

LEITURA, MEMÓRIA E TEXTO POÉTICO

Onici Claro Flores¹

RESUMO

Este artigo embasou-se em um trabalho pedagógico com o texto poético, propondo-se a analisar e discutir o conceito de memória. A necessidade de revisão conceitual emergiu durante os encontros com um grupo de (14) quatorze professores de Ensino Fundamental e Médio, inscritos nas oficinas de leitura do texto poético - *A construção de conhecimentos: competência e fruição na leitura de textos poéticos* - desenvolvidas ao longo de dois meses, durante o segundo semestre de 2006. As oficinas integravam o programa *A construção de conhecimentos e competência em leitura: formando professores leitores* do Mestrado em Letras/UNISC, cujo objetivo era revitalizar as aulas de leitura ministradas pelos professores da rede de ensino pública e particular da região de abrangência da UNISC, através de um processo de qualificação da mediação leitora de textos narrativos, argumentativos e poéticos. O programa previa a introdução de novas abordagens textuais, buscando inter-relacionar atualização teórico-metodológica e leitura na escola.

Palavras-chave: Formação de professores. Memória. Representação. Mental. Leitura de poemas.

INTRODUÇÃO

A proposta de retomada da prática de leitura de poemas no espaço escolar propiciou a focalização dos tipos de situações comunicativas mais usuais entre os envolvidos com a produção, recepção e circulação do texto poético: **leitura oralizada, saraus poéticos** e, é claro, a própria **declamação**, destinada especificamente a uma platéia visível, expectante e atenta.

Tomasello (2001) afirma ser esse procedimento uma constante no comportamento

humano. Os indivíduos reúnem-se, criam certas regras e estabelecem as bases da institucionalização de rotinas que garantam a manutenção do grupo. Tais interações têm a finalidade de sistematizar um conjunto de atividades coletivas, institucionalizando-as. Assim, quando se analisou mais detidamente o tipo de interação em que o texto poético tinha presença assegurada, ficou claro que, em planejando uma atividade da natureza da proposta no projeto de pesquisa em pauta, se buscava reinscrever uma prática cultural, enquadrando-a ao funcionamento da instituição escolar da atualidade. Nessas circunstâncias, o interesse era o de promover o ressurgimento da prática de leitura de poemas no microcosmo cultural da escola, reavivando a memória coletiva, especificamente, nesse ambiente.

A busca de entendimento e de explicação para situações como essas, socialmente organizadas, situadas em dados nichos sociais – nos quais existem apreciadores fiéis –, bem como a apreensão das características especiais, persistentes na cultura que se dedicam a seu cultivo e a sua preservação, levou à análise daquilo que sustenta os modos de vida dos sujeitos em interação, ou seja, à discussão sobre como acontece a ritualização de certas práticas e, em decorrência, de como se constitui a memória coletiva (reter e evocar). Dessa busca resultou, então, a tentativa de caracterização e conceituação da memória para além das fronteiras físicas individuais, o que suscitou o reexame dos estudos sobre memória e o estabelecimento de sua inter-relação com as propostas teóricas de representação mental. Em outras palavras, os estudos da memória desenvolvidos pela psicologia cognitiva e pelas neurociências evidenciaram que o ato de memorizar deixa marcas no cérebro – as representações mentais – e, de acordo com essa perspectiva, faz-se imprescindível haver representações de experiências coletivas para viabilizar a análise das práticas de leitura do texto poético na escola e, também, da proposta de sua retomada.

Ao se fazer a revisão dos estudos relativos à memória, comprovou-se tanto a verdadeira explosão de pesquisas a respeito do assunto na atualidade, quanto a constatação de que, por um longo período, a memória tinha perdido visibilidade, sendo posta em plano secundário. O motivo do precedente descaso à memória decorreu, em parte, da enorme difusão e aceitação do conceito de inconsciente que ganhou destaque através da teoria freudiana. Apesar da ciência de tipo mais ortodoxo rechaçar a análise psicanalítica, o número de interessados em seu estudo avolumou-se exponencialmente. Assim, tudo parece indicar que um dos motivos da suspensão do interesse teórico pela memória deveu-se à credibilidade

social conferida à Psicanálise que fez com que a consciência, mais uma vez, fosse renegada como objeto de estudo científico. Como a “memória situa-se no âmbito do consciente, da vida diurna e da ação do Ego, não [tendo] condições de interferir na atividade do sujeito, que dispõe de meios para controlá-la e impulsioná-la quando desejar” (ZILBERMAN, 2006, p. 117), ambas saíram de cena, sendo postas à margem da agenda de estudos da cognição. Desse modo, devido a seu vínculo natural com a consciência, o estudo da memória tornou-se um objeto de estudo periférico, e o inconsciente passou a concentrar as atenções. Afinal, enquanto pulsão primária, ele não tem história e se manifesta à revelia da vontade, sobretudo se a pessoa não estiver bem alerta, vigilante.

