

SIMPÓSIO AT100

LER: CONTEÚDO E FORMA EM LINGUAGEM PLENA

Maria Teresa Gonçalves PEREIRA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
mtgpereira@yahoo.com.br

RESUMO

Ler não se resume apenas a extrair o conteúdo de um texto, para se apreciar ou não a “história” ali desenvolvida. Ler pressupõe a percepção de uma forma que congrega os recursos da língua no sentido de se instaurar uma relação entre o autor e o leitor para enriquecimento de ambos. Então, o leitor, desde seus primeiros contatos com o texto, desde suas primeiras experiências leitoras, deve atentar para o modo como a tecitura do texto se constrói, ou seja, como os aspectos morfossintáticos e léxico-semânticos, sob a égide linguístico-expressiva, interagem, se articulam e se entrelaçam a fim de resultar aquele produto que chega às mãos (aos olhos, aos ouvidos, à alma) do leitor. O agente de leitura - quase sempre o professor - deve preparar-se para fazê-lo, (des)velar o texto na sua materialidade e (re)apresentá-lo para os desdobramentos possíveis. A proposta passa por uma atividade na escola que auxilia o aluno a ler/perceber o texto sob uma nova perspectiva: os fatos da língua atribuem-lhe o sentido, concretizando-o. Assim, conteúdo e forma caminham juntos, ambos com igual relevância. Essa experiência com a leitura se inclui no Projeto de Pesquisa “Ler, refletir, expressar: uma proposta de ensino de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos / EJA” (PROCIÊNCIA / UERJ / FAPERJ).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Conteúdo; Forma.

ABSTRACT

Reading is not just about extracting the contents of a text, but to appreciate the narrative it develops. Reading establishes a relationship between the author and the reader and enriches both parties. The reader, from his first contact with a text, from his earliest reading experiences, must consider the way in which the text is woven. That is, the way in which the morphosyntactic and lexicon-semantic aspects- supported by the linguistic expression- interact, articulate and intertwine producing a text that reaches the reader's hands (eyes, ears, soul). The reading agent - almost always the teacher - must prepare themselves to do so, to (un)veil the text in its materiality and (re)introduce it to the possible interpretations. The proposal goes through an activity in the school that helps the student to read / interpret the text from a new perspective: the facts of the language attribute the meaning to it, concretizing it. Thus, content and form go together, both of equal relevance. This reading experience is included in the Research Project "Reading, reflecting, expressing: a proposal of Portuguese

language teaching for the Education of Youth and Adults/ EJA” (PROCIÊNCIA / UERJ / FAPERJ).

KEYWORDS: Reading; Content; Form.

Muitas vezes surge a ideia, a supomos de fácil concretização, mas travamos nos detalhes necessários à sua realização. No caso, principalmente, quanto à transferência da teoria para a prática. O fundamental para o sucesso do Projeto era a experimentação em sala de aula.

Sirvo-me como metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000), uma pesquisa que parte de uma situação social correta que precisa de transformação.

Naturalmente no início houve resistência dos envolvidos por não saberem como proceder e pela submissão às ordens e dúvidas quanto à aparente “informalidade” para estudo “sério”. Cabe, então, relatar o processo da atividade em si, exemplificando com material utilizado.

Coloco o texto no centro da questão, ratificando a necessidade do trabalho com as várias linguagens: literária e não literária nos diferentes gêneros, tentando cobrir o painel das manifestações linguísticas.

