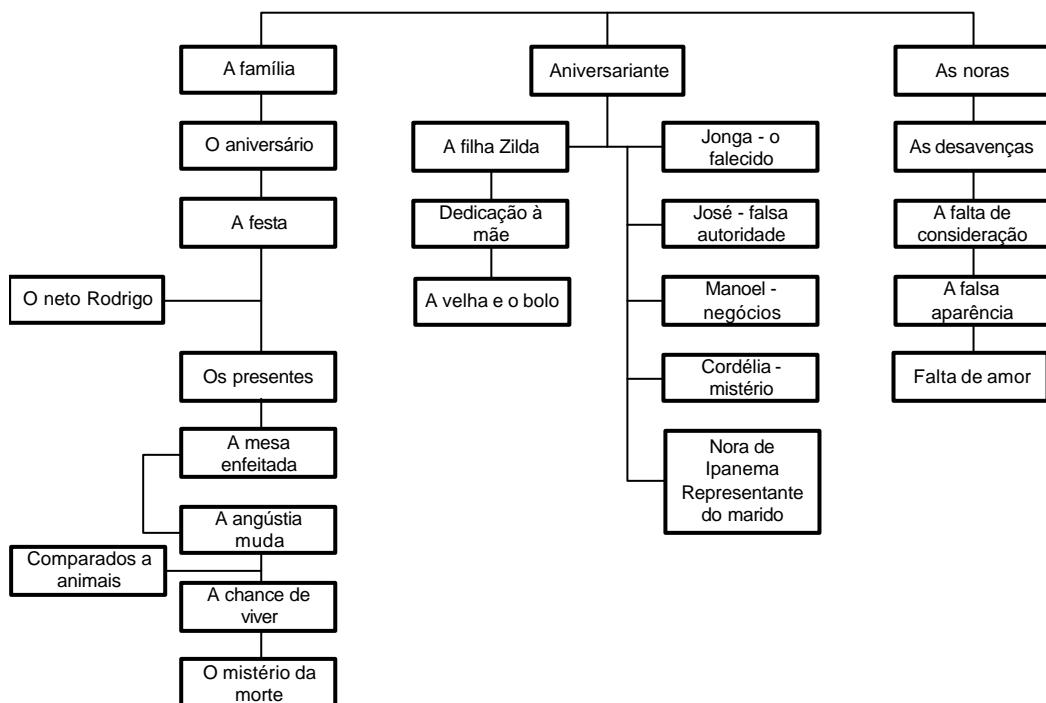
### **Mapa conceitual: O Enfermeiro**

**Aluno: Hil / Avaliação: B**



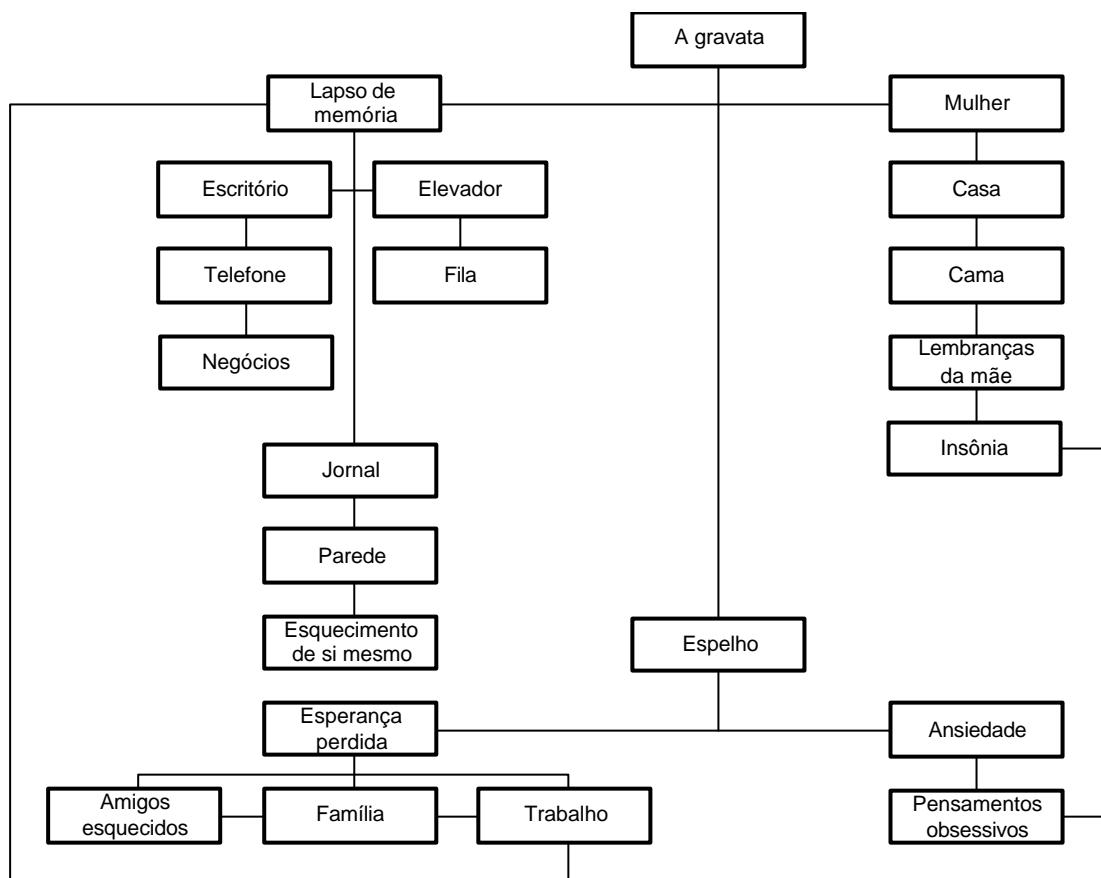
### Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Hil / Avaliação: B



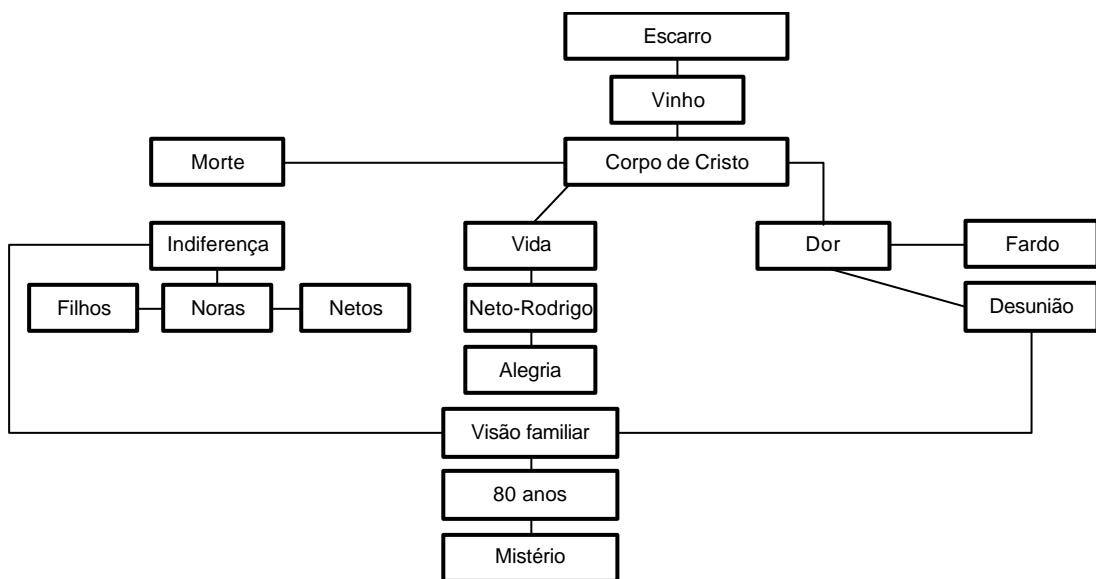
### Mapa conceitual: O Elo Partido

### Aluno: Hil / Avaliação B



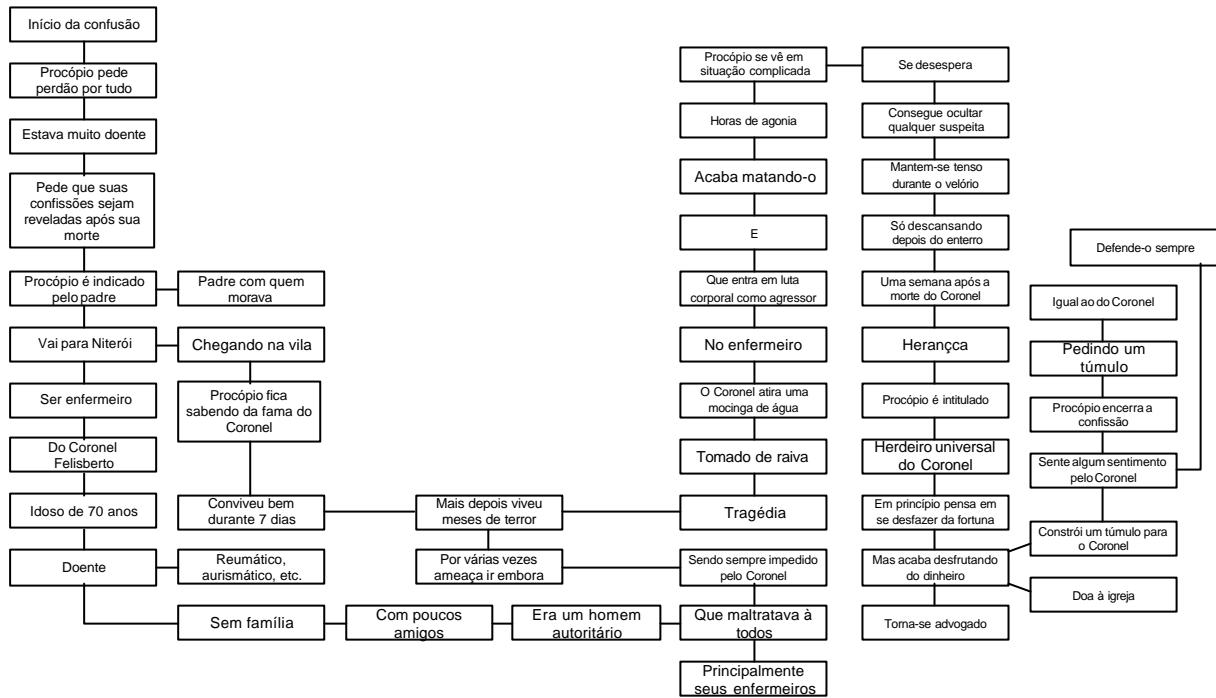
### Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Iva / Avaliação: B



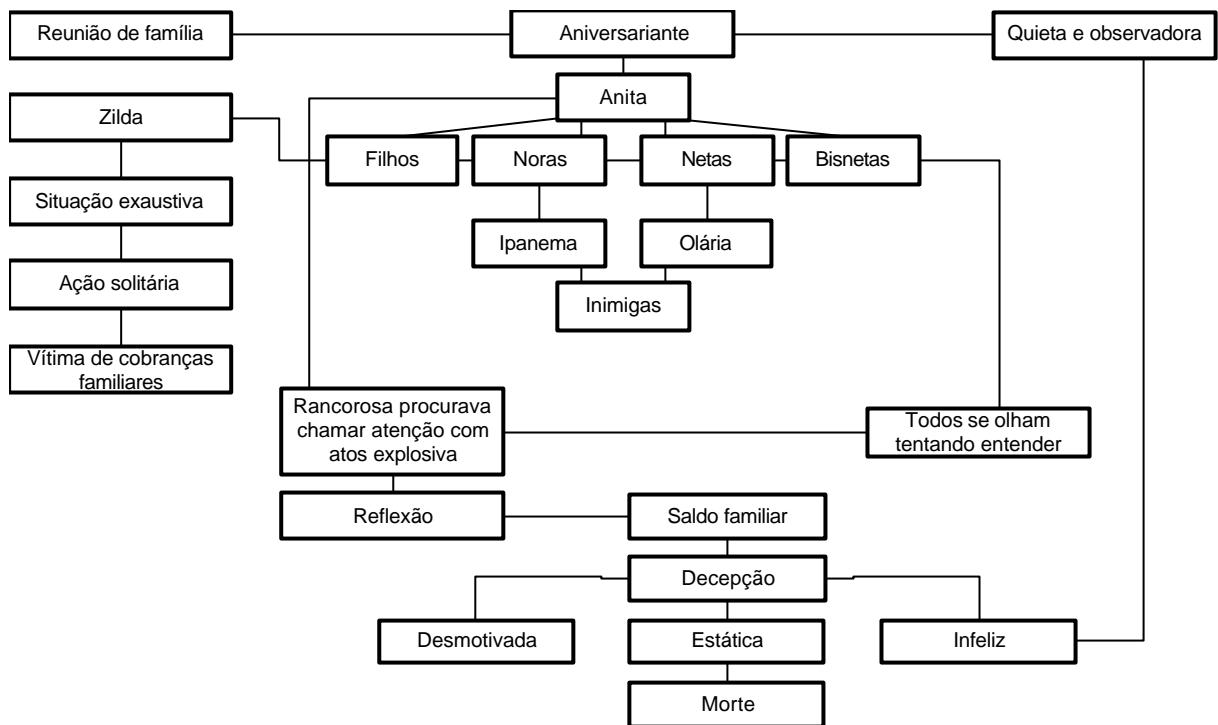
## Mapa conceitual: O Enfermeiro

Aluno: Lau / Avaliação: A



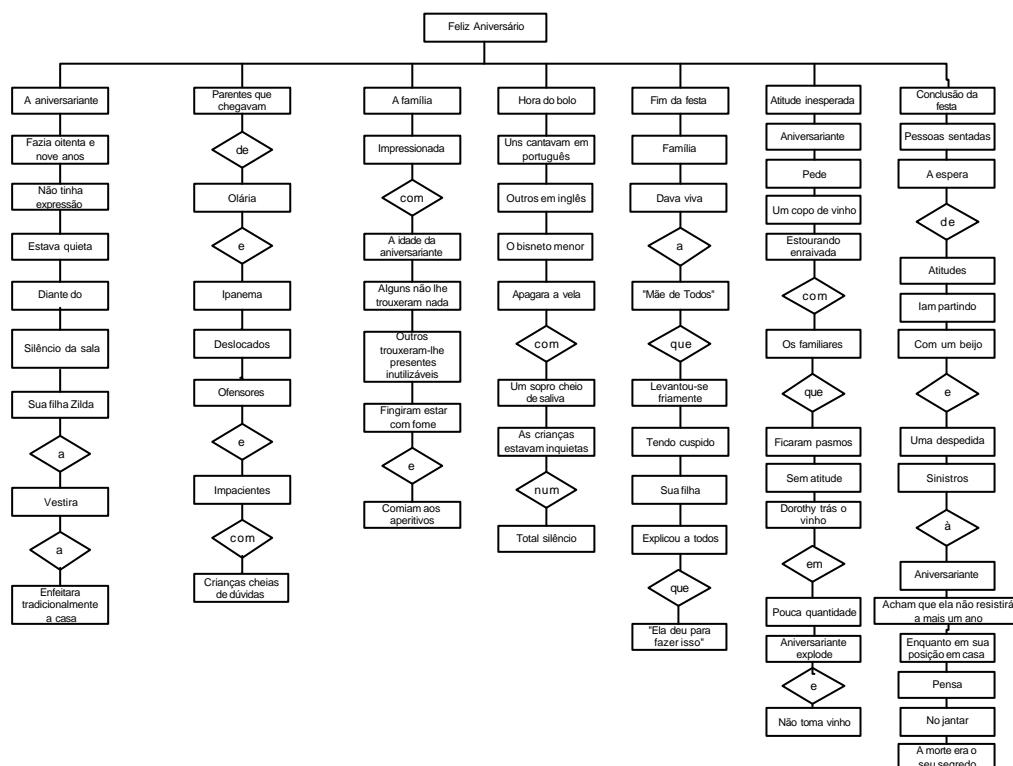
## Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Lau / Avaliação: B