Opostamente, a memória é um retorno ao passado, ela associa-se à história, à constituição de vínculos entre o que a pessoa é, no momento, e suas fases anteriores – seu percurso existencial. Relaciona-se à experiência de tempo e subordina-se a intenções comunicativas. “Em sua forma mais pura se revelaria, por isso mesmo, como *mémoire du récit*, ou seja, como memória do relato ou destinada ao relato. Nesse caso, supõe o outro e se exprime em termos de manifestação intersubjetiva” (PENNA, 2001, p. 105).

Por outro lado, o texto poético parece alcançar a plenitude em condições tais que permitam e ensejem a formação de grupos de apreciadores, uma vez que a “voz constitui o suporte por excelência da poesia [...]. É ela que lhe confere materialidade, até ser substituída pela – ou ceder espaço à – escrita” (ZILBERMAN, 2006, p. 118). Ou seja, é impossível ignorar o aspecto social envolvido – a intersubjetividade – presente de forma constitutiva em qualquer proposta de pesquisa que envolva o texto poético.

Nesse ínterim, passou-se a detalhar aspectos teóricos imprescindíveis ao conceito de memória, em sua inter-relação com o texto poético. A primeira nuance tida em conta foi a da distinção entre memória natural e memória artificial. A outra, o duplo fundamento da memória natural: 1) o biológico e 2) o cultural. Em outras palavras, o vínculo *memória/leitura de poemas* estabelecido através do projeto de difusão do texto poético na escola, trouxe à baila a necessidade de tratar a memória de modo a não confinar os seus limites aos limites do indivíduo isolado. O propósito de retomar um ritual de leitura meio esquecido fez toda a diferença. Não se tratava apenas de alguém – professor, aluno – memorizar um poema, ou de dizê-lo de cor, mas de formar um grupo de interessados em poesia. A questão, pois, não era o uso de estratégias de memorização em si nem sua consideração exclusiva. Tratava-se de

cultivar um gosto. Casa Nova (2005, p. 9), ao comentar a leitura de poesias, afirma que: “Ao ler um poema, invadimos percepções, sutilezas, descobertas, encontros, silêncios, enfim, emoções e afetos de toda ordem. Instrumento sutil, o verso compõe uma escritura que pouco a pouco vai fraturando o mundo e refazendo-o no exercício da leitura”.

A retomada de uma atividade grupal, coletiva, motivada, a ser ambientada no contexto escolar, na qual o texto poético tivesse espaço assegurado e fosse devidamente valorizado e apreciado, promovendo a sua evocação e retenção através das práticas escolares de leitura, põe em foco o outro lado da memória – o seu fundamento cultural. Além disso, algumas singularidades das práticas escolares de leitura de hoje em dia foram desveladas, pois, de certa forma, rememorar poemas gerou desconforto entre os professores. A primeira das inquietações expressas referiu-se à memorização em si mesma. Será que decorar um poema é um tipo de proposta pedagogicamente *correta*?

O fato é que, na atualidade, os professores surpreendem-se e até se chocam, quando alguém sugere uma atividade de leitura em voz alta e, de modo similar, quando é ventilada a hipótese de desenvolver uma atividade mnemônica qualquer. Há por assim dizer, um terror a ser antiquado e retrógrado. O termo *decorar* é instantaneamente relacionado, nas lembranças dos professores, a uma prática autoritária que eles rejeitam de imediato, reportando-se a vivências anteriores, em épocas outras, nas quais os alunos eram cobrados, avaliados (leia-se: recebiam notas, graus) pela mera repetição. Essa confusão entre os conceitos de memória e memorização acabou se impondo como uma verdade irrefutável, tornando-se uma espécie de *bicho-papão* do ensino.

