

O ENSINO DA PROFERIÇÃO DE TEXTOS

Adriana Pastorello Buim Arena – UFU

As pessoas não sabem quanto tempo e esforço são necessários para aprender a ler. Trabalho nisso há oito anos, e ainda não posso dizer que consegui.

Goethe, Conversas com Eckermann¹

Introdução

A professora pediu a Clara que lesse o texto. A aluna obediente cumpriu a tarefa, mas, ao ser interrogada pela professora sobre o tema, não soube responder a nenhuma questão. Esta situação descrita acima é muito comum. Professores em cursos de formação continuada apresentam constantemente essa queixa e pedem orientações para resolver esse problema. Tendo já o domínio da decifração do código, por que os alunos não compreendem o que leem? Esta dúvida inquieta os professores e, por essa razão, será o tema deste ensaio.

O centro da discussão estará voltado para uma prática muito comum nas escolas: *o exercício de ler em voz alta*. Este exercício, vinculado ao conceito de que aprender a ler é aprender a decifrar o código linguístico pode ser reducionista, mas se pensado a partir de uma visão que considera a “leitura em voz alta” como a *transmissão vocal de um texto* lido (BAJARD, 2012) isto é, compreendido anteriormente pelos olhos, pode se tornar um bom exercício de discussão com os alunos sobre o que viria a ser o conceito de subtexto, assim como fez Stanislavisky (2001) com seus jovens atores aprendizes. Abordaremos aqui um conceito amplo de leitura constituído de múltiplas variáveis. Poder-se-ia discorrer sobre a história da leitura com a intenção de mostrar como a escrita evoluiu e como, ao mesmo tempo, essa evolução modificou a maneira de ler. Mas isso será tema para outro ensaio.

Pode-se comparar o ato de aprender a ler com a aquisição de um passaporte para ser cidadão em nossa sociedade; quem sabe ler e escrever tem maior espaço no mercado de trabalho, é mais valorizado e reconhecido em todos os espaços sociais que frequenta. Entretanto, é preciso problematizar esta expressão “aprender a ler”. Nas palavras de Manguel (2009, p.41), aprender a ler significa muita coisa:

¹ Epígrafe apresentada por Alberto Manguel no 1º de seu livro *À mesa com o Chapeleiro Maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas*. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

Primeiro, o processo de aprender o código da escrita na qual está codificada a memória de uma sociedade.

Segundo, o aprendizado da sintaxe que comanda esse código.

Terceiro, o aprendizado de como as inscrições nesse código servem para conhecer de maneira profunda, imaginativa e prática nossa identidade e a do mundo que nos cerca.

No decorrer da leitura da obra de Manguel (2009) é possível entender que ele não estabeleceu uma ordem hierárquica dos conhecimentos a serem adquiridos que envolvem o ato de ler. Na verdade, enumera três aspectos relacionados com a aprendizagem da leitura para afirmar que a escola, tradicionalmente, levou apenas o primeiro em consideração. Com sua visão dialética de mundo, de homem e de ciência o autor nos faz entender que há uma teia complexa de fios que nos conduzem a formação do leitor e que a forma como esses fios são trançados é única e particular em cada indivíduo.

Então, não é preciso aprender o código? Que absurdo! A resposta seria afirmativa. É preciso aprender o código da escrita para ler, mas se esta fosse a única condição exigida para a formação de um leitor não haveria problema algum no índice de compreensão dos alunos, conforme indicam avaliações em larga escala. A escola sempre ensinou uma relação codificada entre língua escrita e língua oral, e muitos alunos, depois de dominá-la, aprendem a transformar o escrito em oral, mas não sabem como fazer para compreender os enunciados escritos transformados em orais. Segundo Manguel (2009), a escola deveria oferecer outra maneira de aprender a ler, que permitisse ao aluno aprender a pensar. Para o autor, educar é um processo lento e difícil, porque o pensamento requer *tempo e profundidade*, duas qualidades essenciais do ato de ler.

Neste ensaio, pretendo discutir e refletir cada um dos itens levantados por Manguel (2009) a respeito do ato de aprender a ler, mas para isso buscarei apoio em autores de diferentes áreas como a psicologia, a lingüística e o teatro. Os autores pelos quais balizarei toda a discussão serão Vigotsky, (2001) na Psicologia, Bajard (2007; 2012), na Linguística e Stanislasvsky (1979; 2001), no Teatro.