Escolho (ou o professor da turma) o texto. Leio em voz alta, pedindo que acompanhem. A leitura oral, que geralmente precede a atividade com o texto não se faz aqui porque alguns alunos leem mal, tirando a concentração dos demais, com comentários irônicos, prejudicando possíveis observações. Uma leitura meio dramatizada, expressiva “impressiona”, sensibilizando os ouvintes. Daniel Pennac corrobora poeticamente: “Ele era a caixa de ressonância natural de todos os livros, a encarnação do texto, o livro feito homem. Por sua voz, descobríamos de repente que aquilo tudo tinha sido escrito *para nós*” (1998, p. 87). Continua: “O homem que lê em voz alta nos eleva à altura do livro. Ele se dá, verdadeiramente, a ler!” (p. 91)

Incentiva-se a que falem livremente do texto, *o que quiserem*: a) sobre as palavras ou expressões: se fáceis ou difíceis, o significado, como são formadas, se bem escolhidas, se bem combinadas, suas relações, etc; b) sobre as frases (ou versos): se longas (os) ou curtas(os), como são construídas(os) — com verbos e/ou nomes (classes), etc; c) sobre os parágrafos (ou estrofes):

se pequenos ou extensos, que tipo de frases os(as) constituem, etc; d) sobre outros aspectos: a pontuação (o valor afetivo dos sinais), a ortografia, a diagramação, a presença ou não de manifestações gráficas, o “tom”, etc.

Os recursos linguísticos engendrados na tecitura da linguagem do ponto de vista fônico, morfossintático e léxico-semântico constituem um todo, com tais planos relacionados. O aluno deve percebê-los como responsáveis pela concretização do texto. Por questões “didáticas” a Morfologia, a Sintaxe, a Fonologia são quase sempre dadas separadamente. No texto, os alunos as percebem articuladas. João Cabral de Melo Neto (1968, p. 102) diz em *Escritos com o Corpo* que “Ela tem tal composição / e bem entramada sintaxe / que só se pode apreendê-la / em conjunto: nunca em detalhe.”

Evidentemente são muitos os aspectos que se observam num texto. Arrolam-se os mais gerais, aqueles que o aluno de qualquer nível tem condição de perceber. Falam sobre as palavras, frases e parágrafos (períodos) e depois o professor amplia gradativamente, desdobrando e inserindo complexidade. Não há preocupação com nomenclaturas ou conceitos. Se o aluno dominá-los, falará; se não, mostrará, à sua maneira, como “percebe” o fato. Misturam-se os dois procedimentos, talvez já formulando suas próprias regras. O importante é se visualizou o fenômeno linguístico. Essa situação também dependerá do nível de ensino. O poeta Manuel de Barros (1996, p. 43) contribui: “A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos. Quem acumula muita informação, perde o condão de adivinhar: *divinare*. Os sabiás divinam”.

O único procedimento indispensável é a atribuição do papel de *protagonista* ao aluno na atividade, manifestando-se linguisticamente sem quaisquer limitações, sem se sentir coagido. O objetivo maior centra-se no estudo *linguístico* do texto, entretanto, o tipo de atividade proposta — pela liberdade de intervenções — dá margem a outras situações com a Língua Portuguesa, como interpretações, análises literárias e/ou afins. Acrescentam bastante à abordagem plena de conteúdo e de forma, aceitando-se quaisquer contribuições. Para Daniel Pennac, “Presas na fortaleza de nossa competência, a palavra dos livros cede espaços à nossa palavra. Em lugar de deixar a inteligência do texto falar por nossa boca, nos remetemos a nossa própria inteligência e falamos do texto” (1998, p. 92).

É raro “ver” o fato linguístico, sem pressão do professor, sob ordem ou pergunta. Os alunos no início sentiram-se perdidos, ignorando como agir, mostrando resistência e estranheza. Perceberem sozinhos, deixando aflorar a própria intuição linguística não são atitudes do ideário discente. Por isso, houve discretos encorajamentos. “E quanto às frases, são curtas, extensas; têm muitas ações? muitos substantivos? Existem palavras que vocês não conhecem?”. Apesar do comportamento cauteloso, revelaram interesse e, principalmente, curiosidade, sobre os resultados. Ilustraria a situação com a pergunta de uma menina da 6ª série? “Quando vamos aprender gramática”? Ao que respondi: “É o que estamos fazendo o tempo todo, só que de maneira diferente.” Essas hesitações em relação à atividade dura(ra)m, em média, umas três aulas, após as quais, os alunos participa(ra)m intensamente, às vezes, até havendo dificuldade para organizar o fluxo.