Tudo faz crer que o fato de a repetição pela repetição ter marcado a vida escolar de muitos professores, levou a que o conceito de memória passasse a ser mal-visto e, além disso, que as atividades mnemônicas fossem banidas sem quaisquer hesitações. É impressionante a tendência ao apagamento da memória e, conseqüentemente, da história. De início, foi estatuída a oposição: se alguém decorou, não entendeu; e a recíproca também foi considerada verdadeira. Memória não é isso, ou pelo menos não é apenas isso. Além do mais, a atitude de rechaço é tão ou mais restritiva e coercitiva do que a anterior, que obrigava o aluno a memorizar algo, mesmo se ele relutasse em fazê-lo. O mais adequado seria evitar a intransigência e não a atividade mnemônica, pois a memória é essencial. Na verdade, cada um é o que é, porque sua memória funciona bem. Todavia quando se discute o tema memória no

ambiente escolar, ele é associado, num piscar de olhos, à falta de reflexão e conservadorismo. A atividade mnemônica, no entanto, não precisa ser uma *camisa de força*, podendo ser prazerosa e divertida, se proposta e conduzida sem excesso de rigor ou cobrança.

Vale lembrar, ainda, o quanto repetir é importante para crianças pequenas. Elas têm um prazer enorme em ouvir inúmeras vezes a mesma história, contada com as mesmas palavras e gestos. Também é bom mencionar o deleite com que algumas pessoas ouvem, dizem ou lêem um poema, escandindo-o deliberadamente, sentindo as palavras em seu trânsito pela boca, degustando o som e a cadência do texto.

De outra parte, ao repassar a própria história de vida de inúmeras pessoas de pequenas e médias cidades do RS e mesmo do Brasil, a partir talvez dos quarenta anos, a maioria delas vai lembrar de vizinhos e familiares sentados em círculo, contando *causos*, *dizendo versos*, ou cantando. Esses rituais mudaram muito, nos tempos atribulados de agora, porém toda a evolução humana mostra em seu desenrolar a mesma busca incessante de rememoração, de formas de registro e, em consequência, de modos de lembrar aquilo que é considerado importante. A invenção da escrita é uma prova disso, pois ela permite estocar, gravar e reencontrar os dados culturais a serem utilizados cognitivamente (extensão da memória através da memória artificial). Em anos mais recentes, gravações, filmagens etc. conseguem, inclusive, registrar e conservar a fala, que perdeu seu caráter evanescente.

Por isso mesmo, no intento de discutir de forma congruente o(s) conceito(s) de memória – já que os encontros com os professores deixaram evidente a necessidade de fazê-lo – optou-se por imprimir aos estudos do texto poético um outro modo de consideração da memória, relacionando-a ao conceito de representação mental, introduzindo algumas questões consideradas polêmicas. Dentre essas questões, talvez a mais controvertida diga respeito ao próprio conceito de representação mental, que está longe de ser consensualmente aceito. Ademais, a distinção entre memória natural e memória artificial foi retomada por meio da menção à escrita, e, na seqüência, aparecem os estudos sobre memória do ponto de vista da psicologia cognitiva e das neurociências, a fim de salientar alguns pontos decisivos a presente retomada. Em seguida, são repassadas as abordagens da representação mental feitas por dois pesquisadores – Bruner e Johnson-Laird.

ESTUDOS DA MEMÓRIA SOB A PERSPECTIVA BIOLÓGICA

De modo geral, os estudos nessa área têm tratado a memória como uma propriedade natural do organismo, tendo por base estudos empíricos de natureza indutiva, descrevendo-a por meio de estruturas hipotéticas. Ao longo da história, muitos estudiosos foram burilando o conceito, conferindo-lhe maior detalhamento. Izquierdo (2002), por exemplo, afirma que a memória compreende a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações, acrescentando ainda que as memórias de cada um determinam a sua forma de ser, isto é, a sua personalidade.

Por sua vez, Lent (2004, p. 590) enumera uma seqüência de processos mnemônicos constitutivos do que se costuma chamar de memória. O primeiro dos processos referidos é a aquisição que, segundo ele, “consiste na entrada de um evento qualquer nos sistemas ligados à memória”. O autor define evento como todo elemento passível de memorização: um objeto, um som, um acontecimento, um pensamento, uma emoção, ou uma seqüência de movimentos.

A aquisição de memória compreende, de acordo com Lent, a seleção, processo pelo qual os aspectos considerados relevantes pelo indivíduo são armazenados por certo tempo. O armazenamento é conhecido como processo de retenção, e nele as informações antes coligidas ficam de alguma maneira à disposição, para serem lembradas. Com o passar do tempo, alguns dos aspectos selecionados, ou até mesmo todos eles, podem desaparecer da memória: é o esquecimento. Além do mais, o tempo de retenção é limitado pelo esquecimento, e tanto esquecimento quanto retenção dependem, entre outras razões, do uso a ser feito dos dados memorizados.