O primeiro autor traz contribuições importantes no que se refere ao conceito de pensamento, de palavra e das relações de sentido e significado da palavra dita ou escrita. Bajard (2007) nos ajudará a compreender um novo conceito de texto e de leitura ao apresentar argumentos convincentes de que nossa escrita atual não é apenas alfabética,

mas tornou-se ao longo da história ideográfica e, por isso mesmo, tendo ela própria como referência. Motivada pela leitura de Vigotsky (2001), busquei o interessante conceito de *subtexto* empregado pela primeira vez por Stanislavsky. E por fim, baseei-me em algumas idéias do teatro a respeito da proferição de um texto com alunos do ensino fundamental.

Tempo e profundidade: a experiência do ler

A expectativa de ter fórmulas prontas que formem leitores é própria de quem tem dedicado pouco *tempo* à busca do que significa ler um texto. A *profundidade* em determinado conhecimento está intimamente ligada ao *tempo* oferecido a essa empreitada. Este é o primeiro paradoxo, isto é, o de entender rapidamente um conceito que em seu núcleo pede paciência e experiência. No mundo tudo corre às pressas, e parece ser fora de época o homem ter de se afastar do barulho cotidiano para mergulhar em leitura por horas. *Tempo e profundidade* são duas qualidades essenciais ao ato de ler (MANGUEL, 2009), mas o professor, ávido por encontrar a solução para seu problema, deseja de forma imediata aprender orientações seguras para que ensine seus alunos a ler. Caminhamos na contramão do conceito de ler pensando que estamos quase perto de alcançá-lo.

O *tempo*, condição necessária para que experiências sejam vivenciadas, está cada vez mais escasso e a experiência de leitor cada vez mais espaçada. Quero atentar para o conceito de *experiência* no sentido filosófico. A escola tem proporcionado muitas ações e por muitas vezes a palavra *experiência* ocupa lugar de sinônimo da palavra *experimento*. Segundo Larrosa (2002, p.21),

A experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

A experiência de uma mesma ação ou evento será sempre diferente para cada indivíduo que experimenta dada situação, porque, para se constituir experiência, precisa

de todo o conjunto sócio-histórico-cultural particular, e, ao mesmo tempo, o sujeito é formado pelo conjunto das experiências vividas.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é, para cada qual, sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo [...]. (LARROSA, 2002, p.27)

Se houver concordância com as palavras de Larossa, pode-se dizer que duas pessoas não têm, não passam, pela mesma experiência ao ler o mesmo texto. Quando a professora indica a leitura de um mesmo livro para a classe, por certo deverá saber de antemão que cada criança em particular poderá ter uma experiência ou não com a leitura indicada, assim, como assistir a uma mesma peça teatral, com atores diferentes pode trazer experiências também diferentes para o espectador. O texto dito é o mesmo, mas a prosódia, possível de ser revelada pela superfície do texto, será forjada de maneira única e singular por cada ator que do texto se apropriou em maior ou menor grau de *tempo e profundidade* em relação ao conjunto da obra e de suas próprias experiências. Não há como antecipar este aprendizado que passa pela experiência, porque ela é construída com o decorrer da vida. A escola tem, deste modo, proporcionado poucos momentos de experiência estética.

A vida curta de um pensamento

Se for considerado que a escrita poderia ser exatamente o pensamento traduzido em palavras, então, ter-se-ia o pensamento materializado em palavras, mas o exercício da leitura aponta que este não é o caminho da verdade. O texto gráfico apenas permite ter acesso à parte do pensado. A escrita pode ser a representação do pensamento, assim como objetos triangulares são representações da idéia de triângulo.

A vida autêntica de um pensamento dura até que ele chegue ao ponto em que faz fronteira com as palavras: ali se petrifica, e a partir de

então está morto, entretanto é indestrutível, da mesma maneira que os animais e plantas petrificados da pré-história. Também se pode comparar sua autêntica vida momentânea à do cristal no instante de sua cristalização. (SCHOPENHAUER, 2012, p.66).

A forma como cada autor organiza as palavras para expressar suas idéias obedece predominantemente à lei da escrita e não à lei do pensamento. Por isso, não há exatidão entre o escrito e o potencialmente pensado. Depois de pronto, o texto chega às mãos do leitor para ser recuperado o esforço intelectual feito pelo autor, de maneira que, da superfície gráfica, venha à tona o pensamento aproximado àquele quando de sua criação. Para isso, o leitor encontra no texto pistas nas próprias palavras escolhidas pelo autor, assim como também no arranjo da sintaxe, que possibilitarão a elaboração de inferências validadas ou não. Quando o estudante faz inferências aproximadas ao pensamento do autor, diz-se que compreendeu o texto.

