



Nonada: Letras em Revista

E-ISSN: 2176-9893

nonada@uniritter.edu.br

Laureate International Universities

Brasil

Alves Motta, Vaima Regina; Egger Veçossi, Cristiano
A construção da autonomia leitora a partir do (auto)monitoramento
Nonada: Letras em Revista, vol. 1, núm. 18, mayo-septiembre, 2012, pp. 185-198
Laureate International Universities
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451672010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A construção da autonomia leitora a partir do (auto)monitoramento

Building reading autonomy from (self-)monitoring

Vaima Regina Alves Motta
Cristiano Egger Veçossi

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre a relevância do (auto) monitoramento a partir do uso, em sala de aula, de roteiros com estratégias de leitura. Destaca a importância do exercício de atividades metacognitivas para a construção da autonomia do aluno sobre sua própria aprendizagem e a tutoria por parte do professor como fator relevante em todo o processo. Apoia-se em autores como Oxford (1990), Goetz & Palmer (1991), Chamot (2004), Vygotsky (1984), Kato (1987), Kleiman (2004).

PALAVRAS-CHAVE

Leitura; Metacognição; Estratégias; Automonitoramento.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the relevance of (self-)monitoring from the use of reading strategies scripts in the classroom. It highlights the importance of the metacognitive process to build the students' autonomy over their own learning and tutoring from the teacher as a relevant factor in the whole process. It is based on authors such as Oxford (1990), Goetz & Palmer (1991), Chamot (2004), Vygotsky (1984), Kato (1987), and Kleiman (2004).

KEY WORDS

Reading; Metacognition; Strategies; Self-monitoring.

INTRODUÇÃO

É constante na mídia e no próprio meio educacional ouvirmos reclamações com relação ao nível de leitura dos alunos. Avaliações governamentais também apontam a dificuldade de compreensão com que chegam os estudantes ao Ensino Médio e, até mesmo, ao Ensino Superior. Por trás de tais críticas está, muitas vezes, uma concepção espontaneísta de leitura, a qual parte da ilusão de que, sendo um processo de natureza cognitiva, não haveria meios de se ensiná-la na escola. Entretanto, é justamente porque se trata de um processo que envolve, também, a dimensão cognitiva que a leitura pode ser trabalhada em sala de aula, objetivando que o aprendiz se muna de determinadas estratégias consistentes para se aproximar do texto escrito.

Em primeiro lugar, é necessário que a escola exercite a estratégia inicial de fixar um objetivo para a leitura. Tal ação direcionará o aprendiz à observação de determinados aspectos do texto, os quais, sendo importantes para a construção do sentido, deverão ser manipulados conscientemente pelo leitor. Assim, ao lado de estratégias cognitivas, é possível que a escola leve à apropriação por parte do aprendiz de estratégias metacognitivas, ou seja, movimentos conscientes que permitem que o leitor gerencie o próprio processo de leitura.

Nesse sentido, discutimos neste artigo estratégias que conferem ao leitor, estudante da Escola Básica, o (auto)gerenciamento de seu processo de leitura. Para tanto, partimos da apresentação do conceito de aprendizagem adotado, em especial aprendizagem da leitura. Em seguida, são discutidas as estratégias cognitivas e metacognitivas, concentrando-nos na importância do (auto)gerenciamento. Nesse ponto, apresentamos um quadro, o qual foi organizado para servir de suporte da ação didática em leitura. Na análise desse instrumento, destacamos que procedimentos dessa natureza propiciam o desenvolvimento de competências e habilidades, como inferência, antecipação, levantamento e verificação de

hipóteses entre outras, as quais são fundamentais para a formação de um leitor proficiente.

LEITURA E APRENDIZAGEM

Para que se possa pensar na leitura em sua relação com a escolarização formal, é preciso esclarecer, inicialmente, qual concepção de aprendizagem está sendo considerada e, por consequência, o que entendemos por aprendizagem da leitura. Nesse sentido, a aprendizagem é concebida, neste trabalho, na acepção vygotskiana, ou seja, como estreitamente vinculada ao desenvolvimento.