Do que se acaba de expor, depreende-se que muita coisa é esquecida e apenas uns poucos eventos permanecem por longo tempo na memória. Com aqueles que permanecem, acontece o que se costuma referir como processo de consolidação da memória. Por fim, o último dos processos mnemônicos mencionados pelo autor é o processo de evocação ou lembrança, por meio do qual o sujeito acessa a informação armazenada para utilizá-la mentalmente na cognição e na emoção, ou, ainda, para exteriorizá-la através de seu comportamento.

Os tipos e subtipos de memória destacados e caracterizados por Lent (2004, p. 593) são os que se seguem:

TIPOS E CARACTERÍSTICAS DA MEMÓRIA

	Tipos e subtipos	Características
Quanto ao tempo de duração	Ultra-rápida	Dura de frações de segundo a alguns segundos, memória sensorial.
	Curta duração	Dura minutos ou horas; garante o sentido de continuidade do presente.
	Longa duração	Dura horas ou anos; garante o registro do passado autobiográfico e dos conhecimentos do indivíduo.
Quanto à natureza	Explícita ou declarativa	Pode ser expressa/descrita por meio de palavras.
	• Episódica	Tem uma referência temporal; memória de fatos seqüenciais.
	• Semântica	Envolve conceitos atemporais; memória cultural.
	Implícita ou não-declarativa	Não pode ser expressa/descrita por meio de palavras.
	• De representação perceptual	Representa imagens sem significado conhecido; memória pré-consciente.
	• De procedimentos	Hábitos, habilidades e regras.
	• Associativa	Associa dois ou mais estímulos (condicionamento clássico) ou um estímulo a uma certa resposta (condicionamento operante).
	• Não-associativa	Atenua uma resposta (habituação) ou a aumenta (sensibilização) através da repetição de um mesmo estímulo.
	Operacional	Permite o raciocínio e o planejamento do comportamento.

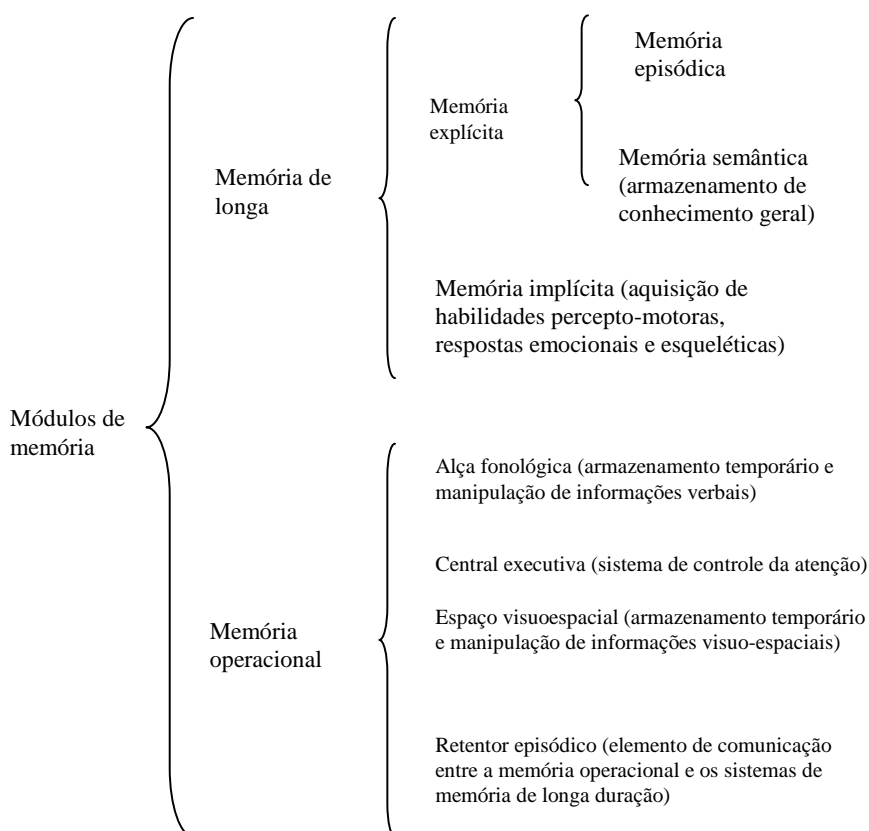
Na sua relação de tipos e subtipos de memória, Lent cita e comenta a memória operacional – o processador de informações *on-line* – que possibilita o raciocínio e o planejamento. O autor (LENT, 2004, p. 600) acrescenta, ainda, que as evidências da neurologia clínica e dos experimentos fisiológicos confirmam que “a memória operacional constitui-se de um componente executivo conhecido como executivo central e de dois componentes adicionais que lhe dão apoio”: um deles é visuo-espacial e o outro, fonológico (alça fonológica). A memória operacional tem, segundo o autor, a função de armazenar temporariamente informações que serão úteis para o aqui e agora – raciocínio imediato e resolução de problemas emergentes – e, também, para a produção de comportamentos, podendo ser descartada logo a seguir.