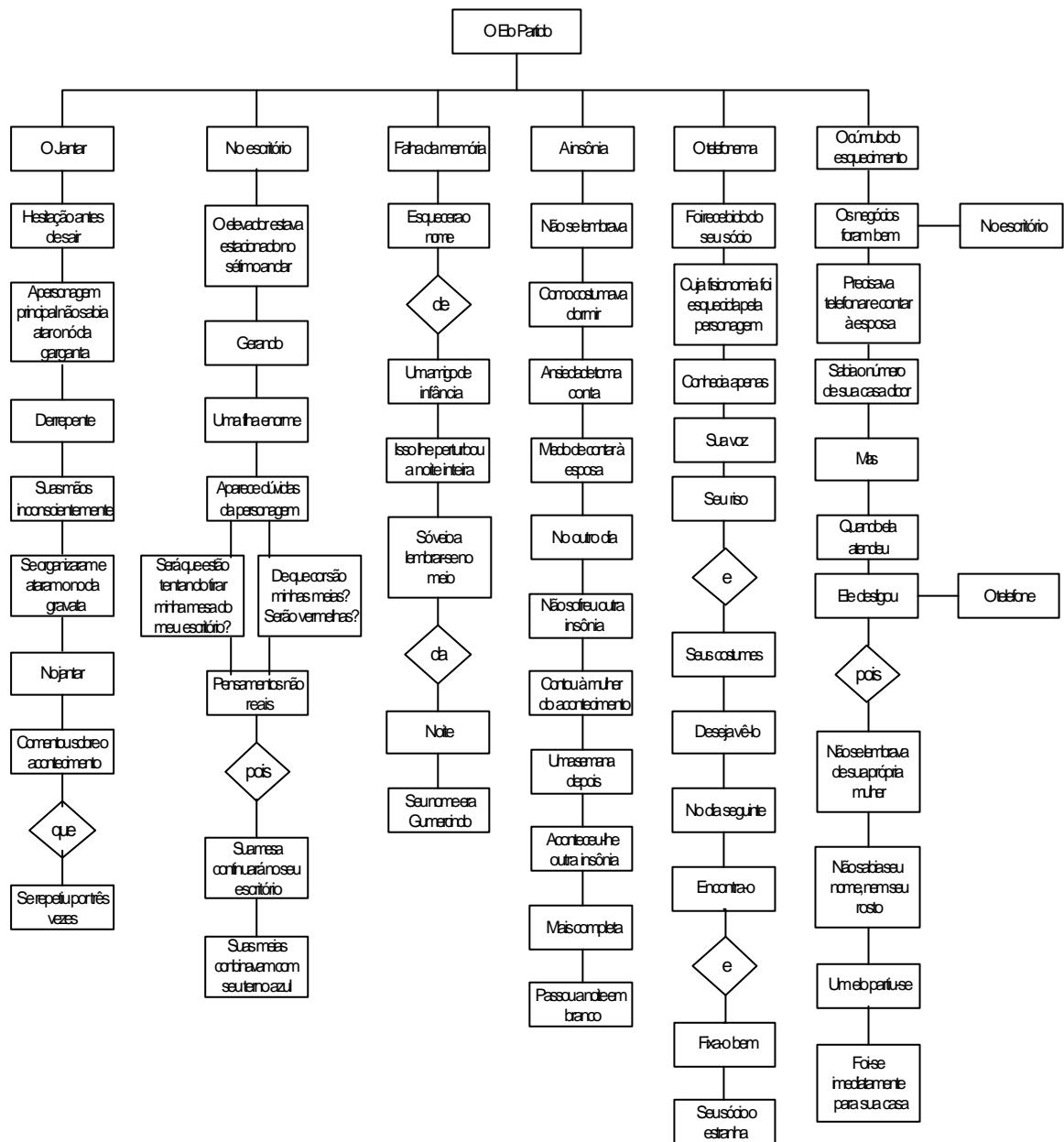
### Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Lau / Avaliação: A



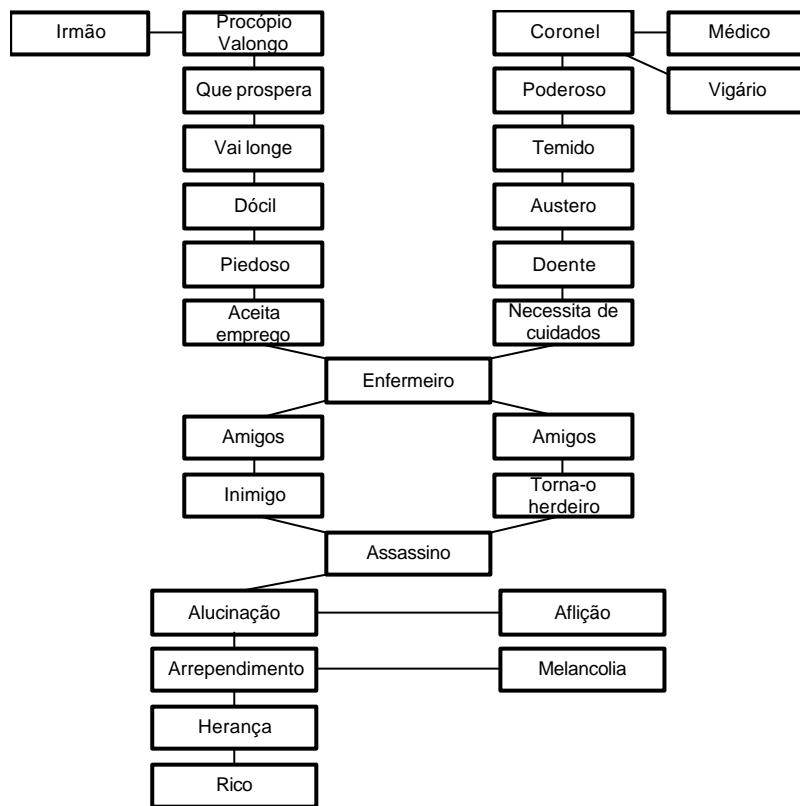
### Mapa conceitual: O Elo Partido

**Aluno: Lau / Avaliação: A**



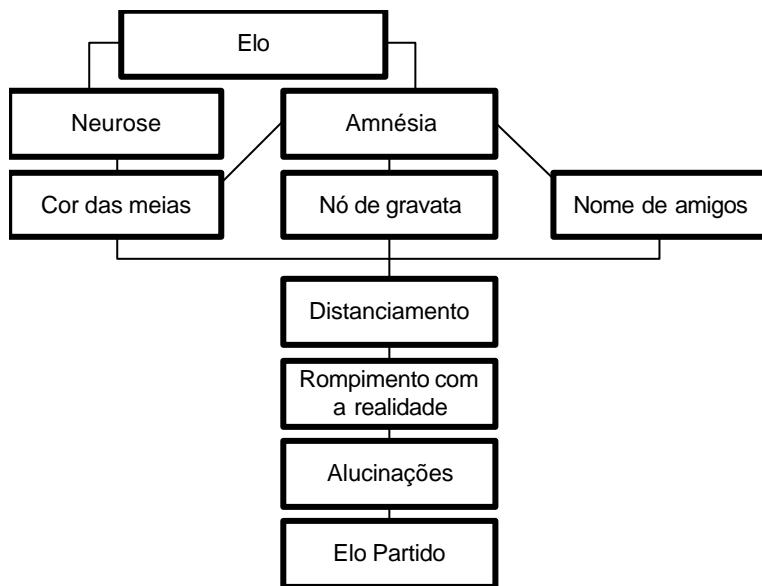
## Mapa conceitual: O Enfermeiro

Aluno: Let / Avaliação: A



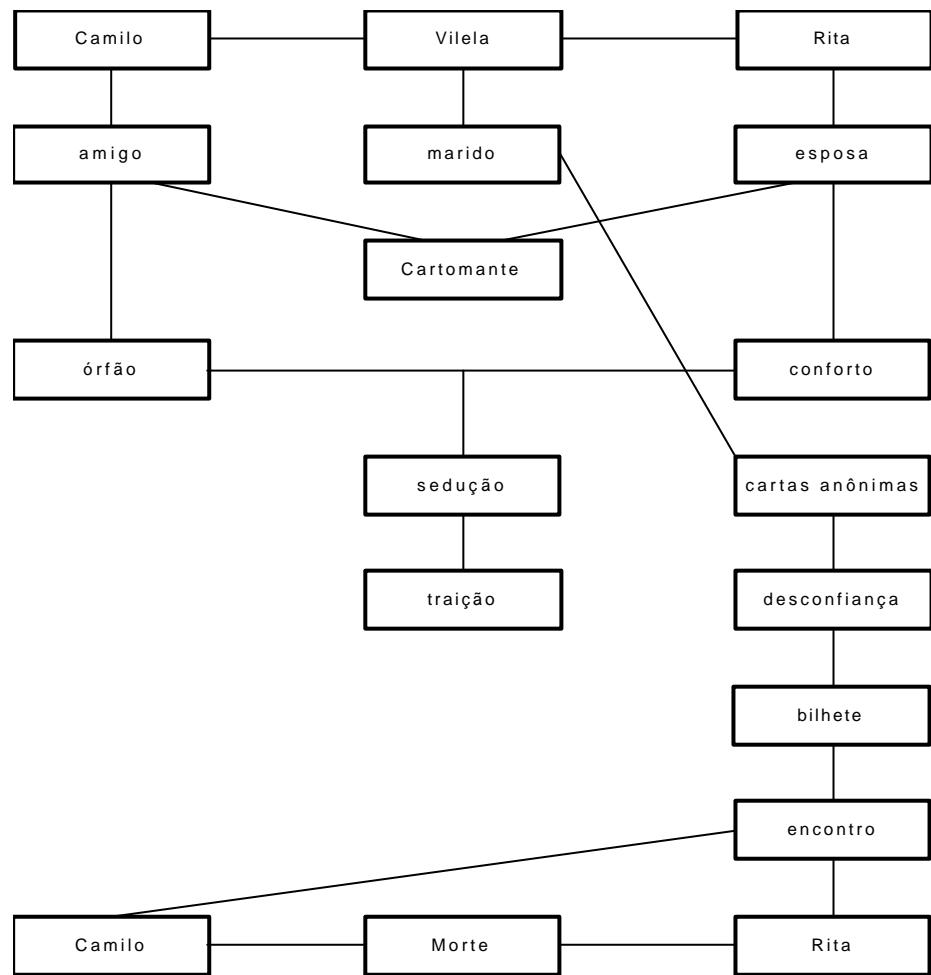
## Mapa conceitual: O Elo Partido (Bimensional)

Aluno: Let / Avaliação: C



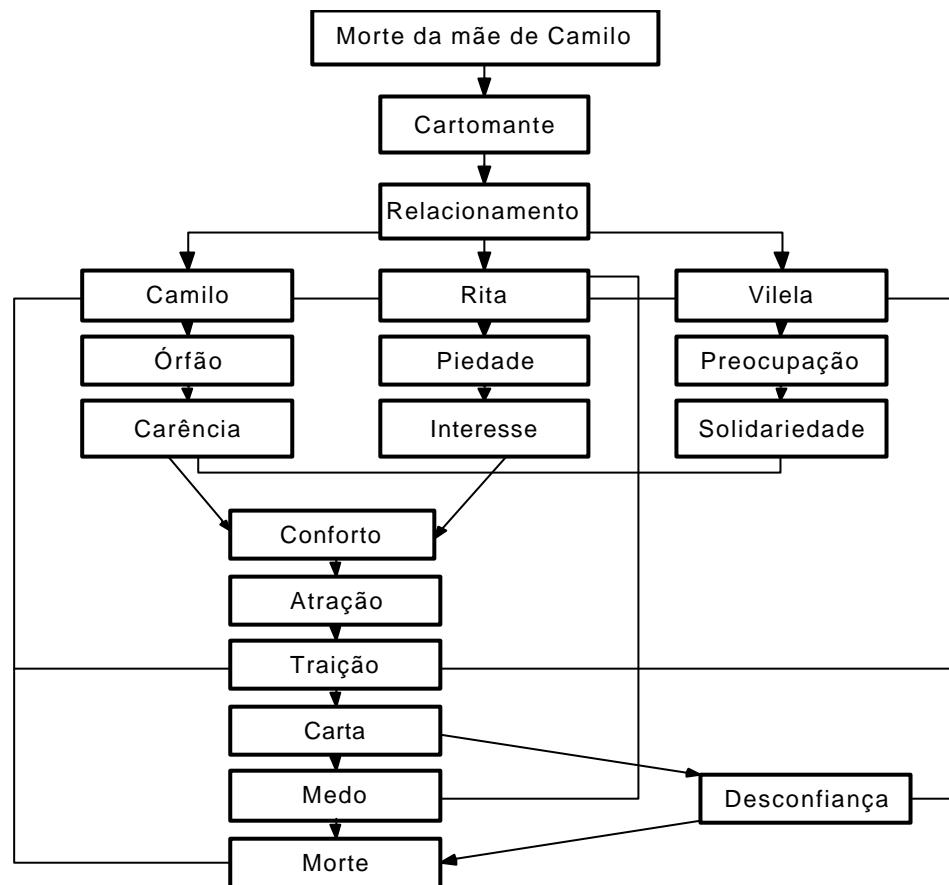
## Mapa conceitual: A Cartomante

Aluno: Luc / Avaliação: B



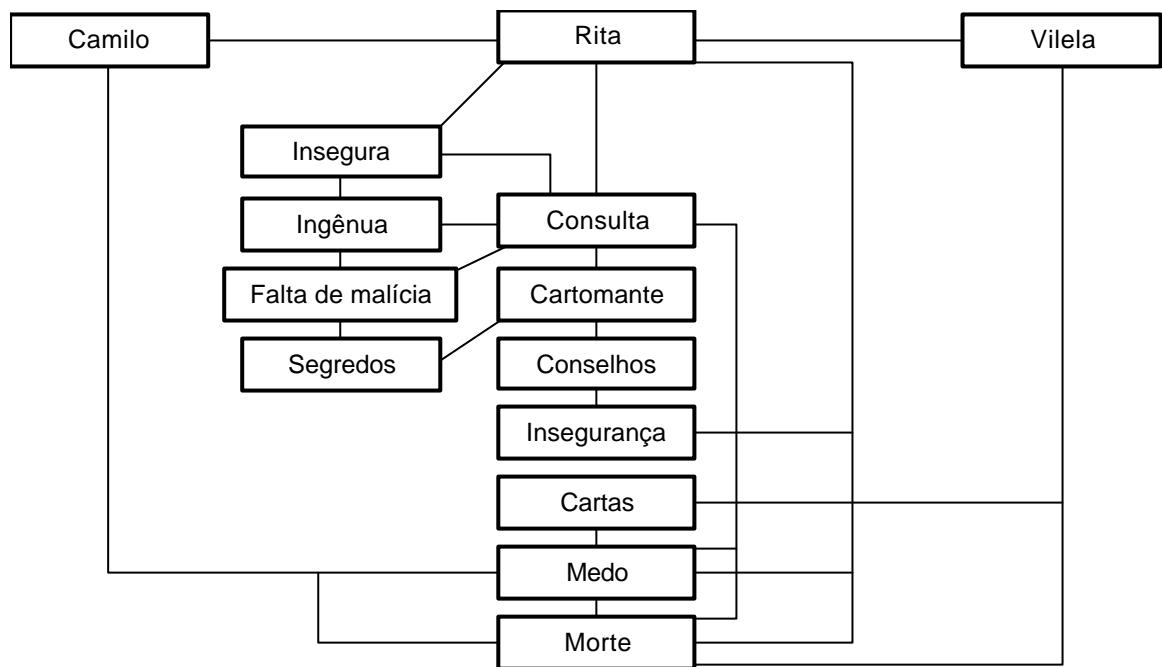
## Mapa conceitual: A Cartomante

Aluno: Mar / Avaliação: B



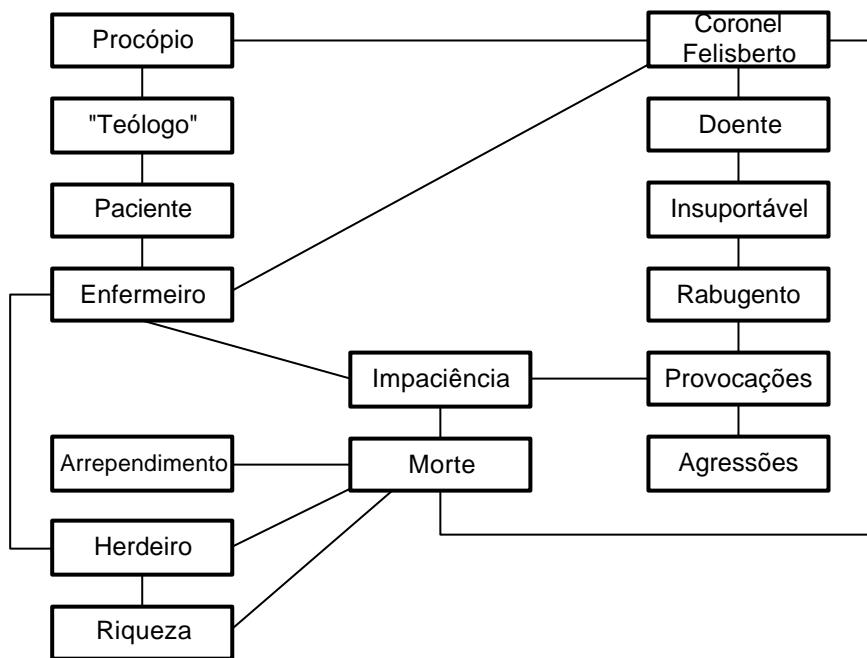
## Mapa conceitual: A Cartomante (Tridimensional)