Sempre mantenho(ive) contato direto e frequente com os professores nas escolas. Apesar do trabalho que desenvolvem, dos propósitos que os movem, procedimentos que não avalizo, às vezes, irrompem. Considero o fato natural, são anos com idênticas fórmulas, hábitos arraigados e, por mais capacidade ou vontade, as mudanças não acontecem de uma hora para outra. A conscientização e a crença na Proposta para um aperfeiçoamento representam um grande passo.

Há necessidade de clima propício, com as naturais inibições levadas em conta, estimulando-se a participação espontânea, desenvolvendo-se condições para que a atividade se realize num clima ideal para o aluno e para o professor, com cordialidade de ambas as partes.

Não haverá lugar para falsos encorajamentos dirigidos como “E você, fulano, o que pode dizer quanto a isto aqui?” O fulano pode ser tímido, não ter ou saber o que dizer, “queimando-se” uma possível participação futura “espontânea”. Enfim, são infinitas as possibilidades de atitudes e situações. Esboçam-se alguns procedimentos para efeito de ilustração das ações, lembrando também as variáveis, cambiantes quanto ao professor, ao aluno, à escola e ao momento. Considerando a natureza do trabalho, nunca há expectativas rígidas ou respostas esperadas, apenas ideias preconcebidas. Satisfaço-me com vislumbres positivos do que acontecerá, quando a atividade

inserir-se num conjunto de procedimentos pedagógicos e partilhadas pelos alunos.

Adiantando o que consideraria um estudo linguístico suficiente com o texto, com possíveis fatos a serem enfocados:

Fazendo Ana Paz

Lygia Bojunga Nunes

Fiz Pai, fiz Carranca, fiz Antônio, fiz ponto final na história, fiz reunião com Editor pra anunciar que eu tinha acabado um livro que vinha empacado há uns trezentos anos, fiz a leitura de tudo que eu tinha escrito depois que eu cheguei da viagem. Achei tudo um horror.

E aí eu comecei a rasgar a Ana Paz. Pra nunca mais (nunca mais, tá me ouvindo, Ana Paz? NUNCA MAIS!) eu sofres a tentação de continuar escrevendo ela.

Rasguei a parte mais nova que eu tinha escrito, rasguei de novo o Antônio, rasguei tudo que é esboço antigo do Pai e da Carranca; mas quando eu fui rasgar a cena que a Ana Paz-moça encontra o Antônio lá no banco da praia, ela se levantou:

— Não! mal ou bem, nessa hora eu tô me apaixonando por um homem, eu tô me sentindo tão viva; eu ainda não sei que eu vou me casar com ele, que eu vou Ter filhos com ele, que eu vou ser feliz com ele, mas tudo que eu vou viver vai ser tão intenso ! e você rasga ?

— Desculpa, Ana Paz, mas não dá.

— O quê?

— Você não ficou resolvida.

— Ora, não me vem com isso, quem é que fica *resolvido*?

— Quem? muitos personagens, ué. Eu acabei de fazer um livro: tudo que é personagem ficou *resolvido*.

— Pra quem? Pra você? Pra eles? Pra quem te lê?

— Pra mim, é claro! Se sou eu que faço eles, eles têm que ficar resolvidos *pra mim*! E *you* não foi resolvida.

— Problema meu.

— Meu, meu!! Escuta, Ana Paz, tem buraco na tua história, tem página riscada, tem página cheia de anotação do que você vai ser, e tem muita página em branco do que você não foi: então você não tá sentindo que eu não consegui te fazer inteira ?

— E precisa?