Àquilo que Lent define como memória operacional, outros pesquisadores referem

como memória de trabalho, conceito equivalente. Izquierdo (2002) é um deles e destaca que a memória de trabalho não deixa traços, nem produz arquivos. Suas características mais marcantes são a brevidade e a fugacidade, diz ele. Quanto à funcionalidade, a memória de trabalho gerencia a realidade e determina o contexto em que os diversos fatos, acontecimentos e situações ocorrem, além disso, decide se uma dada informação deve formar uma nova memória, ou se já consta do arquivo.

Mello e Xavier (2005), de sua parte, ao fazerem uma retrospectiva dos estudos sobre memória, comprovaram existir grande quantidade de evidências comprobatórias de que a memória constitui-se de um conjunto de habilidades mediadas por distintos módulos do sistema nervoso; esses módulos relacionam-se com o funcionamento de diferentes circuitos do sistema nervoso, que podem, inclusive, associar-se ou dissociar-se, caso a natureza da informação processada ou de seus modos de operação o exijam. O intrigante, porém, é que tanto módulos quanto circuitos nervosos funcionam cooperativa e integradamente, o que faz com que o indivíduo tenha a sensação de que a memória é um sistema único.

Os autores referidos no parágrafo anterior também comentam que as evidências neuropsicológicas e os estudos experimentais existentes permitiram a formulação de vários modelos teóricos a respeito do modo de constituição e funcionamento da memória; eles próprios propõem o esquema representativo que se segue:



Há que se destacar que Mello e Xavier aditaram ao conceito de memória de trabalho, antes mencionado por Lent, um quarto componente: o retentor episódico tal como proposto por Baddeley (2000). A função do *episodic buffer* seria, segundo seu proponente, a de relacionar a memória de trabalho à memória de longo prazo.

Eysenck e Keane (1994), de sua parte, afirmam que uma análise adequada da memória humana deve envolver, necessariamente, tanto a estrutura do sistema como os seus processos. Esses autores também destacam haver importantes distinções entre a **codificação**, o **armazenamento** e a **recuperação** de informações. À página 153, da obra anteriormente referida, asseveram que “uma avaliação psicofisiológica da atividade do cérebro é inteiramente consistente com o ponto de vista de que o processamento normalmente ocorre em paralelo ao invés de na forma serial”. Contudo, acrescentam que há muitas dúvidas sobre se as complexidades dos processos e das estruturas da memória identificadas pelos psicólogos cognitivistas podem ser captadas pela abordagem conexionista, dado o destaque conferido pelo conexionismo à intensidade de conexão entre as unidades.

Por outro lado, Eysenck e Keane sistematizaram o rol de críticas existentes tanto às abordagens teóricas dos múltiplos armazenadores - por enfatizarem demasiadamente a estrutura da memória -, quanto à teoria dos níveis de processamento, isto é, a teoria que se volta à análise da extensão em que o significado é processado, destacando a elaboração do processamento e a sua singularidade. Ambas as tendências, segundo esses autores, simplificaram demais a questão. Por outro lado, a visão tradicional de que os traços de memória conteriam tudo o que sabemos sobre pessoas e objetos, esta também foi contestada pelos pesquisadores do PDP (processamento paralelo distribuído).