Na abordagem de Vygotsky (1984), é a aprendizagem que desperta os processos internos de desenvolvimento, ou seja, é por meio da interação do ser humano em um ambiente social, marcado pela história e pela cultura, que despertarão os processos internos (maturacionais) de desenvolvimento. Nesse sentido, o autor se concentra especialmente no estudo das funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória), as quais envolvem ações intencionais, voluntárias do indivíduo, de modo que tais funções só são apreendidas por meio da internalização de condutas socialmente construídas.

Baseada numa concepção vygotskiana de aprendizagem, segundo a qual esta é “construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”, Kleiman compreende a leitura como “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (KLEIMAN, 2010, p. 10), a qual mobiliza o sistema de valores, crenças e atitudes do grupo social do qual o leitor faz parte. Mas a leitura não envolve somente aspectos sociais. Quem lê busca a compreensão do texto, ou seja, a leitura é, também, um processo cognitivo. Desse modo, completa Kleiman:

O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja

melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos. (KLEIMAN, 2004, p. 7)

Ao se pensar na leitura como um processo que envolve tanto a dimensão social como a cognitiva e que pode (e deve) ser desenvolvido durante a escolarização formal, é preciso compreender quais aspectos entram em jogo no ato de ler. Nesse sentido, convém verificar que tipo de estratégias são acionadas durante a leitura.

Kato, ao distinguir estratégias cognitivas de metacognitivas, afirma que as primeiras dizem respeito a “princípios que regem o desenvolvimento automático e inconsciente do leitor”, enquanto as segundas envolvem “princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas” (KATO, 1987, p. 102).

METACOGNIÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: PONTOS DE ENCONTRO

Metacognição e estratégias de aprendizagem são dois planos que precisam ser explorados paralelamente, pois estão muito imbricados se considerarmos possibilidades de avanços em leitura.

Flavell, Miller & Miller (1999) discutem a metacognição como o pensar sobre o pensamento, situada no plano do consciente, uma vez que oferece ao sujeito informações sobre suas próprias ações, enquanto a cognição, de acordo com Solé (1998) fica no plano do inconsciente e automático. A metacognição favorece, assim, o controle que desautomatiza estratégias cognitivas a partir da tomada de consciência, o que possibilita que a pessoa tenha maior clareza sobre suas ações de aprendizagem.

Estratégias são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos e o planejamento de ações para atingi-los e também a sua avaliação” (SOLÉ, 1998, p. 69-70). Essa abordagem facilita o replanejamento a partir de reflexão *na* e *sobre a* ação, ação direcionada e (auto) conduzida e, de acordo com Chamot (2004), amplia a própria metacognição.

Como referência nas pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, encontra-se Oxford (1990), contribuindo diretamente com discussões sobre investigação e ensino das estratégias no ambiente de ensino. Sua teoria compromete-se com a construção da independência e autonomia do estudante em relação à sua própria aprendizagem, ao defender que as estratégias possibilitam ao aprendiz expandir sua maneira particular de aprender.

Dessa forma, trabalhando com estratégias em sala de aula, o professor cria possibilidades de orientação explícita dos alunos. Exercitando a consciência metacognitiva, terão mais chances de obter avanços no domínio do conhecimento, seja sobre o objeto de estudo ou sobre o próprio processo de aprender, a partir da autocondução.

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS EM LEITURA

Nesta seção, concentrar-nos-emos na apresentação de alguns elementos que constituem a leitura como um processo cognitivo, especialmente no que tange aos tipos de memória e aos modos de processamento.

As estratégias cognitivas envolvem a recorrência de padrões (linguísticos) esperados pelo leitor. Assim, por exemplo, o leitor tem a expectativa de que elementos da ordem natural do mundo se reflitam na linguagem: causa antecede efeito; ação antecede resultado (o que é chamado de Princípio da Canonicidade, ou da ordem natural).

Kleiman (2010) discute o percurso cognitivo envolvido na leitura. A autora afirma que o processamento da leitura envolve, além da apreensão inicial do material escrito pelos olhos, a mobilização de três tipos de memória: a memória de trabalho, a intermediária e a de longo termo (também chamada de memória semântica ou profunda).