Aluno: Mar / Avaliação: C



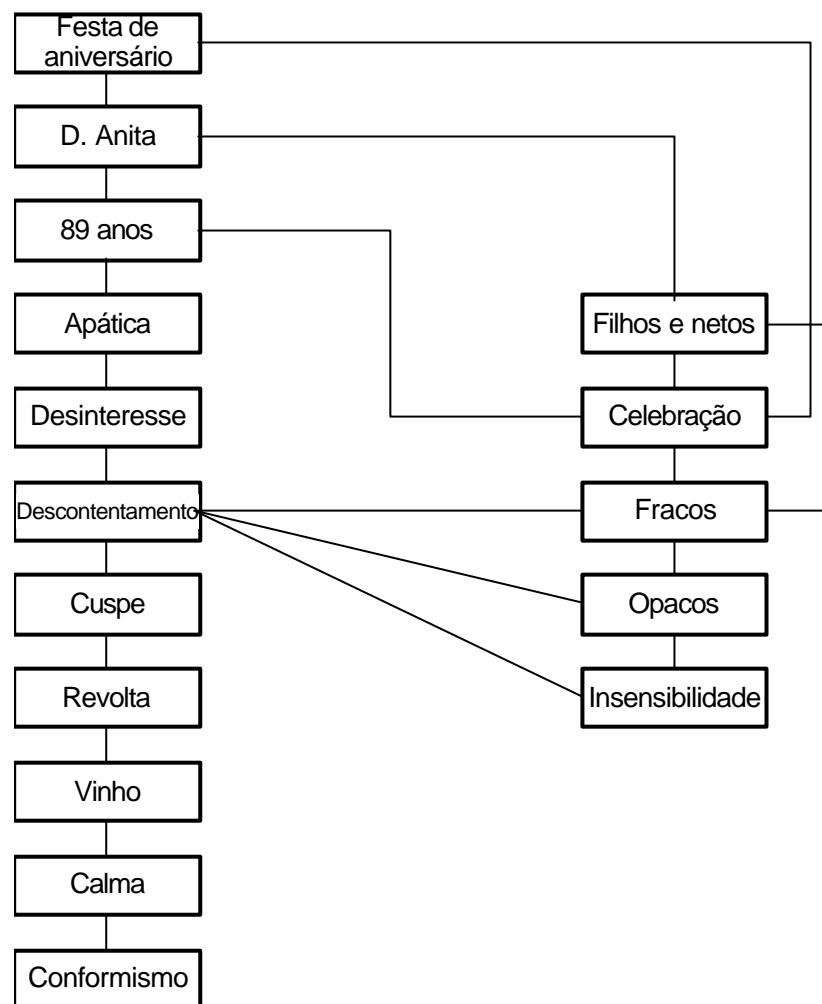
## Mapa conceitual: O Enfermeiro (Bidimensional)

Aluno: Mar / Avaliação: B



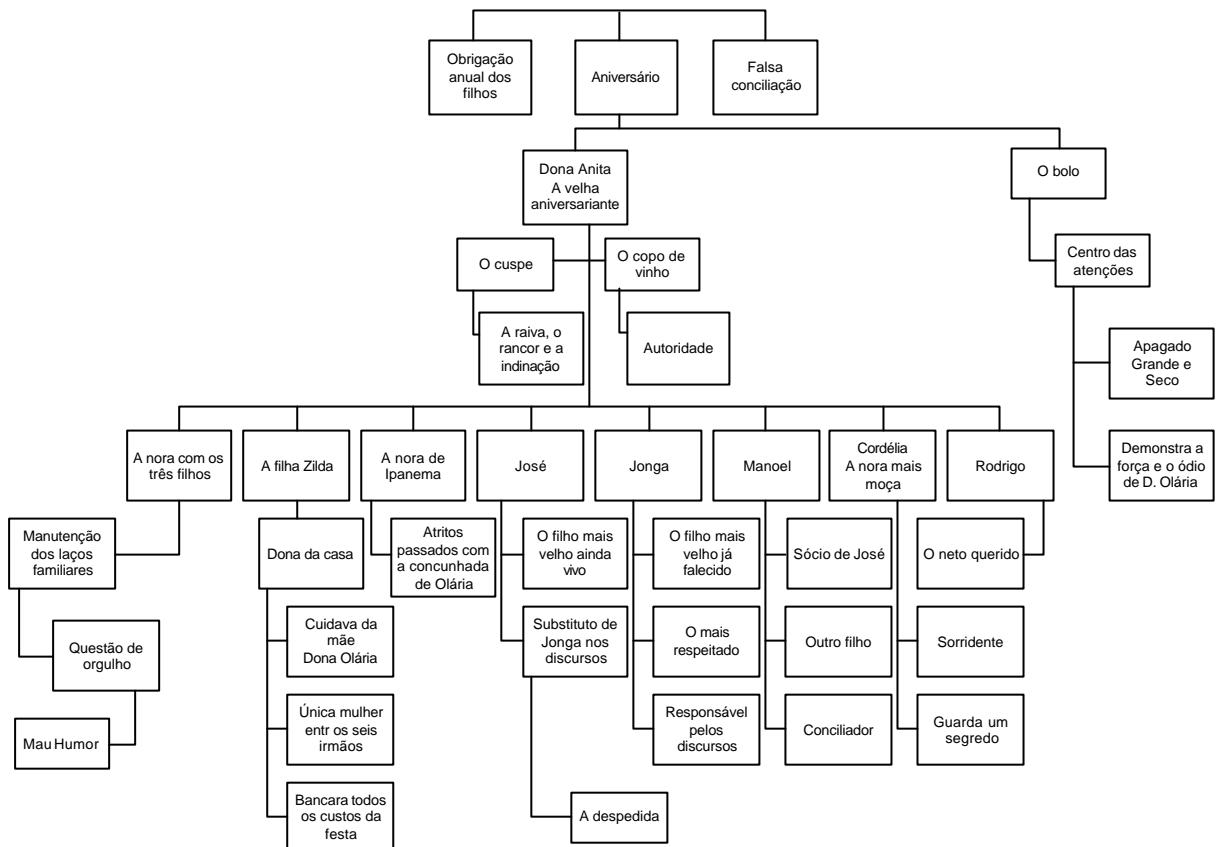
### Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Mar / Avaliação: C



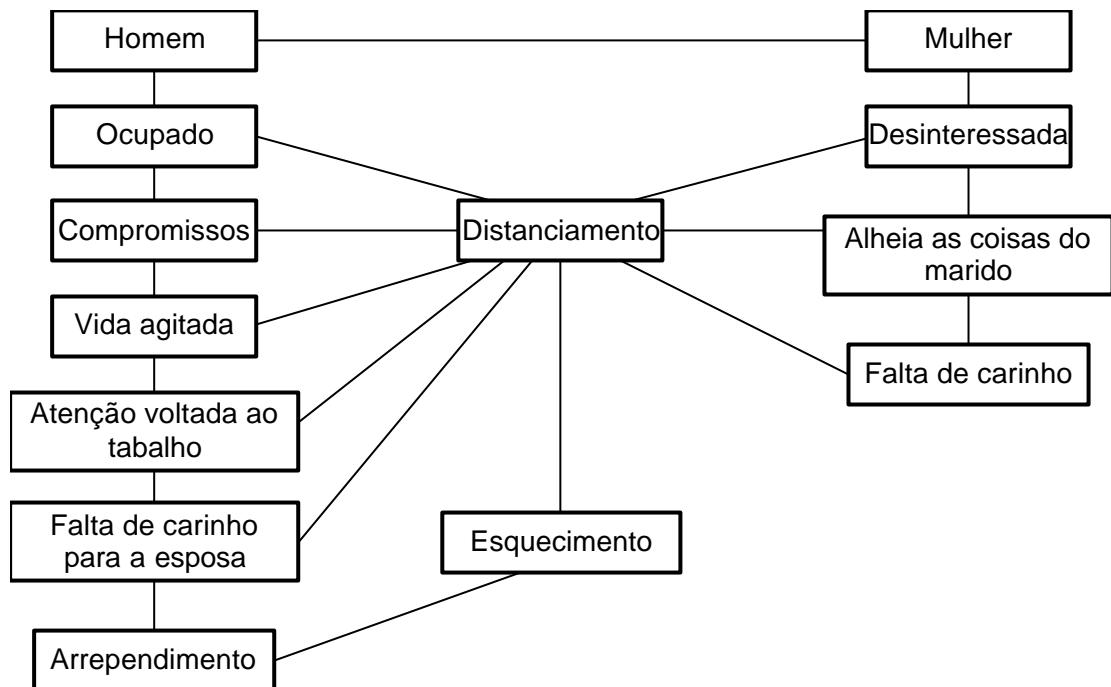
## Mapa conceitual: Feliz Aniversário (Tridimensional)

Aluno: Mar / Avaliação: A



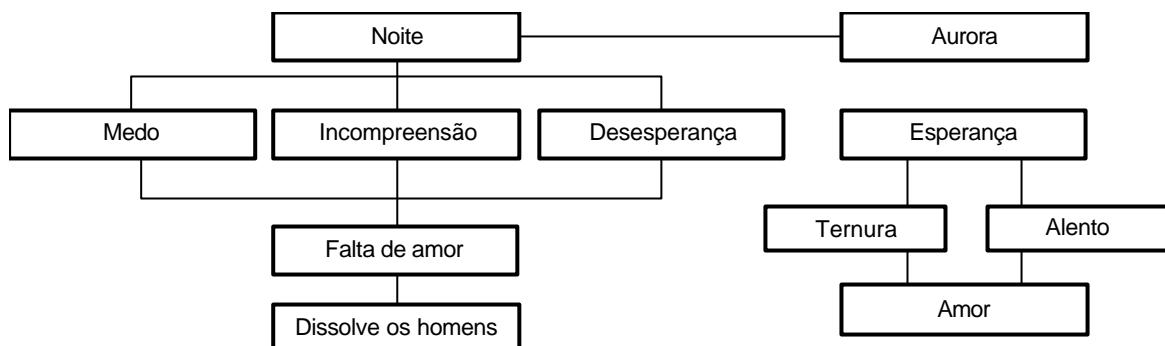
## Mapa conceitual: O Elo Partido

Aluno: Mar / Avaliação: B



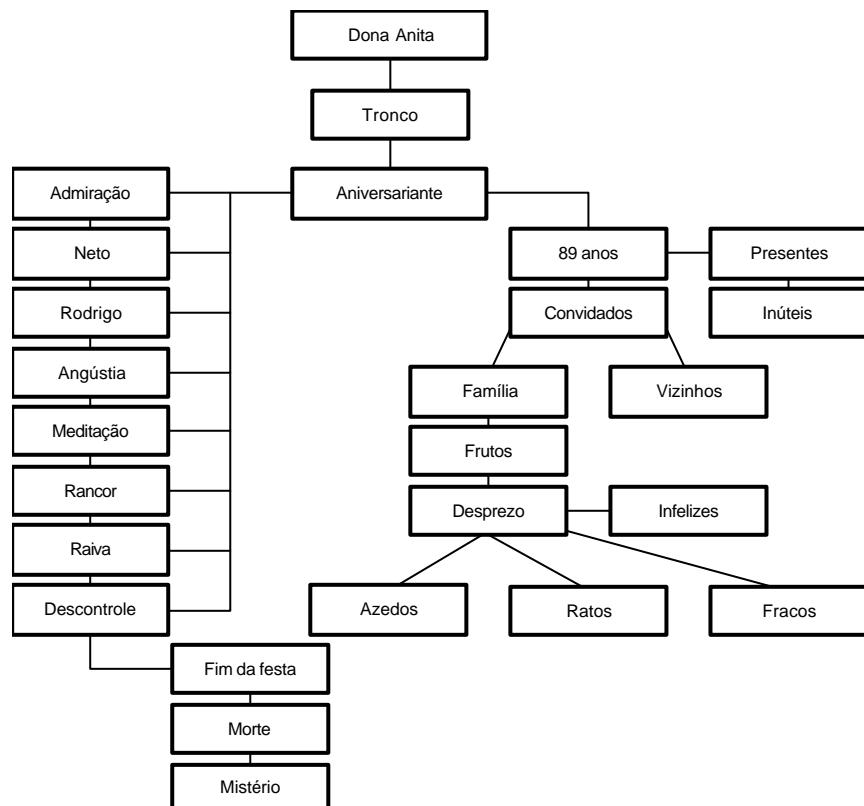
### **Mapa conceitual: A Noite Dissolve os Homens (Bidimensional)**

**Aluno: Mar / Avaliação: C**



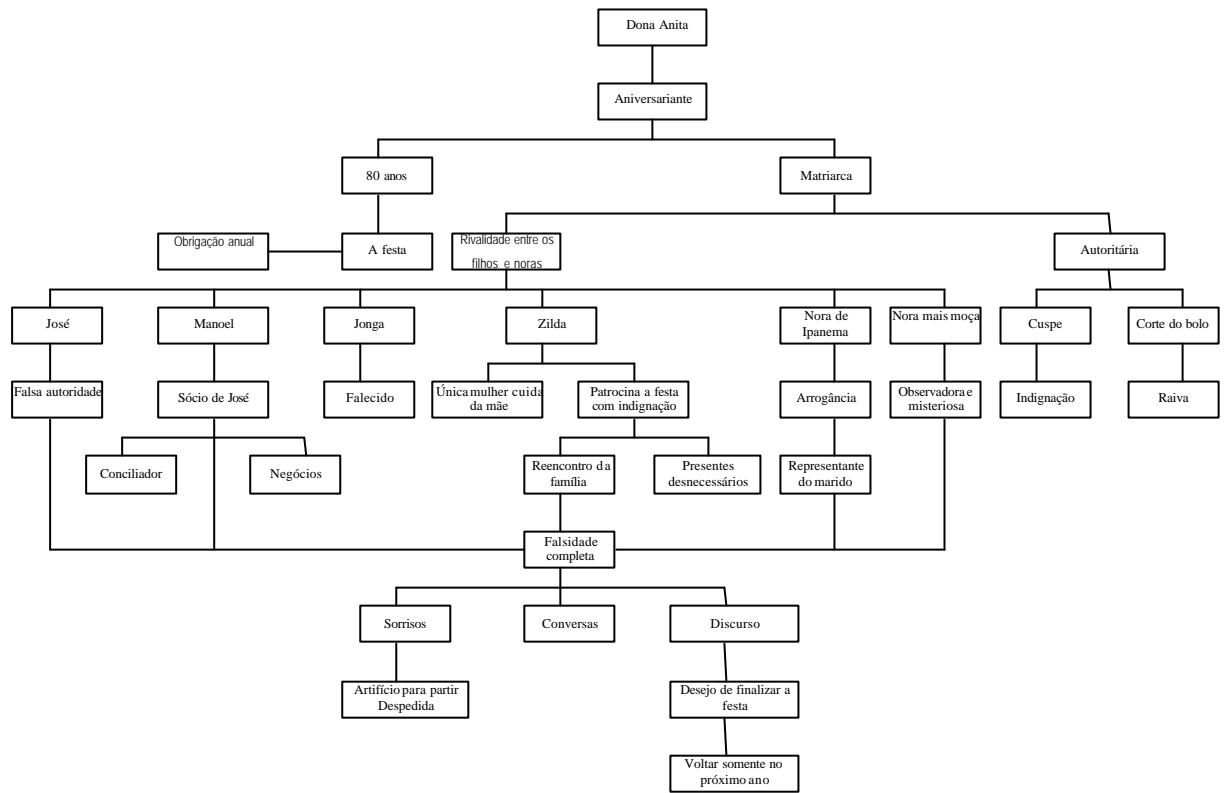
### **Mapa conceitual: Feliz Aniversário**