Em suma, os pesquisadores foram aos poucos introduzindo novos conceitos, delimitando melhor os existentes, apontando fragilidades e desdobramentos teóricos. A teoria a respeito da memória humana ganhou em amplitude e profundidade, estabelecendo vínculos entre áreas de estudo antes completamente apartadas. No reexame aqui apresentado, constatou-se que o modelo mais tradicional de estudo da memória, é aquele que a concebeu como uma estrutura, envolvendo três tipos de armazenadores:

- 1) um armazenador sensorial;
- 2) um armazenador de curto prazo;
- 3) um armazenador de longo prazo.

Esse modelo foi bastante criticado, motivo porque acabou sendo alterado em muitos pontos.

Posteriormente, foram surgindo modelos alternativos que introduziram outros conceitos. Um deles, como já comentado, acrescentou o conceito de memória de trabalho, definindo-a como parte da memória de longo prazo, mas também abrangendo a de curto prazo. Sternberg (2000, p. 204) destaca que “a memória de trabalho comporta apenas a porção ativada mais recentemente da memória de longo prazo e transfere esses elementos ativados para dentro e para fora da de curto prazo”. Estudos adicionais incluíram a estrutura de níveis de tratamento com base no grau em que os itens são elaborados durante a codificação; surgiu o modelo de sistemas múltiplos de memória, o qual preconizou a distinção entre memória procedimental e declarativa (semântica), além de distinguir memória semântica de episódica.

Squire e Kandel (2003, p. 227), de sua parte, apontam três descobertas como centrais para a atual compreensão do que seja e de como funciona a memória, a partir da síntese dos estudos entre biologia molecular e neurociência cognitiva – a biologia molecular da cognição.

Primeiro, a memória não é uma faculdade unitária da mente, mas apresenta-se de duas formas fundamentais: declarativa e não-declarativa. Segundo, cada uma dessas duas formas tem sua própria lógica – lembrança consciente comparada com desempenho inconsciente. Terceira, cada uma possui seus próprios sistemas neurais.

Segundo os autores citados (p. 231), “estudos moleculares e cognitivos da memória representam apenas a tentativa mais recente, historicamente, de lançar uma ponte entre as ciências, as quais estão tradicionalmente voltadas ao estudo da natureza e do mundo físico, e as humanidades”.

Contudo, apesar do evidente progresso e do fato de os autores irem aos poucos refinando os construtos teóricos utilizados, introduzindo explicações mais pormenorizadas e sutis, persiste em aberto a observação inicial deste estudo – o tipo de memória de que falam todos esses autores é individual, biológica. Como passar do individual para o que é social, compartilhado? A revisão teórica feita constatou que é este o atual estado da arte, tornando-se imperioso construir um mapa conceitual abrangente dos modos alternativos de conceber a memória de forma a constituir uma visão de conjunto, abarcando os conceitos existentes e, além disso, repensando a questão da memória coletiva. Neste trabalho, propôs-se inter-

relacionar os conceitos de memória e de representação mental. Dessa forma, pretendeu-se expandir uma proposta de integração já concebida anteriormente em outras áreas (compreensão leitora – Kintsch, 1998).

MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO MENTAL

Como visto, os estudos sobre memória até aqui considerados centraram-se na questão biológica. O problema teórico enfocada neste estudo, no entanto, não se restringe ao individual, mas se relaciona à memória social e ao contexto. Trocando em miúdos, o problema em pauta diz respeito ao inter-relacionamento do biológico com o sociocultural.

O impasse individual/social determinou, então, que se recorresse a um conceito de organização cognitiva mais inclusivo, por isso se optou por associar os conceitos de memória e de representação mental. Ao se estabelecer esse vínculo, tinha-se em vista analisar os sistemas de representação da realidade, ou seja, a relação da cognição com a dinâmica do mundo natural e social.

Essa mesma preocupação está presente na obra de Bruner (1969). Ao discutir a questão da aprendizagem e sua relação com a memória, o autor analisa as estratégias de armazenamento da experiência, isto é, ele volta-se para a pesquisa dos sistemas de representação da realidade sem os quais seriam inviáveis os processos de **retenção** e de **reconhecimento** realizados pela memória. Em sua perspectiva, as estratégias de armazenamento das informações na memória compreenderiam três sistemas:

- 1º) Sistema acional – essencialmente ativo – compreendendo aquelas informações para as quais não dispomos nem de imagens, nem de palavras que as representem de maneira conveniente;
- 2º) Sistema icônico – que se baseia na organização visual ou na organização de outro receptor sensorial, sustentando-se em imagens e regendo-se por princípios de organização perceptiva;
- 3º) Sistema simbólico – que se manifesta pela linguagem, isto é, pela mobilização de signos verbais que passam a se comportar como modelos de mundo. O sistema operaria, segundo ele, mediante a passagem ou traslado da experiência para

modelos verbais.