A apreensão do escrito pelos olhos ocorre como um movimento sacádico e não linear, ou seja, se dá “aos saltos” (fixação em pontos específicos) e envolve movimentos de idas e vindas ao longo do texto. O material visual apreendido vai sendo estocado na memória

de trabalho, de modo que as informações vão sendo agrupadas em unidades significativas com base no conhecimento internalizado que temos da nossa língua (gramática implícita). Tal memória seria ajudada por uma memória intermediária, que tornaria acessíveis (colocaria em alerta) conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que estaria organizado na nossa memória de longo prazo.

Conforme Kleiman (2010), a memória de trabalho não consegue manter mais de sete unidades ao mesmo tempo, o que faz com que ela tenha que ser constantemente esvaziada, de modo que sempre trabalha com sete unidades mais ou menos duas, ou seja, de cinco a nove unidades por vez. O tipo de unidade que é utilizada no fatiamento não faz diferença, desde que se trate de uma unidade significativa. Assim, destaca a autora, quanto maior o elemento tomado como unidade significativa, maior será a quantidade de informações estocadas na memória de trabalho ao mesmo tempo.

Nesse ponto, convém introduzirmos os modos de processamento envolvidos. Conforme Kato (1987), o processamento da informação ocorre segundo dois tipos básicos: *top-down* (descendente) ou *bottom-up* (ascendente). O processamento descendente é não linear, envolve o uso dedutivo de informações não visuais, indo da macro para a micro-estrutura e da função para a forma. Já o processamento ascendente se utiliza de modo linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, construindo significado através da análise e síntese do significado das partes. O leitor proficiente é capaz de se utilizar de modo consciente dos dois processos complementarmente.

No caso do processamento descendente, este envolve, além de informações visuais, que se recorra ao conhecimento prévio estocado na memória do leitor. De acordo com Kleiman (2004), o conhecimento prévio engloba três tipos de informação: linguística, textual e do conhecimento de mundo do leitor, colocando os três níveis em interação, de modo a possibilitar que se façam inferências.

O conhecimento linguístico é de natureza implícita, não verbalizada nem verbalizável. Envolve conhecimentos relativos à pronúncia de determinada língua, ao vocabulário, bem como ao uso efetivo desta, sendo estes fundamentais para o processamento do texto. O conhecimento textual abrange o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, especialmente aos tipos de texto – ligados à estrutura deste: narrativa, expositiva, descritiva – bem como às formas de discurso – atitudes relativas ao caráter da interação estabelecida entre autor e leitor: discursos narrativos, descritivos, argumentativos. Finalmente, o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico diz respeito à ativação consciente de aspectos físicos e factuais do mundo, bem como de esquemas, isto é, “o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura” (KLEIMAN, 2004, p. 23).

Conforme Kato (1987), “os esquemas estariam armazenados em nossa memória de longo termo, tendo a possibilidade de se automodificar à medida que aumenta ou se altera o nosso conhecimento do mundo” (KATO, 1987, p. 42). Ainda de acordo com a autora, o processamento *top-down*, baseado em esquemas, pode acontecer em diversos níveis: da palavra, do sintagma, do texto, sempre envolvendo a retomada de conhecimentos relativos a algum quadro nocional (especialmente com relação ao conhecimento de mundo do leitor) para a interpretação das unidades linguísticas expressas no texto.

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS EM LEITURA

Na seção anterior, a observação de aspectos cognitivos envolvidos na leitura focalizou, em certo sentido, o automatismo do ato de ler. No entanto, em situações que fogem aos padrões esperados, o leitor se vê obrigado a desautomatizar o processo, sob pena de não compreender o texto. Esse movimento de tomada de consciência das operações que estão sendo realizadas enquanto se lê envolve a utilização de estratégias metacognitivas, isto é, uma “estratégia de controle e regulamento

do próprio conhecimento” (KLEIMAN, 2004, p. 34). Existem duas estratégias metacognitivas básicas: a) estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura; b) monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo (KATO, 1987, p. 108).

De acordo com Kleiman (2004), a capacidade de processamento e de memória melhora quando se coloca determinado objetivo para a tarefa de leitura, pois passamos a enfocar somente a informação que é importante para o propósito que fixamos. Em certa medida, o gênero do texto a ser lido já direciona a determinados propósitos de leitura: os objetivos possíveis de serem determinados para a leitura de uma notícia de jornal são diferentes daqueles possíveis para um artigo científico. Há maior ou menor número de objetivos possíveis de acordo com o gênero em questão.