**Aluno: Nei / Avaliação: B**



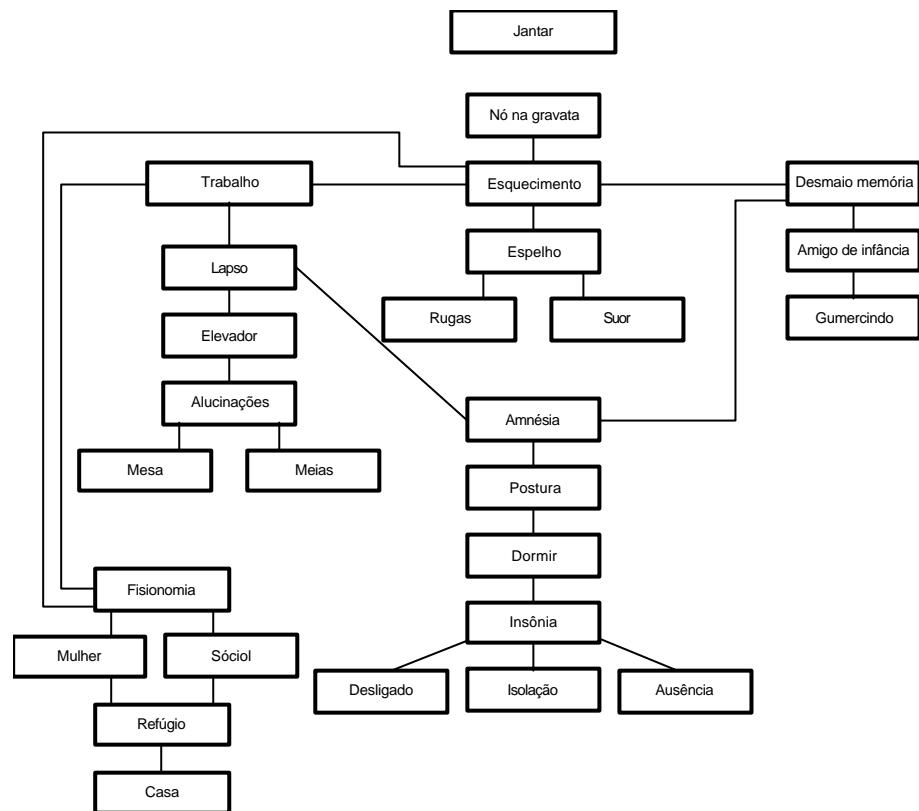
## Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Nei / Avaliação: A



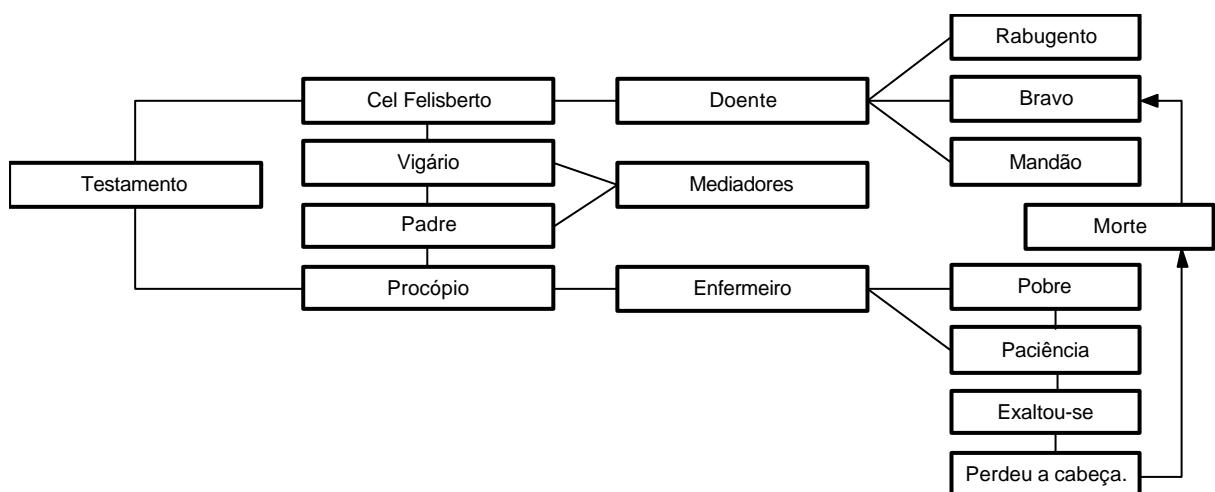
## Mapa conceitual: O Elo Partido

Aluno: Nei / Avaliação: A



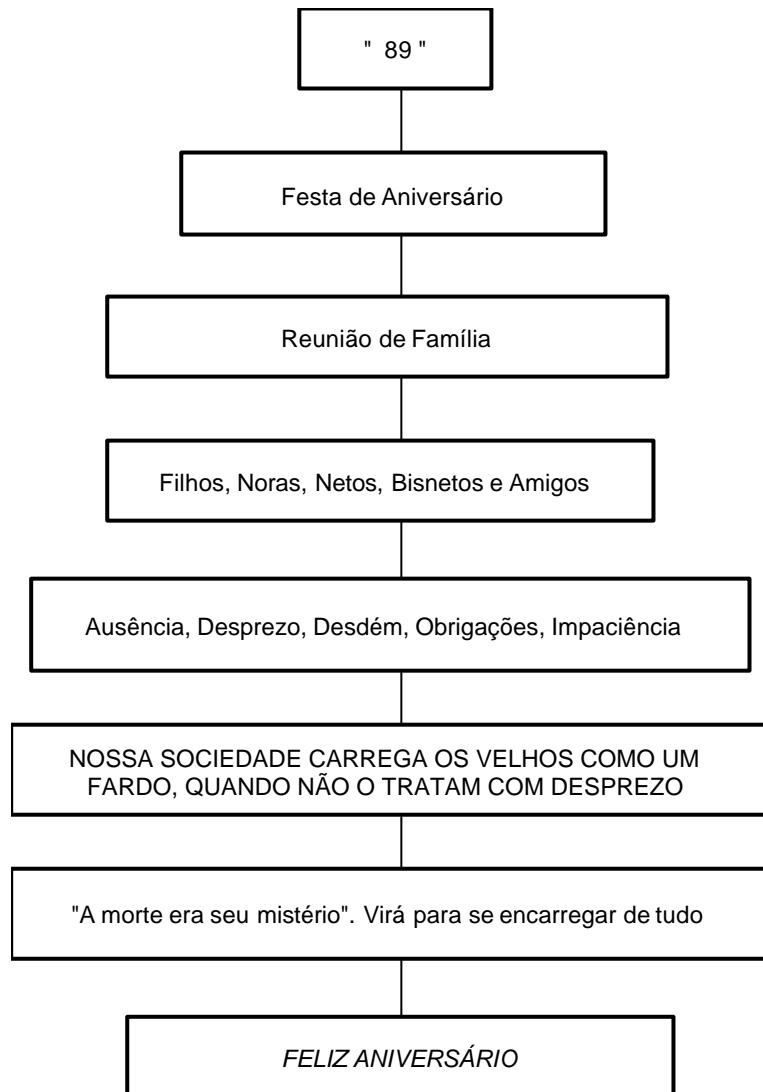
## Mapa conceitual: O Enfermeiro

Aluno: Nil / Avaliação: C



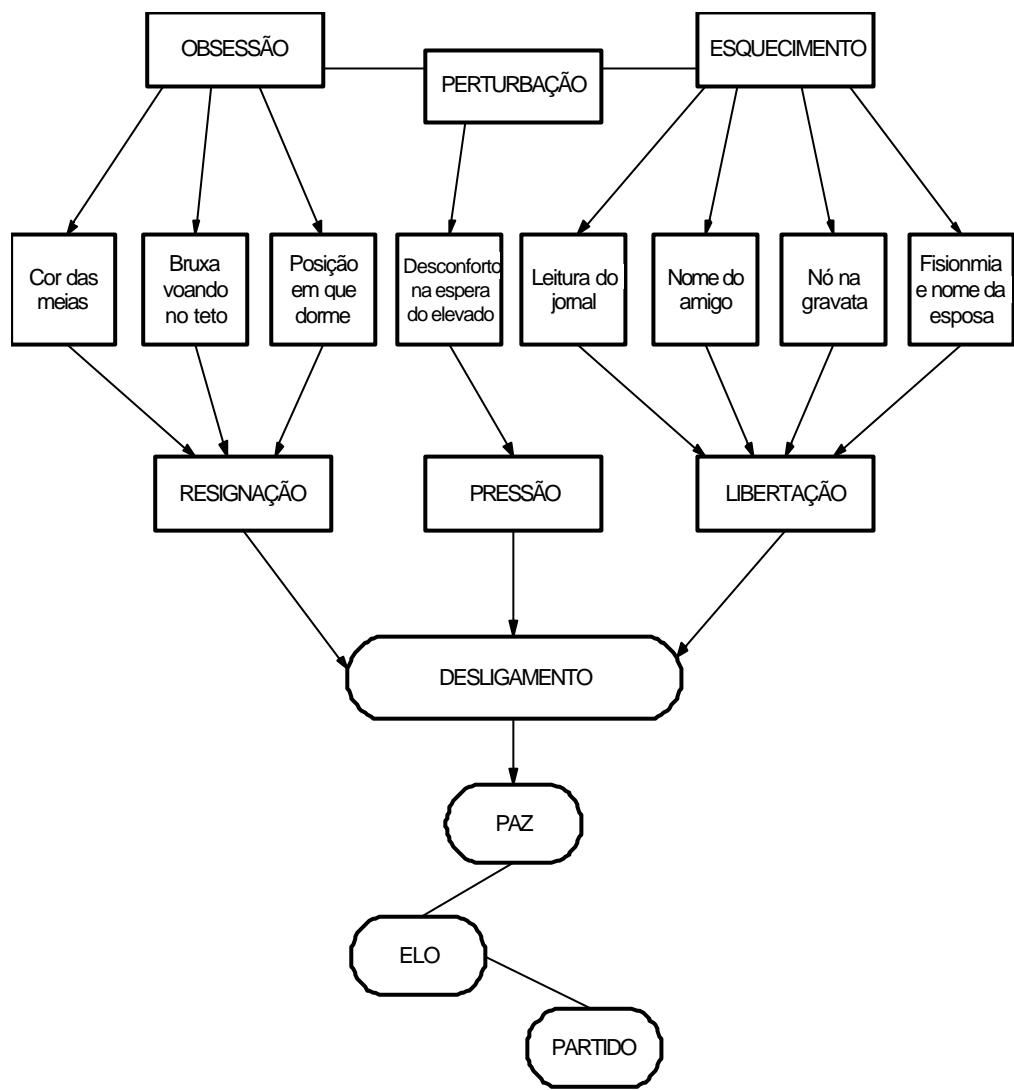
**Mapa conceitual: Feliz Aniversário**

**Aluno: Nil / Avaliação: B**



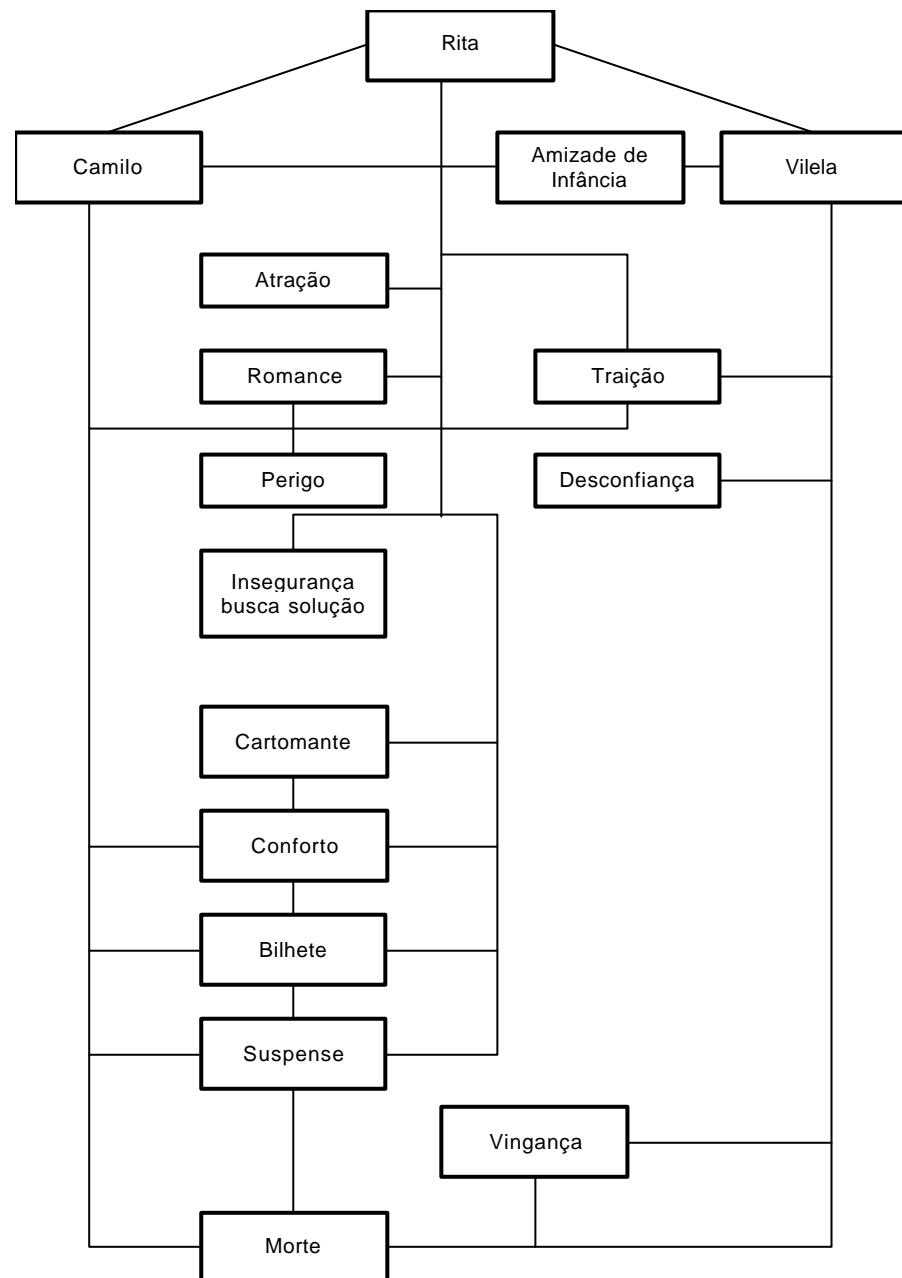
## Mapa conceitual: O Elo Partido (Tridimensional)