— Então não precisa?! então você não precisa dum pai pra viver ? Tudo que é tentativa que eu fiz pra levantar o teu pai resultou num Pai medíocre, e você sabe muito bem, Ana Paz: ele não pode ser um homem medíocre.

— Mas pera aí ! você me deu uma infância, me fez gostar tanto do meu pai, medíocre ou não a gente se ligou forte ! e você me levou pra adolescência, e você me fez viver 80 anos até começar um projeto de vida, meu deus, tanta coisa ! e tudo tão difícil de ser vivido, de ser vencido ! mas mesmo assim você quer me rasgar ?!

— Você não tá resolvida, vê se entende!

— Mas por que que eu não posso ser assim mesmo?

— Assim mesmo o quê?

— Assim: não resolvida, feito você diz, descosturada, mal acabada, tanto pedaço de mim rasgado (saiba que você me rasgou demais?). Você sonhou pra mim uma vida toda bem feita, só que a tua ideia não deu certo e eu fiquei desse jeito. Mas por que que você precisa rasgar o que eu fiquei? Por *que* que você não pode me contar pros outros assim? desacertada, inacabada, esperando a luz que, um dia, vai se acender (ou não) em tudo que é pedaço que eu tenho de escuridão? puxa vida ! eu nasci pra viver, num livro! livre! (você sabe tão bem quanto eu que não tem nada mais livre que um livro); já

chega o tempo que eu fiquei numa gaveta, já chega o tempo que eu fiquei na tua cabeça: tudo tão fechado, tão cheio de complicação. Eu quero ir lá pra fora!!

E hoje ela foi.

Rio, abril de 1991.

Uso da letra maiúscula; marcas da oralidade; repetição de palavras, expressões e frases; paralelismo sintático; construção dos períodos; tipologia frasal; vocábulos e expressões eruditas; pontuação não gramatical; nomes e verbos; perífrases verbais; vocábulos neológicos com processos de formação de palavras; aproximação de sons x ludismo verbal x significado; mistura de tratamentos; estruturação do diálogo; imagens (figuras); áreas semânticas; uso de modificadores; artifícios estilísticos; topicalização, etc.

O texto em questão foi utilizado em vários níveis. Em cada turma se observaram determinados fatos, assumindo importância uma ou outra parte da Gramática ou misturando-se os planos fonológicos, morfossintáticos e léxico-semânticos. Torna-se difícil, sem o professor induzir, chegar-se à totalidade dos itens passíveis de interesse. Há, entretanto, resultados surpreendentes quanto à diversidade.

Trata-se apenas de sugestões dentre aspectos possíveis e com enfoques diferentes, ressaltando certo conteúdo em detrimento de outro. O aluno inicia, mesmo que timidamente e o professor o acompanha, *ajudando-o a aprofundar seu conhecimento* com sua experiência e conhecimento, principalmente com bom senso.

Deve-se selecionar a tipologia textual, em qualquer linguagem, para possibilitar “descobertas”, mas instigante o bastante para o aluno sentir-se motivado a “falar”. Isso não pressupõe que se eliminará Machado de Assis, por exemplo. A escolha do fragmento para o “despertar” é fundamental, mas sem concessões com textos mais “digestivos” ou sempre próximos à realidade do aluno, escolhendo-os para facilitar o trabalho, o que seria redutor, dispensando linguagens, autores e estilos relevantes.

Transcrevo em itens, com a maior fidelidade possível, como “foi falado” e não como “deveria ser falado”, segundo o julgamento do professor. Desde o início, optei por não gravar. Conhecem-se os efeitos da ação sobre os alunos,

levando-os a não se exporem, intimidados, com receio do erro. Assim, anotamos (eu, o professor da turma ou as bolsistas de Iniciação Científica) sempre as intervenções. Há o maior cuidado em não alterar a verdade linguística no registro do que o aluno diz. Não se faz a “tradução” para o que diríamos, de acordo com formação e experiência. Existem as variáveis quanto à turma, ao professor, ao texto e a outros aspectos. Relatamos impressões de ordem linguística. O professor aproveita o que se fala e “aumenta ou aperfeiçoa”. Os alunos percebem fenômenos, às vezes, a compreensão do texto aparecendo junto às questões linguísticas. Relacionar o fundo à forma sinaliza para a visão de conjunto.