As ênfases teóricas de seu modelo são os aspectos sociais e relacionais da cognição, priorizando intencionalidade, crenças, valores etc. A maioria dos luminares das ciências cognitivas, no entanto, têm uma agenda de estudos bastante delimitada, estabelecendo, ainda, certos princípios metodológicos restritivos para empreendê-los. Bruner não se enquadrou e de pioneiro em estudos da cognição, tornou-se um dissidente, voltando seu interesse, sobretudo, para as exclusões feitas pelos outros pesquisadores da área, dentre as quais constam temas como emoção, contexto e história (GARDNER, 2003). Além disso, ele discorda da adoção do computador como melhor metáfora para a mente, fato que o deixou um tanto à margem dos grupos mais influentes da área. Seu modelo enfoca, em especial, as estratégias de registro e evocação do vivido, vitais para a reativação de uma prática cultural como a que foi veiculada no projeto em tela, que se propunha retomar a prática de leitura do texto poético, na escola.

De sua parte, Johnson-Laird (1983) contribuiu decisivamente para o tipo de experiência prevista no projeto em discussão. De fato, o conceito de modelo mental difundido por esse autor influenciou a construção dos conceitos de *modelo mental do texto e da situação*, tal como propostos por Van Dijk e Kintsch (1983), além de ter sido utilizado em simulações computacionais.

Johnson-Laird afirma que a representação mental pode ter a forma de:

1. Proposições – representações proposicionais que lembram linguagens naturais;
2. Modelos mentais – análogos estruturais do mundo;
3. Imagens - correlatos perceptivos dos modelos mentais de um ponto de vista mais específico.

Seu aporte inovou as abordagens existentes à época, porque incluiu entre as formas de representação mental já consideradas, - proposição e imagem - o construto teórico de modelo mental. Discutindo os modelos mentais como representações do conhecimento, o autor comenta que a expressão “modelo mental” refere-se ao conteúdo de uma representação mental e ele o define, retomando o antigo conceito de Craik (1943, p. 51), por ele citado:

Por modelo nós entendemos qualquer sistema físico ou químico que tenha uma relação-estrutura similar àqueles dos processos que imita. Por “relação-estrutura” eu não indico alguma entidade física obscura que se relacione ao modelo, mas o fato de um modelo físico em funcionamento proceder do mesmo modo que os processos aos quais se reporta, em todos os aspectos considerados, a qualquer momento².

De acordo com sua abordagem, a fonte primeira das representações mentais é a percepção, e seu conceito de modelo tem como suporte três idéias básicas:

- 1º Um modelo mental representa a referência de um discurso, isto é, a situação que o discurso descreve.
- 2º A representação lingüística inicial, em combinação com o mecanismo para construção e revisão de modelos dela decorrentes, capta o sentido do discurso, isto é, o conjunto de todas as possíveis situações que poderia descrever.
- 3º Um discurso é julgado verdadeiro se houver pelo menos um modelo mental que o represente e que possa estar contido em um possível modelo de mundo real.

Segundo Johnson-Laird, a experiência fenomenológica do mundo é um triunfo da seleção natural. O sujeito humano sente como se percebesse o mundo diretamente. A sensação, contudo, é ilusória, pois o que a pessoa percebe depende tanto daquilo que está no mundo, quanto daquilo que está na sua cabeça – representando a mescla entre o que a evolução imprimiu no sistema nervoso humano, mais aquilo que a pessoa aprende ou aprendeu por meio de suas próprias experiências, conhecimento resultante de sua vivência de ação no mundo.

No Brasil, autores de renome baseiam-se no modelo mental de Johnson-Laird. Koch (2002, p. 29), por exemplo, trabalha com a proposta de Van Dijk e Kintsch (1983) e Van Dijk (1992), que teve como antecedente histórico a de Johnson-Laird. Essa autora afirma que o “contexto físico não afeta a linguagem diretamente, mas sempre por intermédio dos conhecimentos”, tal como concebido por Philip Johnson-Laird.

PALAVRAS FINAIS

As reflexões apresentadas neste artigo traduzem alguns questionamentos sobre o conceito de memória, dado o objetivo de renovar as práticas escolares de leitura. Nessa circunstância específica, constatou-se que os pressupostos teóricos oriundos das neurociências e da psicologia cognitiva não abarcavam todas as questões suscitadas pelo projeto de pesquisa, uma vez que a prática de leitura do texto poético envolve cognição, emoção e,

também, intersubjetividade.