Determinar objetivos para a leitura também contribui em outro aspecto fundamental para a compreensão leitora: a formulação de hipóteses. Em função das hipóteses formuladas na leitura e de seu conhecimento prévio, o leitor experiente não decodifica o texto, mas percebe as palavras globalmente, adivinhando muita coisa. As hipóteses predizem não só conteúdos do texto, como também estruturas textuais, e vão sendo revisadas e corrigidas no decorrer da leitura.

(AUTO)MONITORAMENTO E AUTONOMIA

Mesmo após muitos anos na escola e inúmeros exercícios de leitura, a maioria dos estudantes revela fragilidades sérias em compreensão, interpretação, crítica e problematização. É possível pensar que fatores de natureza bem diversa contribuem para esse contingente de pseudoleitores, envolvendo desde a escassa experiência até atividades escolares pouco proficientes.

É justamente sobre esse último fator que vamos nos concentrar neste espaço, uma vez que pretendemos destacar a relevância do (auto)monitoramento para a construção da autonomia – mesmo que

relativa – na habilidade leitora. Para Nunan (2000) a aprendizagem de línguas será mais efetiva se forem proporcionadas oportunidades para que o aluno possa desenvolver e praticar sua autonomia, afirmando que essas vivências são benéficas, segundo a sociologia e psicologia, em qualquer componente curricular. A partir de Vygotsky (1984), a autonomia é um estágio a ser alcançado, levando em conta a intencionalidade pedagógica, que sinaliza uma previsão futura de que o aprendiz, sozinho, será capaz de realizar uma tarefa na qual durante um tempo precisou ser tutelado.

Em relação à dupla face ensino-aprendizagem, a metodologia adotada pelo docente precisa considerar que professor e alunos devem assumir responsabilidades colaborativas no processo escolar. Essas responsabilidades, porém, não podem ser reduzidas a atitudes já vistas nesse cenário, no qual se estabelece uma rotina maniqueísta, em que o professor determina a tarefa, o aluno a realiza e logo após se confere resultados reduzidos a certo ou errado conforme um parâmetro unilateral.

Consideramos essa dupla face como sinônimo de corresponsabilidade, em que o aluno assume papel ativo e autogerencia a aprendizagem da leitura como um processo. Por isso, optamos por grafar (auto) monitoramento na tentativa de manifestar nessa expressão a existência da tutoria do professor e do autogerenciamento do aluno. Dessa forma os atores envolvidos assumem papéis de interdependência equilibrada na busca de avanços na aprendizagem.

Segundo Armstrong e Frith (1984), automonitoramento, também denominado como auto-observação, é a abordagem sistemática dos processos de observação, avaliação e gerenciamento da própria conduta, com o intuito de compreender e obter controle sobre ela. Assim, a participação de maneira corresponsável em atividades leitoras transforma o aluno em agente efetivo de sua aprendizagem, colocando-o em papel de cogerenciador da sua aprendizagem. Na prática, atividades que favorecem o exercício de (auto)monitoria precisam prever possibilidade de tutoramento por parte do professor

e instrumentos que possibilitem aos alunos observar o processo empreendido por eles.

A ideia de tutoramento é complementar à de mediação. Conforme Perraudeau (2009), existem pontos comuns entre tutoramento e mediação como o compromisso em provocar interesse e trocas entre os alunos, preparar situações de pesquisa e eliminação de possíveis obstáculos que são supérfluos, bem como garantir a fase da institucionalização, na qual o professor, após a realização de uma tarefa, resgata os resultados obtidos pelos alunos. Esse autor destaca que o tutoramento prevê a presença colaborativa do tutor durante o período de realização de determinada tarefa, através de interferências, informações e respostas aos questionamentos.