Se existe a preocupação de proporcionar um clima de informalidade, por outro lado, não há rejeição a quaisquer conceitos e/ou teorias internalizados. Pronunciam-se sobre os fenômenos linguísticos, verbalizam suas percepções com palavras simples, mas se o termo técnico e consagrado faz parte do repertório, desde que bem empregado, mostrando capacidade de transferência do abstrato para o concreto, parece motivo para comemoração.

Os textos se apresentam arrumados, estruturados, prontos para o “consumo” e os alunos vão percebendo aleatoriamente os fatos que os sensibilizaram e que concorreram para a construção. Poderiam levantar outros itens, “dizer” de outra maneira. O fundamental é a identificação, o relacionamento entre forma e conteúdo. Pretende-se que os alunos elaborem oralmente o conhecimento, sejam *agentes*. Nada lhes foi passado ou imposto, mas o que eles mesmos se permitiram ou conseguiram alcançar.

Inicialmente o professor sente vontade de intervir, mostrar determinados fatos básicos de que não se pode descartar, na sua perspectiva. É necessário, porém, contenção e respeito às regras do jogo. Creio que tal professor, cujo perfil aparece aqui e ali, conduzirá a contento o aluno após “sua” descoberta à observação do que julgar importante na fase dos “aperfeiçoamentos e acréscimos”. Ocorrem sempre riscos quanto à atuação dos mestres, mas isso parece de difícil solução, implicando em vários aspectos.

Existem textos que tratam metalinguisticamente de fatos da língua, transformando-se em excelente material de discussão, propiciando a reflexão sobre o código.

Contos de Verão

Verissimo

(...)

PRONOMES

Antes de apresentar o Carlinhos para a turma, Carolina pediu:

- Me faz um favor?
- O quê?
- Você não vai ficar chateado?
- O que é?
- Não fala tão certo.
- Como assim?
- Você fala certo demais. Fica meio esquisito.
- Por quê?
- É que a turma repara. Sei lá, pode parecer...
- Soberba?
- Olha aí, “soberba”. Se você falar “soberba” ninguém vai saber o que

é. Não fala “soberba”.

Nem “todavia”. Nem “outrossim”. E cuidado com os pronomes.

- Os pronomes? Não posso usá-los corretamente?
- Está vendo? Usar eles. Usar eles!

O Carlinhos ficou tão chateado que, junto com a turma, não falou nem certo nem errado. Não falou nada. Até comentaram:

- Ó Carol, teu namorado é mudo?

Ele ia dizer “Não, é que, falando, sentir-me-ia vexado” mas se conteve a tempo. Depois, quando estavam sozinhos, a Carolina agradeceu, com aquela voz que ele gostava.

- Comigo você pode botar os pronomes onde quiser, Carlinhos. Aquela voz de cobertura de caramelo.

(...)

Busco uma educação linguística para os alunos. Por meio do ato de ler tal objetivo pode-se realizar. O contato com o texto pressupõe a apreensão do sentido e a percepção dos recursos que o concretizam. E isso, se faz atenta, mas paulatinamente.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. Livro sobre nada. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BOJUNGA, Lygia. Fazendo Ana Paes. Rio de Janeiro: Agir, 1992.
- GARCIA, Othon Moacyr. Comunicação em prosa moderna. 22º ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- MELO NETO, João Cabral de. Poesias completas. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.
- PENNAC, Daniel. Como um romance. 4ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- TEBEROSKY, Ana e allii. Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- THIOLLENT, Michel Jean Marie. Metodologia da pesquisa-ação. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. Contos de verão. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil. 16/01/2000.