Aluno: Nil / Avaliação: A



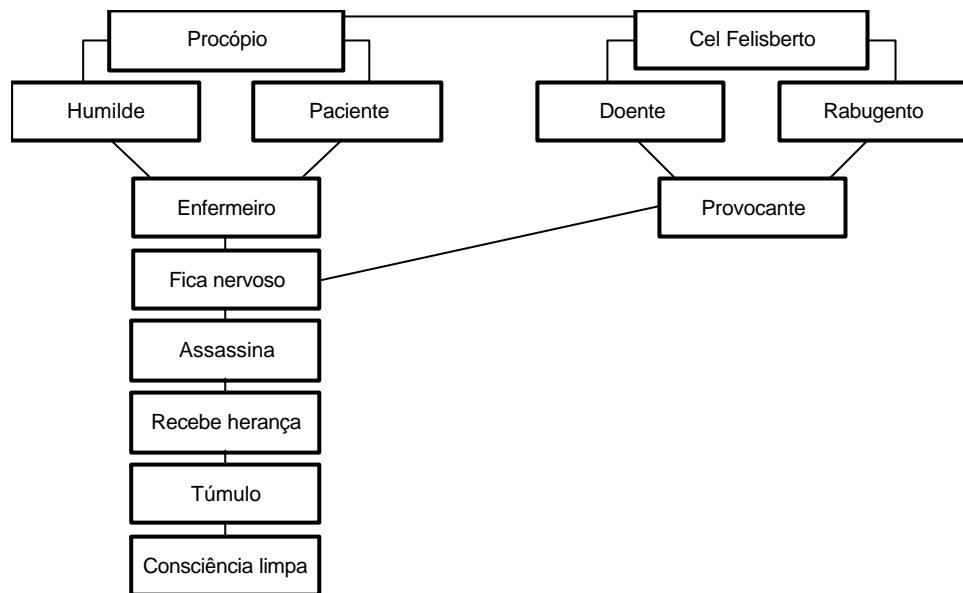
## Mapa conceitual: A Cartomante

Aluno: Ore / Avaliação: C



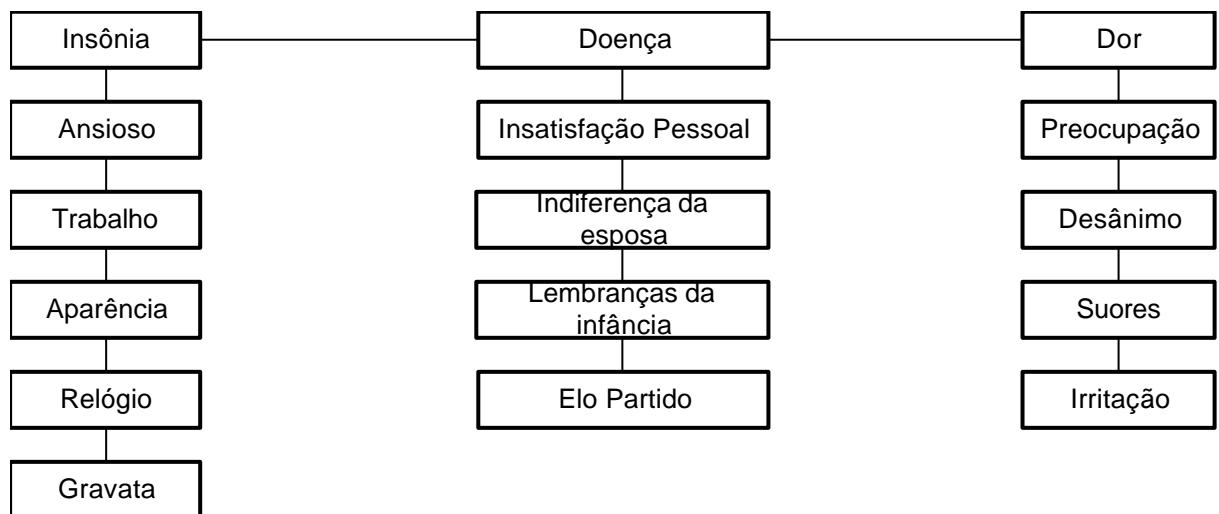
### Mapa conceitual: O Enfermeiro

Aluno: Ore / Avaliação: C



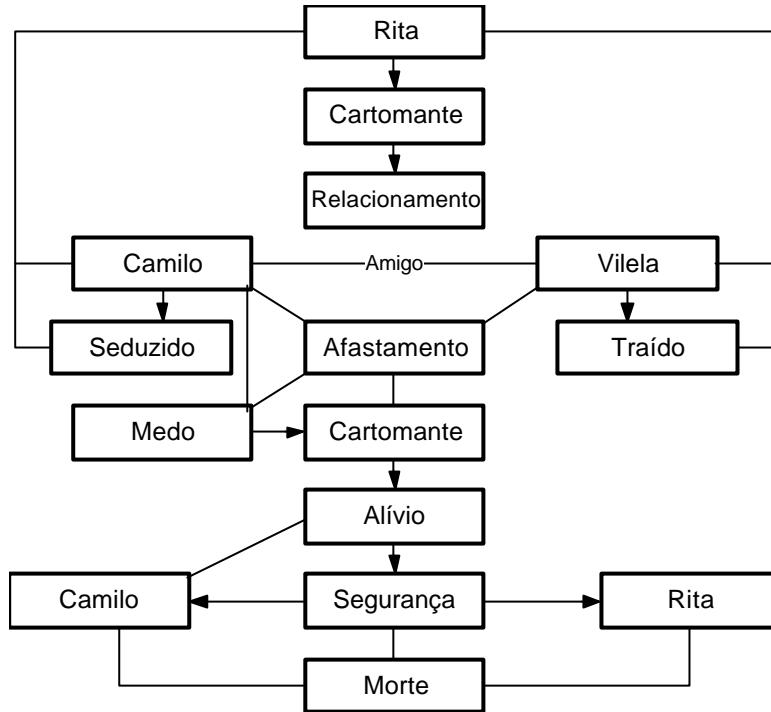
### Mapa conceitual: O Elo Partido (Tridimensional)

Aluno: Ore / Avaliação: B



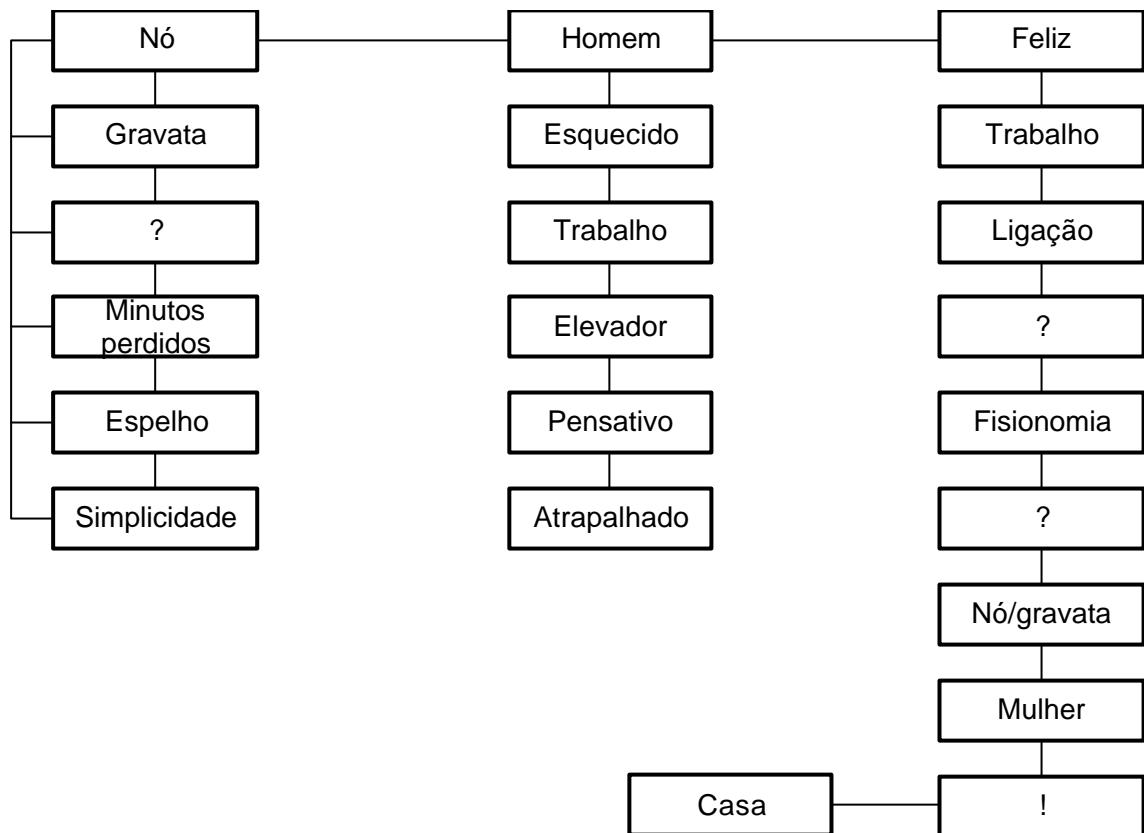
### **Mapa conceitual: A Cartomante**

**Aluno: Pab / Avaliação: C**



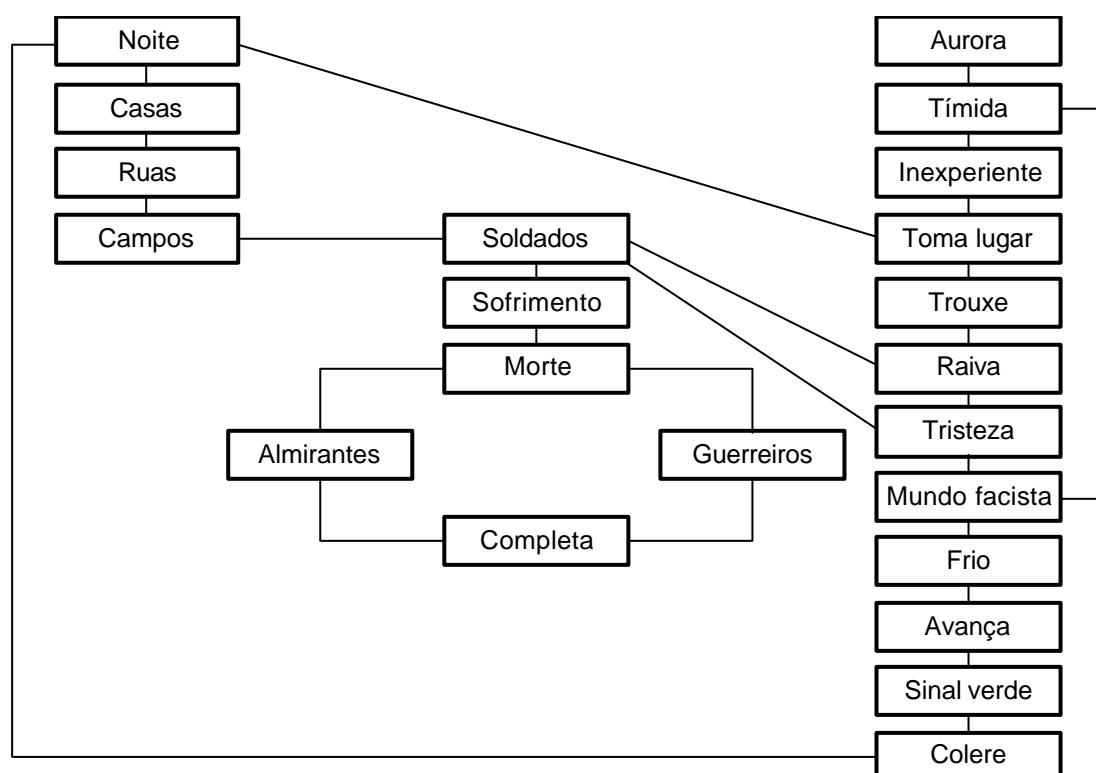
### **Mapa conceitual: O Elo Partido**

**Aluno: Pab / Avaliação: B**



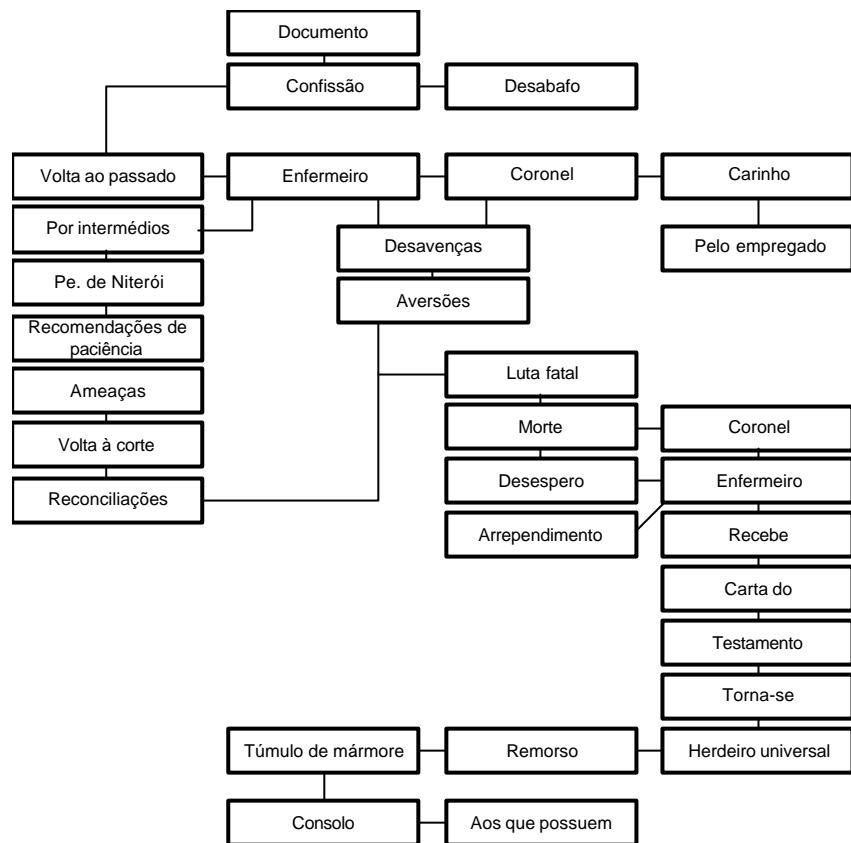
**Mapa conceitual: A Noite Dissolve os Homens (Bidimensional)**