Em relação à (auto)monitoria, acreditamos que instrumentos como o quadro orientador colocado a seguir favorecem e provocam atitudes colaborativas por parte do aluno, uma vez que partem de uma concepção processual de leitura, considerando-a como composta por três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Estabelecido um objetivo para a leitura, a pré-leitura envolve a análise global do texto e a formulação de hipóteses de leitura: Qual é o assunto do texto? A qual gênero pertence o texto? Quem é o autor? Quando/Onde o texto foi publicado?. Durante a leitura, as hipóteses levantadas inicialmente vão sendo confirmadas ou refutadas, à medida que se consideram as informações apresentadas no texto, assim como as relações que se estabelecem entre elas. Durante a leitura, também, são realizadas releituras de partes do texto, bem como anotações a partir do que foi lido. Depois da leitura, procede-se à crítica do texto (O objetivo do autor do texto foi atingido?), visando ao estabelecimento de paralelo entre as expectativas iniciais do leitor e o que foi, efetivamente, realizado no texto. A pós-leitura deve resultar na formulação de esquemas e resumos pelo leitor (Cf. KOPKE, 1997).

Estratégias de Leitura						
Estratégias Metacognitivas		Sim	Não	Em parte	Notas: (O que merece destaque?)	
Pré-leitura (Análise Global)	Determinei um objetivo para a leitura desse texto?					
	Analisei (ligeiramente) o texto como em todo?					
	Construí hipóteses acerca do assunto a ser lido?					
	Considere o gênero do texto?					
	Considere órgão de veiculação do texto?					
	Considere ano de publicação/contexto social?					
	Considere autor?					
Leitura (Suporte/Solução de problemas)	Assinalei palavras ou ideias principais?					
	Busquei o significado de palavras desconhecidas?					
	Reli informações após distrações durante a leitura?					
	Reli informações quando não consegui entendê-las?					
	Deduzi informações a partir do conteúdo lido?					
	Reli todo o texto?					
	Reli as partes que considerei mais relevantes?					
	Opinei sobre informações lidas?					
	Retomei a classificação inicial sobre gênero, considerando suas implicações para a leitura?					
	Considere a intertextualidade ?					
	Pós-leitura	Esquematizei o texto?				
		Organizei um resumo?				
		Verifiquei se o objetivo inicial foi alcançado?				
		Verifiquei que hipóteses sobre o conteúdo foram ou não foram confirmadas?				

Quadro organizado a partir de escala adaptada de Kopke (2001)/Goetz & Palmer (1991).

QUADRO ORIENTADOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As questões norteadoras lançadas no quadro contribuirão para uma atitude responsiva do aluno em relação à leitura, pois promovem ação, uma vez que favorece o movimento interativo do aluno com o texto. Esse movimento provoca, também, o exercício reflexivo sobre as próprias estratégias empregadas ao longo da exploração do texto e a necessidade de investir mais ou menos atenção em uma delas. A coluna “notas” terá uma contribuição muito importante para o processo metacognitivo. Após concluir a leitura e as anotações nessa coluna, o estudante será provocado pelo professor a refletir sobre seus registros e as implicações desses registros para a atividade. As anotações individuais poderão nortear discussões conjuntas, na qual os estudantes aprenderão com seus pares a partir dos comentários orais.

O tutoramento do professor pode ser decisivo para auxiliar os estudantes a avançar da Zona de Desenvolvimento Real (Vygotsky, 1984) para a Zona de Desenvolvimento Potencial. Já que os estudantes, muitas vezes, respondem questões diretas sobre o assunto, é fundamental que pensem sobre o processo de exploração do texto. Neste momento, o professor pode apresentar questões satélites, espraçando as questões já existentes e ensinando a pensar sobre algo a partir da oralização da forma como organiza seu raciocínio (Vygotsky).

Por exemplo, a partir da questão “*Considere o ano de publicação/ contexto social?*”, o professor poderia provocar reflexões como: “Por que o ano de publicação é relevante?”, “Qual o cenário político/social do país ou estado no qual o texto foi publicado?”, “Esses fatores são percebidos no texto? Como”, “Qual a implicação dessas informações para a leitura?”, etc.