Da constatação decorreu conjugar os estudos da memória, enquanto fenômeno biológico, aos estudos da representação mental, pois, segundo a perspectiva da psicologia cognitiva, a representação mental organiza os conhecimentos em modelos cognitivos mais globais. Esses registros - as representações mentais - são os elementos ou eventos constitutivos das memórias; em vista disso tornou-se imprescindível construir uma concepção teórica sobre representação mental que possibilitasse processos de rememoração e reconhecimento, inclusive, de aspectos socioculturais.

Por fim, acrescenta-se ser inadiável discutir memória individual e social/cultural, de modo integrado, postulando-se a produtividade teórica do conceito de representação mental, apesar do desgaste teórico e da fragilidade desse conceito, grandemente questionado na atualidade. Em todo o caso, a clausura biológica foi atenuada e obteve-se uma melhor perspectiva de prosseguimento dos estudos, tendo em vista o próprio tipo de criatura que é o homem - ser gregário e de linguagem - o que lhe possibilita experiências grupais, coletivas, que não podem e nem devem permanecer a parte dos estudos científicos da memória.

READING, MEMORY AND POETIC TEXT (POETRY)

ABSTRACT

This article has been originated by a pedagogical practice with poetic texts, aiming to analyze the concept(s) of memory as presented by Cognitive Psychology and Neurosciences, besides introducing the notion of mental representation. The conceptual association hypothesis has emerged from the necessity of a broader view of the cognitive organization, which has evolved during meetings with a group of Elementary and High School teachers, who have participated in a workshop on poetic texts reading - *A construção de conhecimentos: competência e fruição na leitura de textos poéticos* (in English, *Knowledge construction: competence and fruition in reading poetic texts*) - which has been developed for two months during the second semester of 2006. This workshop integrated the program named *A construção de conhecimentos e competências em leitura: formando professores leitores* (in English, *Knowledge and competence construction in reading: forming reader*

teachers), from the Master's Course in Letters at UNISC, whose aim was to re-empower the reading classes, through the qualification of the reading mediation of narrative, argumentative and poetic texts. Three workshops offered to the teachers who integrated the teaching region embraced by UNISC in 2006 constituted the program, previewing the introduction of new textual approaches, searching for the inter-relation between teachers' theoretical and methodological updating at school. In the workshop here mentioned – the one on the poetic text – one of the relevant aspects was the varying views on memory and reading.

Keywords: Teacher formation. Memory. Mental representation. Poem reading.

NOTAS

¹ Professora da graduação e do Mestrado em Letras da Unisc.

² Tradução de responsabilidade da autora.

REFERÊNCIAS

BADDELEY, A. D. The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in cognitive Sciences*, 14 (11): 414-23, 2000.

BRUNER, J. *Hacia una teoria de la instrucción*. México: Oteha, 1969

CASA NOVA, V. Leitura do poema. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 9-13, jul./dez. 2005.

CRAIK, K. *The nature of explanation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1943.

EYSENCK, M.; KEANE, M. *Psicologia cognitiva: um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. A. *A ciência da mente: uma história da revolução cognitiva*. 3. ed. São Paulo: Ed. da USP, 2003.

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

JOHNSON-LAIRD, P. N. *Mental models*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1983.

JOHNSON-LAIRD, P. *Mental models*. Disponível em: <<http://www.cs.umu.se/kurser/TDBC12/HT99?laird.html>> Acesso em: 15 fev. 2007.

KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge, MA; Cambridge University Press, 1998.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LENT, R. *Com bilhões de neurônios: conceitos fundamentais da Neurociência*. São Paulo: Atheneu, 2004.

MELLO, C. B.; XAVIER, G. F. Desenvolvimento da memória: influências do conhecimento de base e do uso de estratégias. In: MELLO, C. B.; MIRANDA, M. C.; MUSZKAT, M. (orgs.). *Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens*. São Paulo: Memnon, 2005.

PENNA, A. G. *Introdução à aprendizagem e memória*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

SQUIRE, L. R.; KANDEL, E.R. *Memória: a mente às moléculas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TOMASELLO, M. *The cultural origins of human cognition*. 3. ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

ZILBERMAN, R. Memória entre oralidade e escrita. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n. 3., p.117-132, set. 2006.