**Aluno: Pab / Avaliação: B**



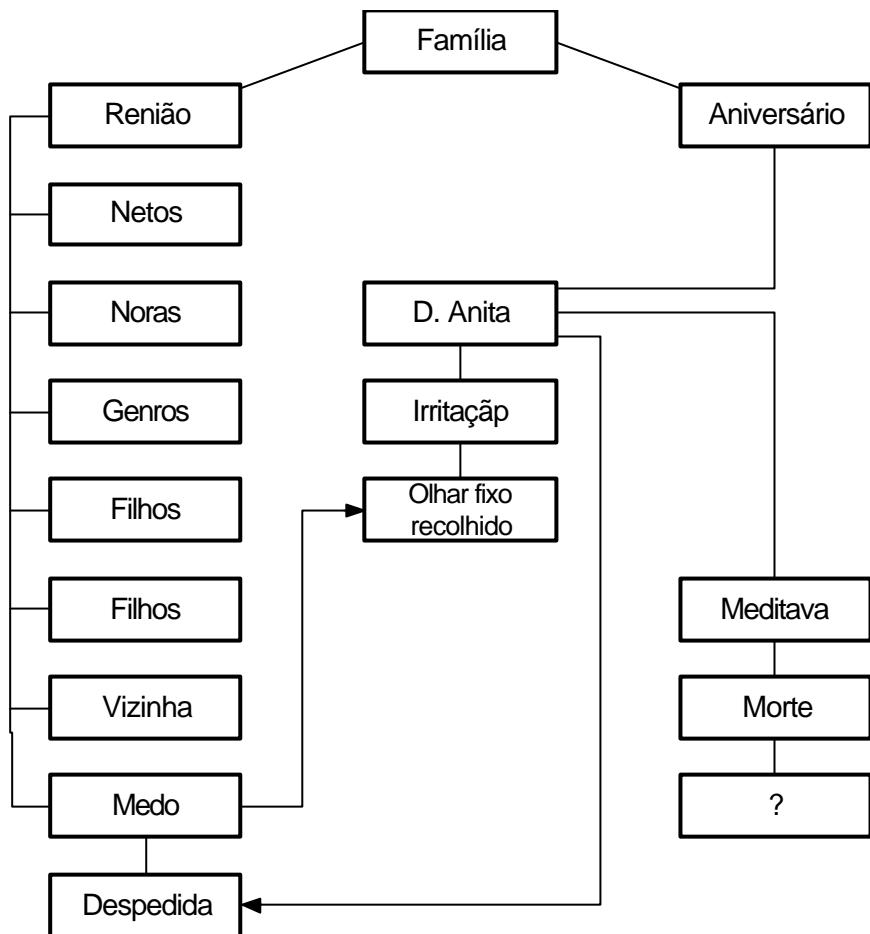
**Mapa conceitual: O Enfermeiro**

### Aluno: Pac / Avaliação: A



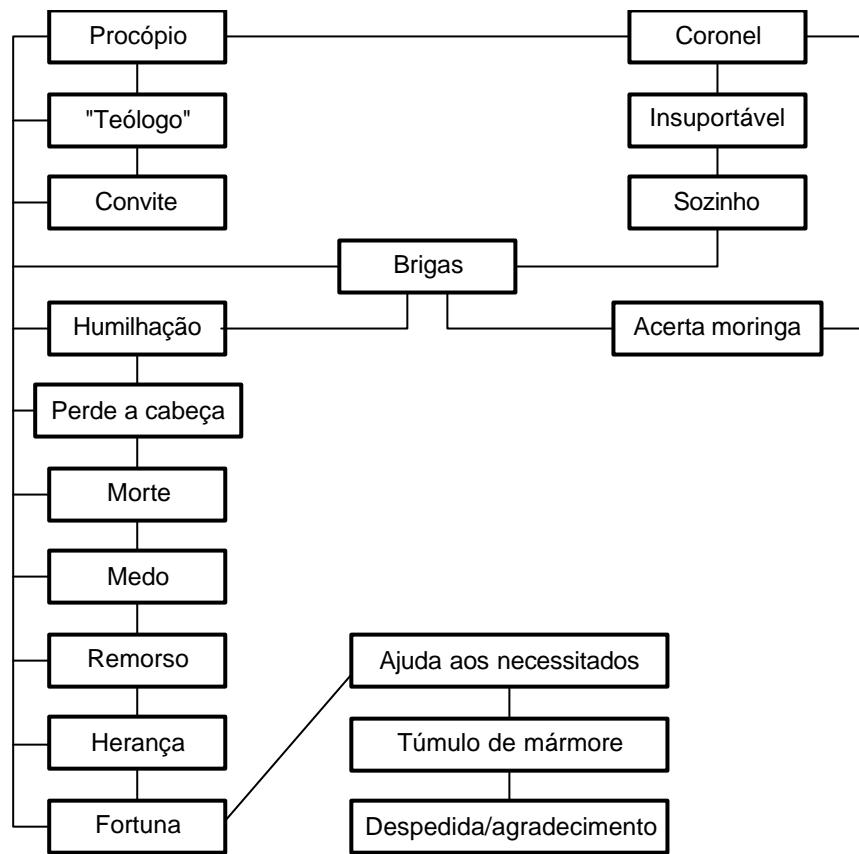
### Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Pac / Avaliação: B



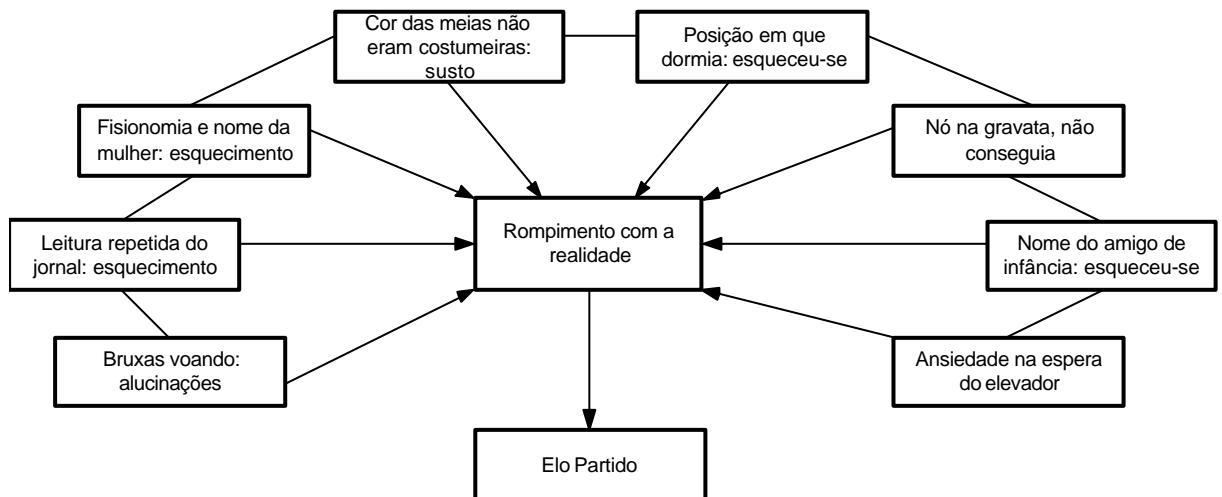
### Mapa conceitual: O Enfermeiro

Aluno: Pac / Avaliação: B



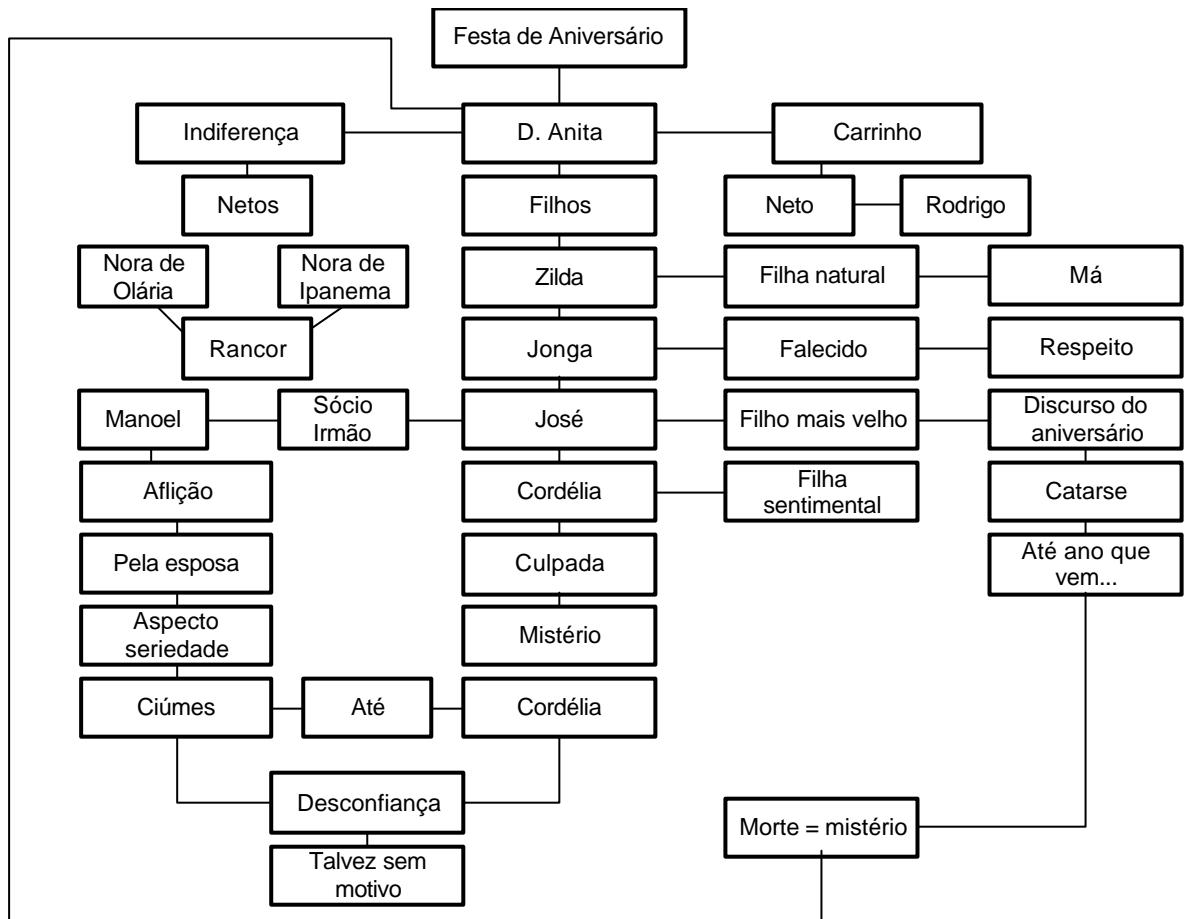
### Mapa conceitual: O Elo Partido

Aluno: Pac / Avaliação: A



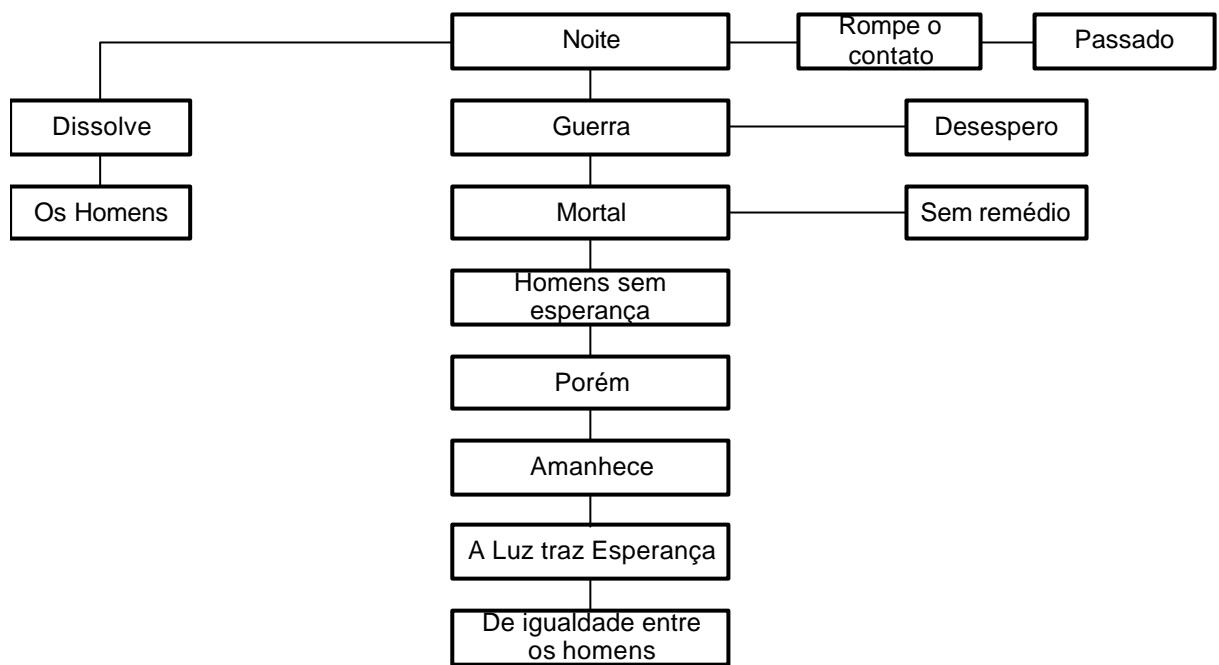
## **Mapa conceitual: Feliz Aniversário**

Aluno: Rej / Avaliação: B



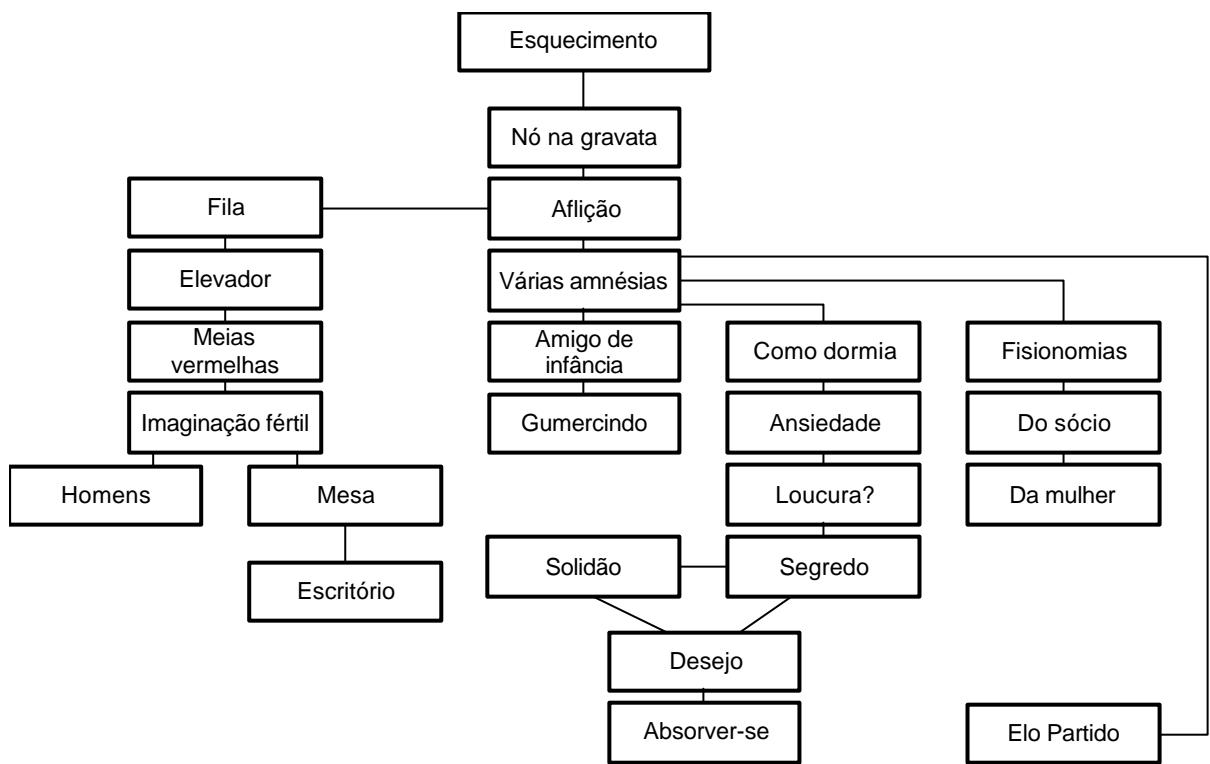
## Mapa conceitual: A Noite Dissolve os Homens