Reflexões periféricas dessa natureza auxiliam o aluno a ampliar sua compreensão leitora e o exercício das estratégias fortalece competências e habilidades como decodificação, inferência, seleção, antecipação, verificação, levantamento de hipóteses entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discutimos a importância do (auto)gerenciamento para a formação de leitores proficientes, capazes de monitorar o seu próprio processo de compreensão leitora. Acreditamos que as estratégias apresentadas, sem a pretensão de que se tornem receitas, podem ser bastante úteis para que o professor da Escola Básica, na posição de mediador, crie oportunidades nas quais o trabalho com leitura garanta ao aprendiz um crescente nível de consciência das operações que realiza com o texto escrito.

Considerando a aprendizagem na perspectiva vygotskiana, não podemos nos esquecer de que a leitura é uma prática social, a qual é apreendida pelo sujeito na interação, em um processo que vai do social para o individual. Desse modo, como responsáveis pela educação linguística de nossos alunos, temos o compromisso de promover práticas de ensino a partir das quais os estudantes desenvolvam a autonomia, tornando-se corresponsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMSTRONG, S. W., & FRITH, G. H. (Eds.). *Practical self-monitoring for classroom use*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1984.

CHAMOT, A. U. *Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching*. Electronic Journal of Foreign Language Teaching. Vol. 1, N. 1, p. 14-26, 2004.

FLAVELL, J. H., MILLER, H. P. & MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo* (Trad. Claudia Dornelles). Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOETZ, E. T. & PALMER D. J. *Proportion of student's reporting strategy use*. Reading Psychology: an international quarterly, v.12, p. 203-21, 1991.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, A. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 13. ed. São Paulo: Pontes, 2010.

KOPKE, H. F. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1, 1997, p. 59-67.

_____. *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2001.

NUNAN, D. *Autonomy in language learning*. ASOCOPI 2000, Cartagena: Colômbia, Outubro de 2000.

OXFORD, R. L. *Language Learning Styles and Strategies*. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. 3. ed.. London: Heinle Heinle - Thomson Learning, 2001.

PERRAUDEAU, M. *Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Tradução: Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VAIMA REGINA ALVES MOTTA

Doutora em Letras – Estudos Linguísticos pela UFSM. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM.

E-mail vaimamotta@gmail.com

CRISTIANO EGGER VEÇOSSÍ

Mestre em Estudos Linguísticos pela UFSM. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM.

E-mail cristiano_letras@yahoo.com.br

Recebido em 30/05/2012

Aceito em 15/06/2012

MOTTA, Vaima Regina Alves; VEÇOSSÍ, Cristiano Egger. A construção da autonomia leitora a partir do (auto)monitoramento. *Nonada* Letras em Revista. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 185-198, 2012.

Borges, leitor do Oriente

Borges, a reader of the East

Walter Carlos Costa

RESUMO

Um aspecto pouco conhecido de Jorge Luis Borges é sua íntima relação com a cultura oriental. Alguns dos traços típicos de sua literatura inovadora parecem ter derivado de suas extensas leituras de textos religiosos, antropológicos e literários do Oriente. Essas leituras foram feitas sempre em tradução para uma ou várias das grandes línguas ocidentais que Borges dominava, de modo que a leitura do texto traduzido ocupa um lugar central na poética do escritor argentino. Este artigo examina a leitura borgiana de *As mil e uma noites* e de alguns textos orientais, que aparecem em *Borges*, uma enorme coleção de anotações de diário de seu amigo e parceiro literário Adolfo Bioy Casares.

PALAVRAS-CHAVE

Jorge Luis Borges; Cultura oriental; Texto traduzido; Leitor mundial; Escritor mundial.

ABSTRACT

A less known aspect of Jorge Luis Borges is his intimate relationship with Eastern culture. Some of the key features of his innovative literature seem to have derived from his extensive readings of religious, anthropological and literary texts of the East. Borges did these readings always in translation, so the reading of translated texts occupy a central place in the poetics of the Argentinian writer. This article examines the Borgesian critical reading of *The Thousand and One Nights* and of some eastern texts that appear in *Borges*, a huge collection of diary entries by his friend and literary partner Adolfo Bioy Casares.

KEY WORDS

Jorge Luis Borges; Eastern culture; Translated text; World reader; World writer.

BORGES, PRIMAZIA DO SUL

O escritor argentino Jorge Luis Borges foi, provavelmente, o primeiro escritor do hemisfério sul a ter um impacto importante e duradouro