Aluno: Rej / Avaliação: B



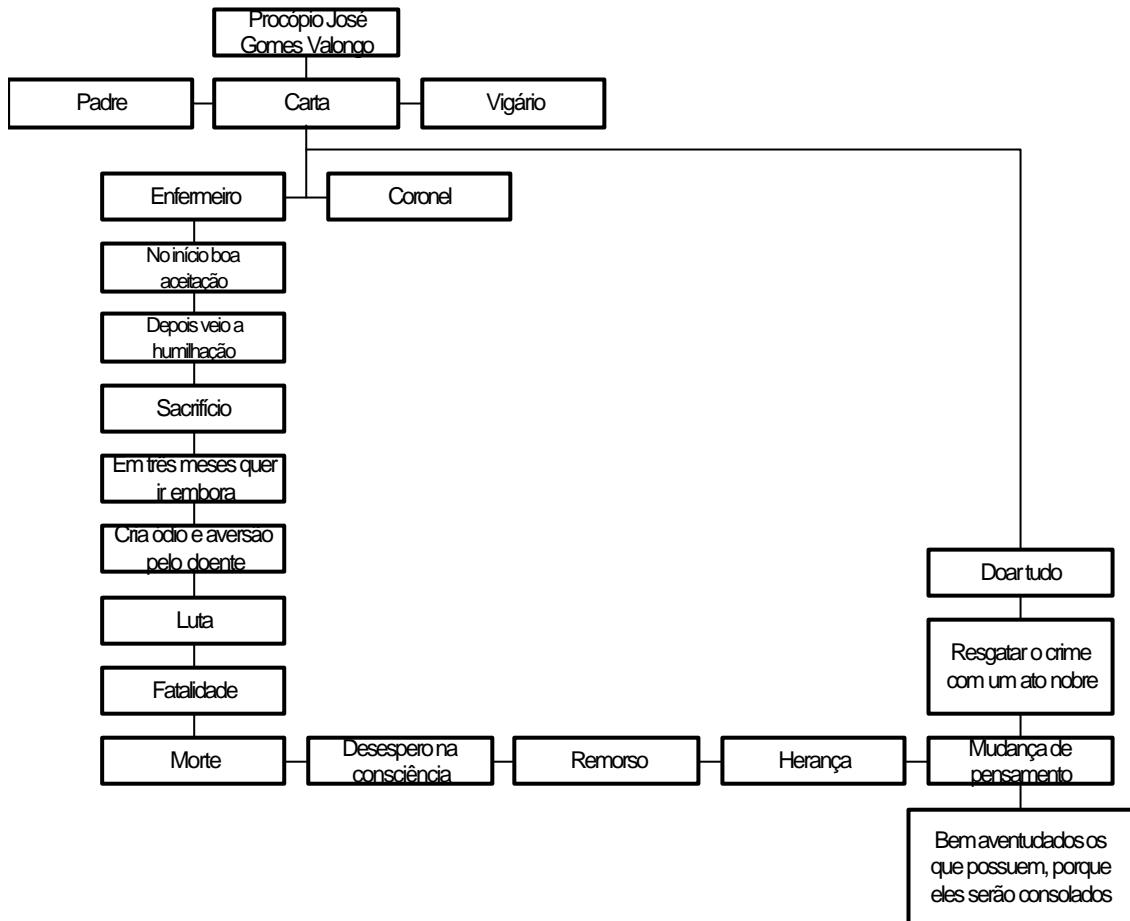
## Mapa conceitual: O Elo Partido

Aluno: Rej / Avaliação: B



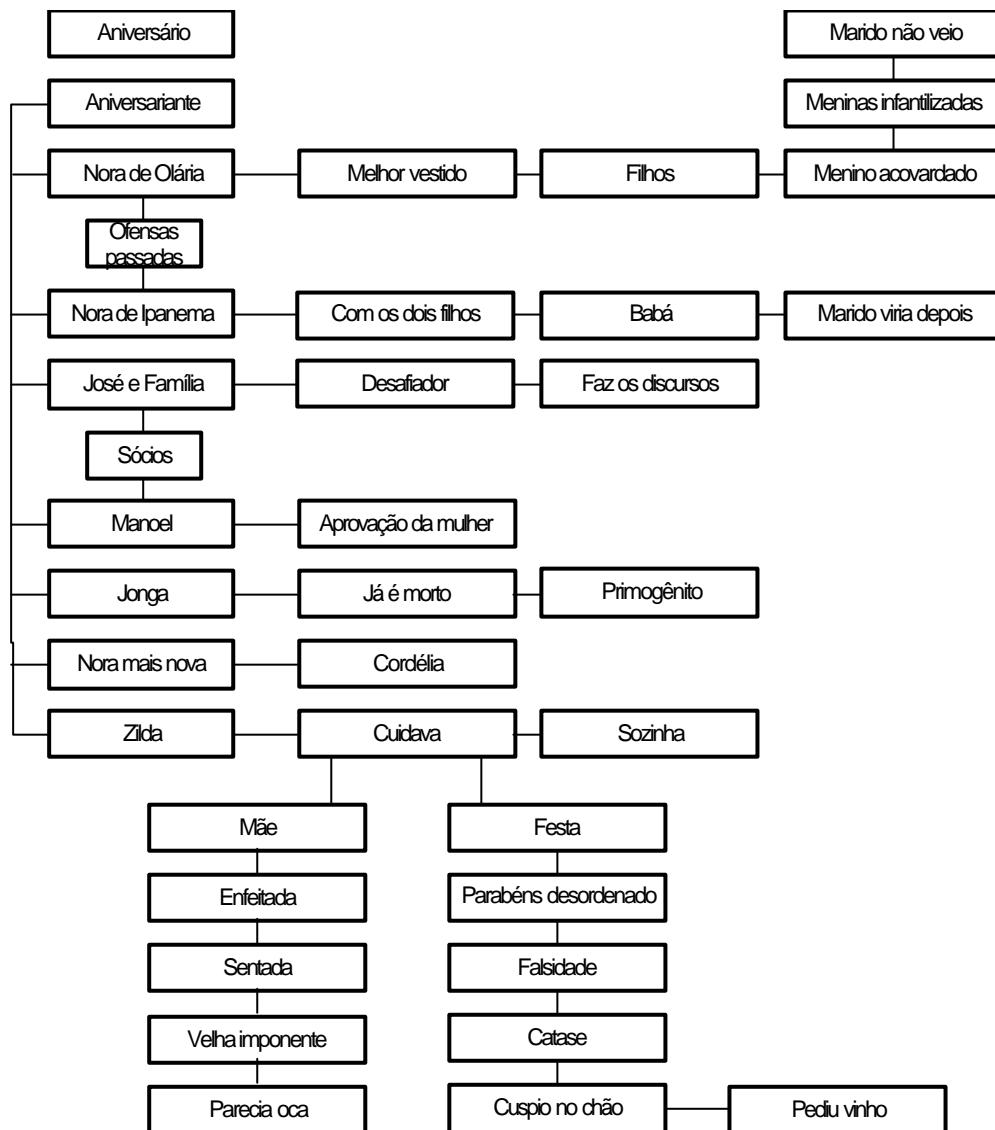
## Mapa conceitual: O Enfermeiro

Aluno: Ros / Avaliação: B



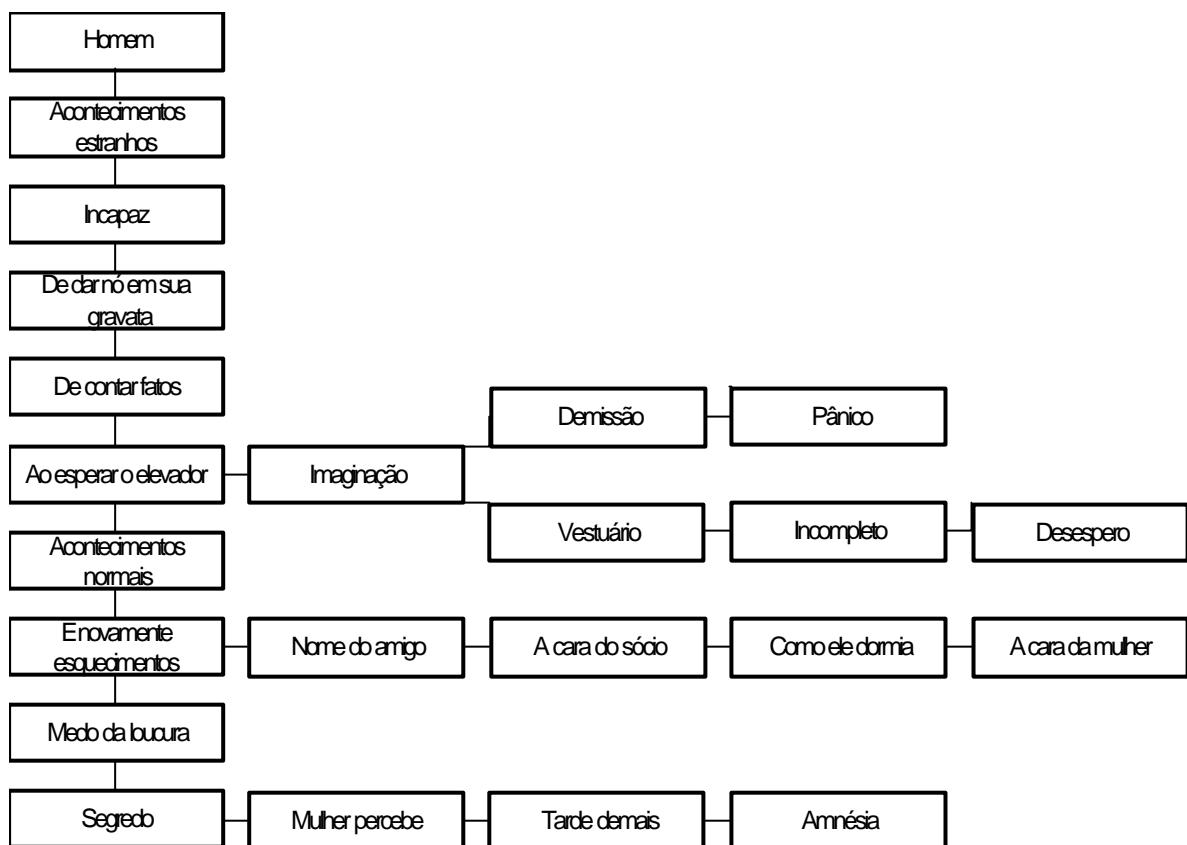
## Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Ros / Avaliação: A



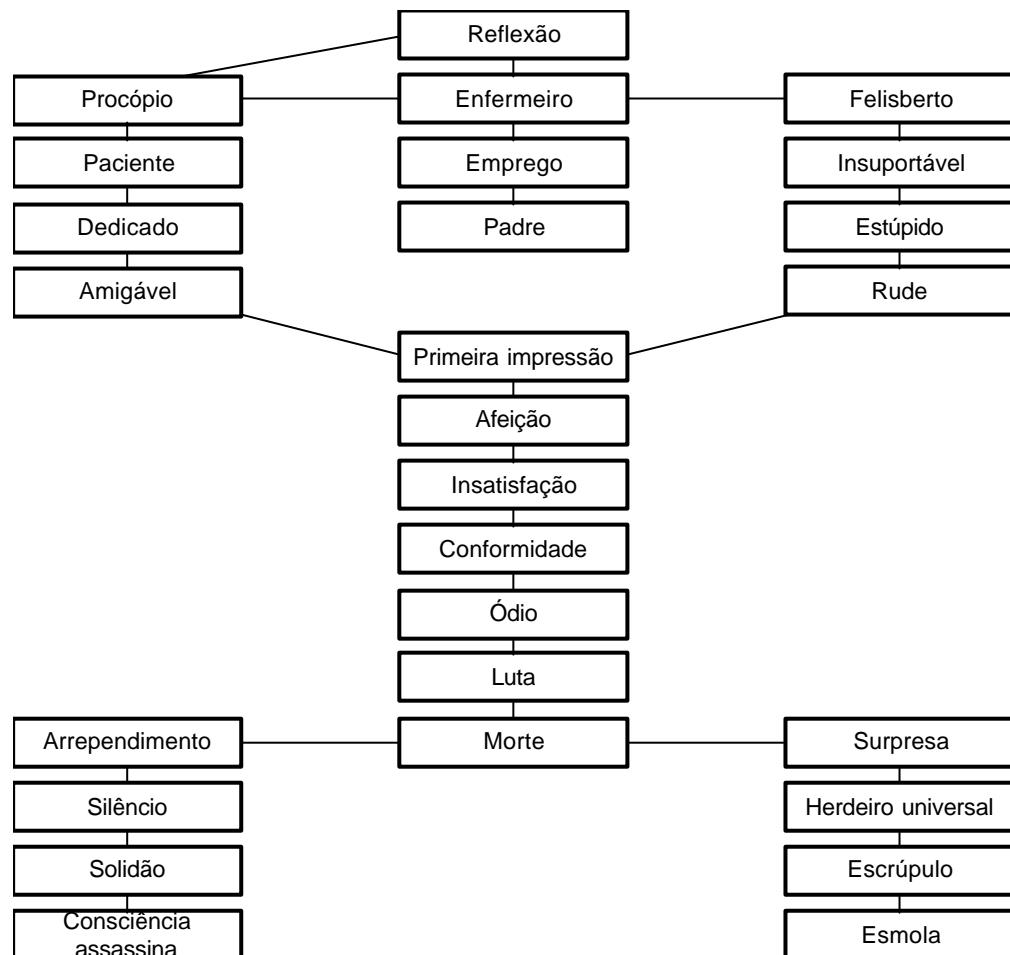
## Mapa conceitual: O Elo Partido

Aluno: Ros / Avaliação: B



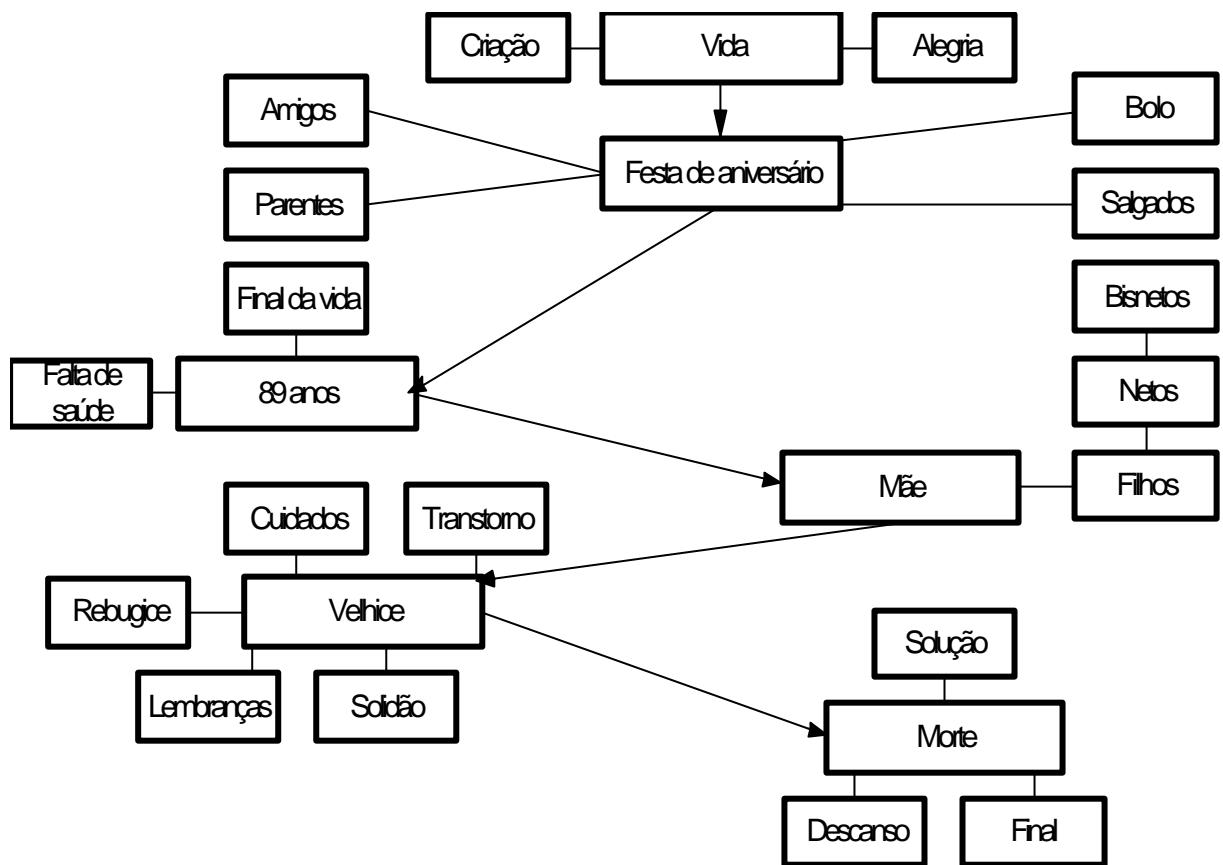
## Mapa conceitual: O Enfermeiro

Aluno: Ser / Avaliação: B



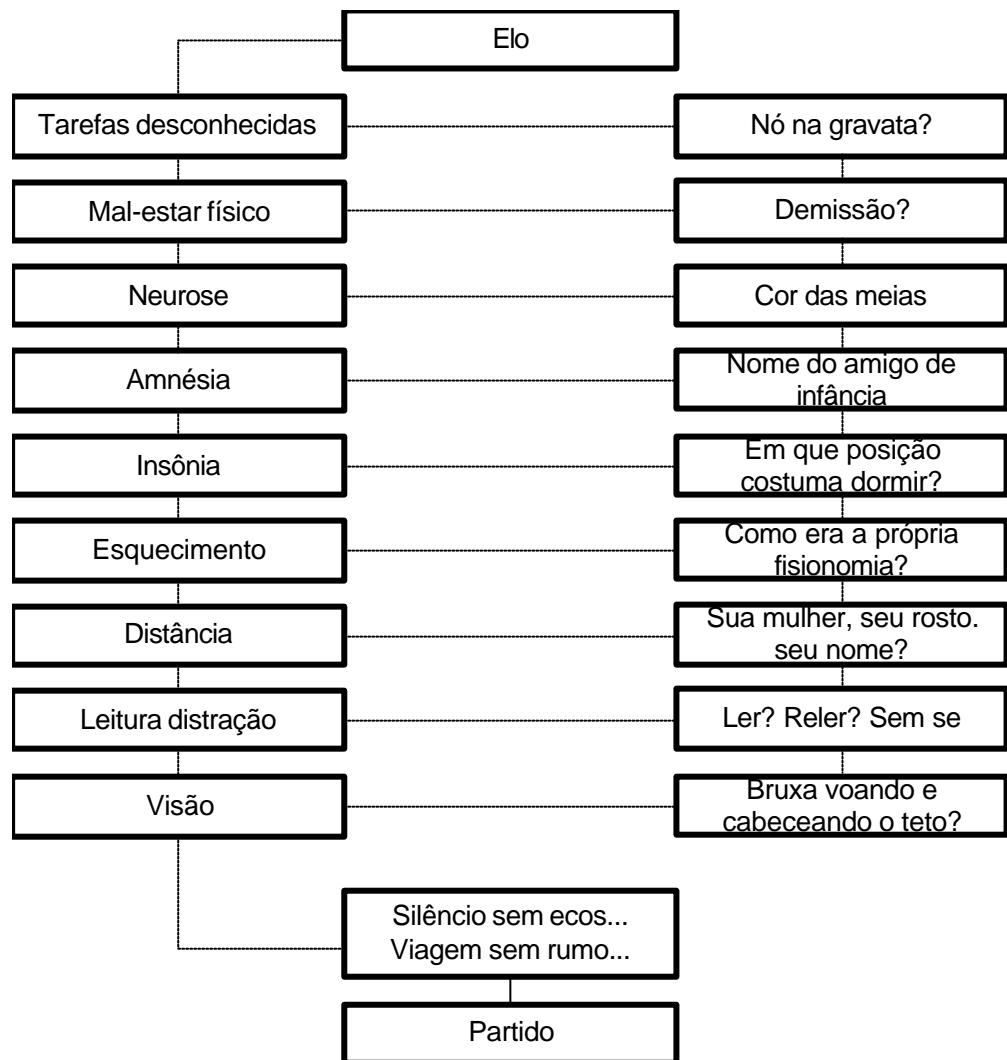
## Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Ser / Avaliação: B



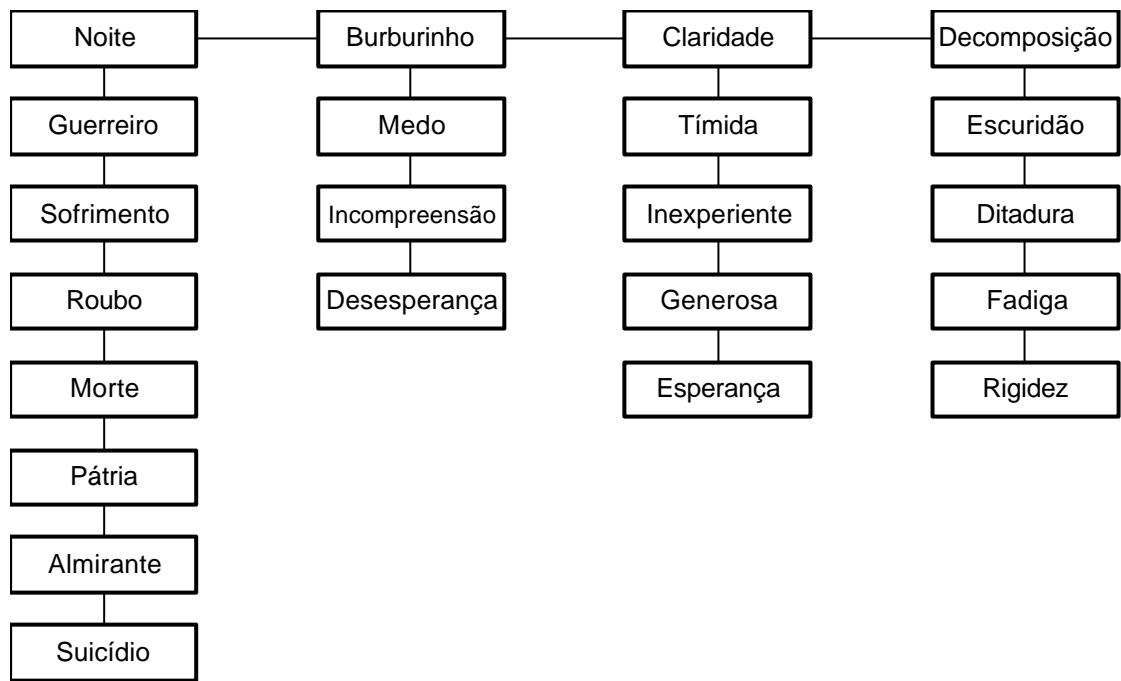
## Mapa conceitual: O Elo Partido

Aluno: Ser / Avaliação: A



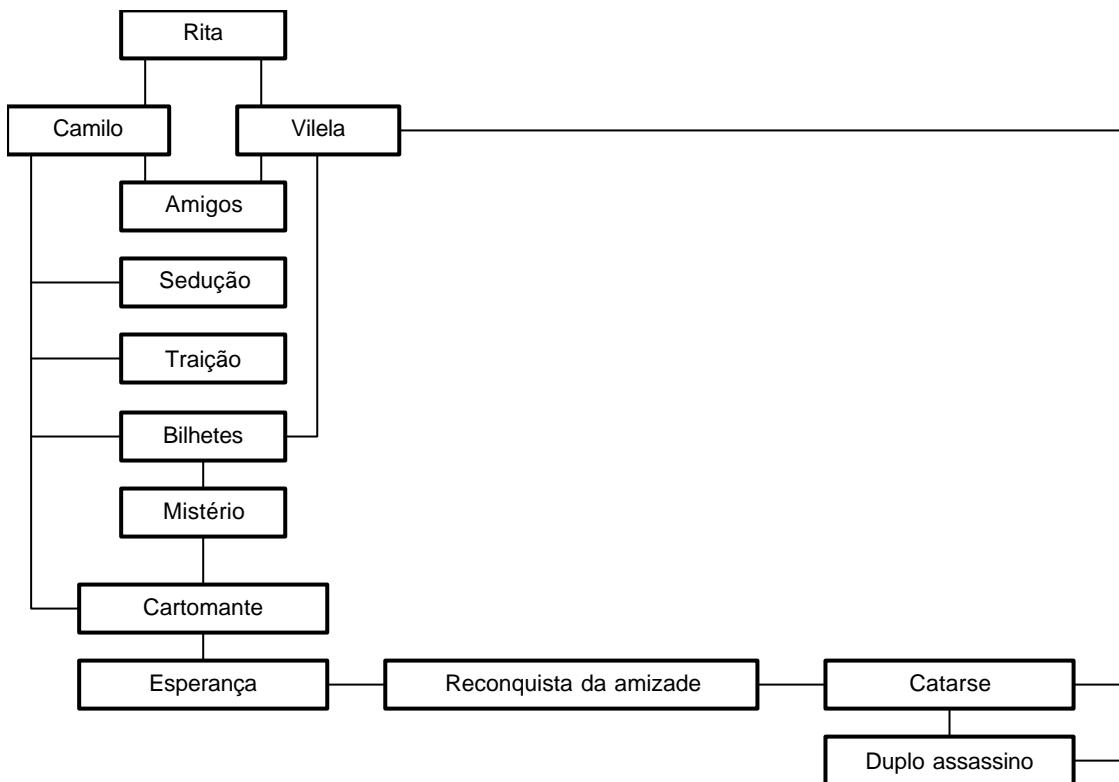
### **Mapa conceitual: A Noite Dissolve os Homens**

**Aluno: Ser / Avaliação: B**



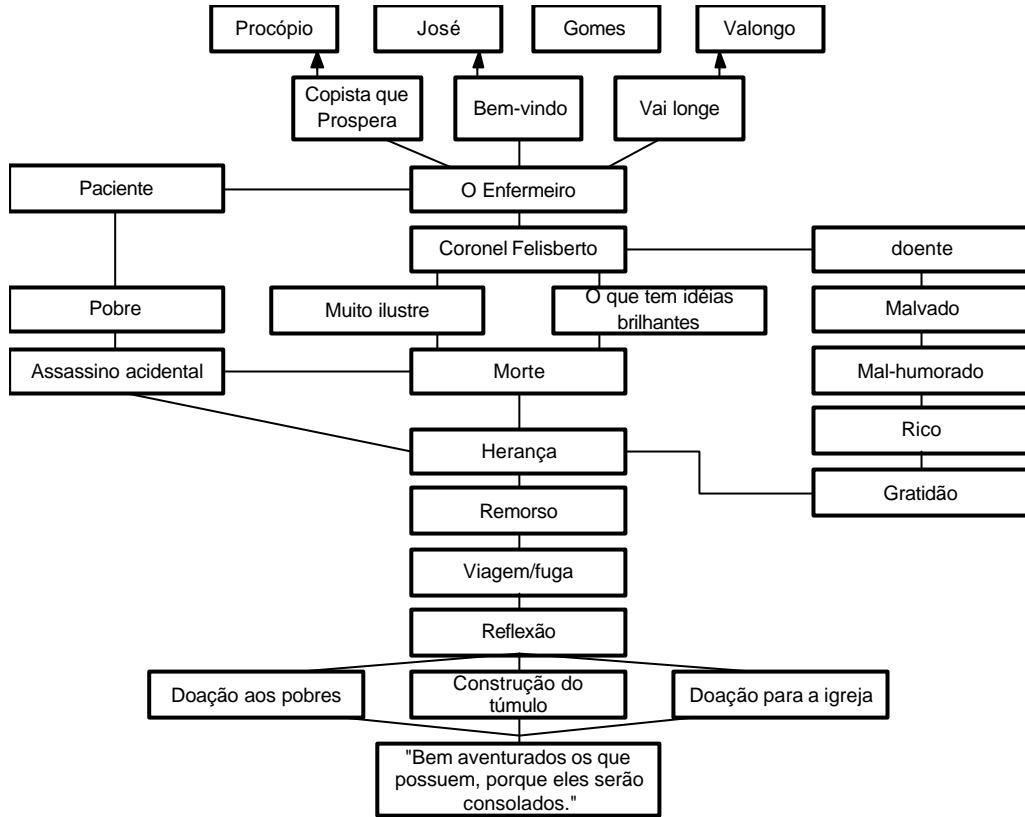
### **Mapa conceitual: A Cartomante**

**Aluno: Sil / Avaliação: B**



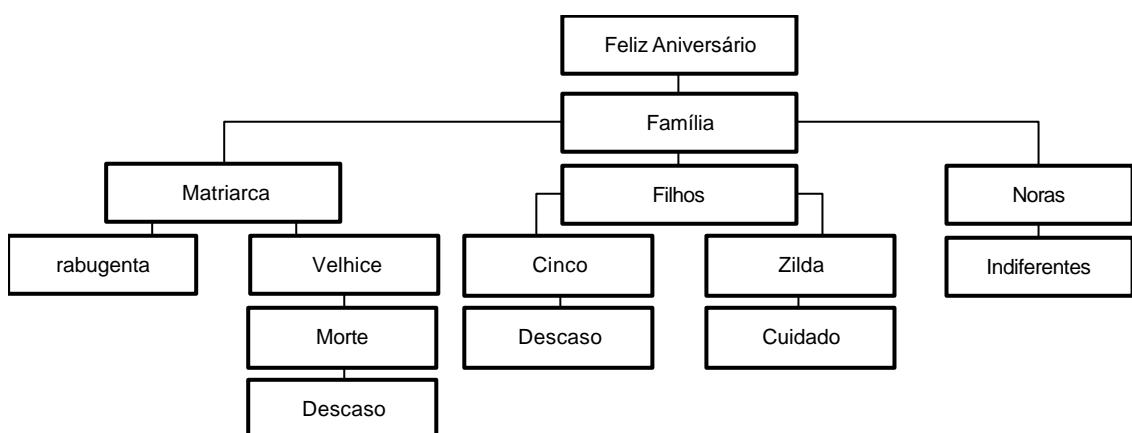
**Mapa conceitual: O Enfermeiro**

**Aluno: Sil / Avaliação: A**



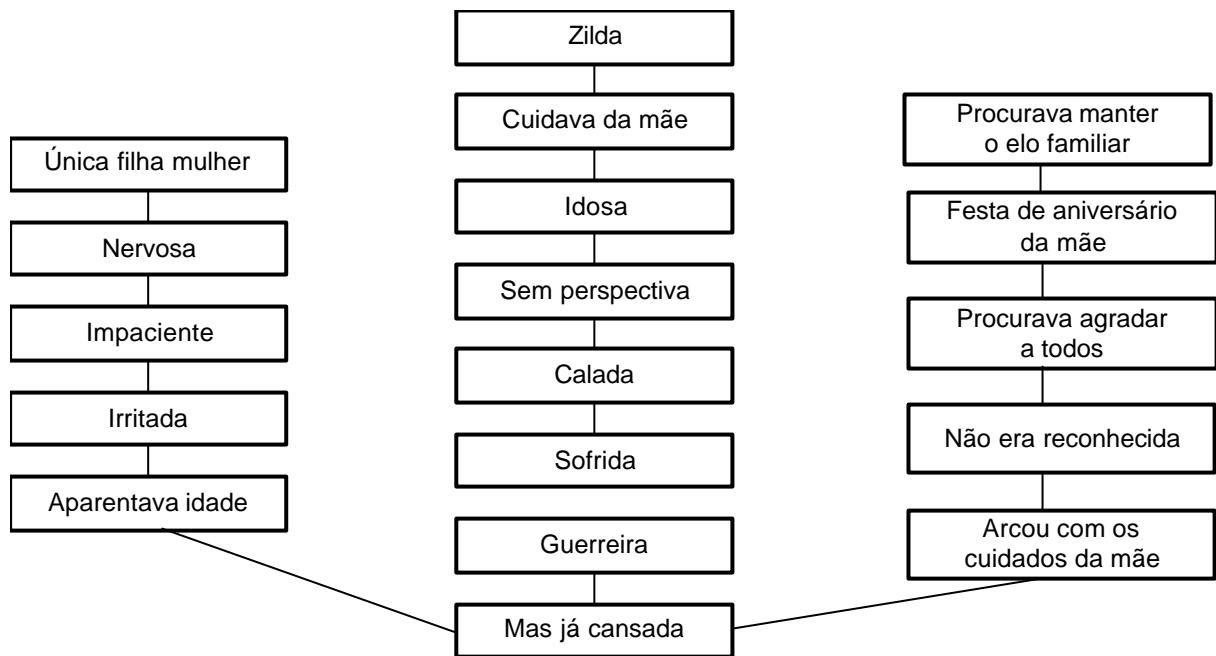
### Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Sil / Avaliação: C



## Mapa conceitual: Feliz Aniversário

Aluno: Sil / Avaliação: B



A aluna, ao refazer o mapa, revela que este trabalho a fez pensar mais e aprender a ver relações que nunca tinha visto antes.