Vigotsky (2001) concordaria parcialmente com Schopenhauer (2012), pois diria que o pensamento não morre quando se encontra com a palavra, mas esta o põe em movimento contínuo, provocando uma luta entre pensamento e palavra, dois fenômenos de naturezas distintas, que brigam entre si para produzir um produto novo, fruto de um indivíduo que, transformado pela experiência, deseja expressá-la.

Segundo Vigotsky (2001), a relação entre pensamento e palavra na constituição da consciência humana e, conseqüentemente, no desenvolvimento intelectual do homem, é ainda um campo de investigação que estaria entre os estudos filosóficos e neurocientíficos. A palavra pode ser o ato gerador de aprendizagem, e por este motivo merece atenção e investigação sobre sua constituição e sua natureza. É preciso recorrer à ajuda de Vigotsky (2001, p. 398) para fomentar o debate:

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. [...] do ponto de vista psicológico, o significado das palavras não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKY, 2001, p.398).

Ao discutir a natureza da palavra, o autor indica um de seus traços constitutivos, o significado, como indispensável para que seja concebida a sua importância. “A

palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (VIGOTSKY, 2001, p. 389). O som é também um traço constitutivo da palavra, embora emerja dela apenas no discurso oral. Na linguagem falada, a transmissão do pensamento é imediata por meio da materialização do som e da entonação da palavra, mas isso não ocorre com a escrita. Em uma situação conversacional oral, por exemplo, seria possível que um interlocutor entendesse um enunciado, mesmo que este fosse predicativo, característica do discurso falado. Tanto aqueles que dizem, como o *outro* do discurso, compreendem de quem ou de que se fala, sem que o sujeito seja explicitado no enunciado. Entretanto, “a linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos de transmitir por palavras o que a linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação”. (VIGOTSKY, 2001, p. 456).

Como aponta Vigotsky (2001), no processo de desenvolvimento da linguagem falada, a criança expressa uma frase inteira em apenas uma palavra. Ao dizer “água” a criança quer dizer “eu quero água” ou “eu estou com sede” ou ainda “dê-me água, por favor”. Ela prioriza o aspecto semântico da linguagem, porque começa pelo todo que é uma enunciação, embora este todo apareça em uma frase lacônica, muitas vezes de apenas um vocábulo. Só mais tarde, imersa no fluxo da interação verbal, será possível perceber outros elementos constitutivos do enunciado e do discurso. Para Vigotsky (2001, p. 411), “o pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada”.

A linguagem escrita não é a transposição do pensamento verbal para as marcas gráficas, segundo Vigotsky (2001, p. 447), “a linguagem interior é abreviada, fragmentada, desconexa, irreconhecível e incompreensível em comparação com a linguagem exterior.” A palavra está carregada por um sentido muito particular e subjetivo que torna seu significado incompreensível para o outro do discurso, pois o significado é dado e validado em seu emprego social. Poderíamos pensar que nesta composição frasal há marcas da natureza da estrutura do pensamento, pois se apresenta de forma abreviada e fragmentada em relação à linguagem exterior na qual o homem se apóia para construir sentidos e estabelecer uma relação dialógica durante a leitura.

O texto escrito e suas manifestações

Quero relembrar o leitor que neste ensaio o objetivo é o de discutir o desempenho de alunos do ensino fundamental em situações de “leitura em voz alta”. Para que não ocorra nenhum equívoco sobre o conceito do verbo ler, recorro às palavras de Bajard (2007, p. 24) para assim definir o conceito de leitura que será usado a partir deste momento: “[...] escutar um texto proferido – tarefa acessível a um analfabeto - não é leitura. É possível incluir a compreensão na definição da leitura sem considerar, no entanto, que qualquer interpretação seja ato de leitura: *ler é tomar conhecimento do texto gráfico*”.

Se *ler é tomar conhecimento de um texto gráfico*, conclui-se que um texto ouvido pela proferição do professor não poderá ser descoberto pela leitura do texto gráfico, pois a *tomada de conhecimento* de seu conteúdo já foi feita pelos ouvidos. Reservarei o verbo *ler* ou o termo *leitura* apenas para o ato de tomar conhecimento de um texto gráfico pelos olhos, portanto, aqui assumirei como pressuposto central da discussão que a leitura, *tomada de conhecimento de um texto gráfico*, é um ato solitário realizado em silêncio com o uso dos olhos. Quando o aluno escuta um texto da boca do proferidor, está recebendo a revelação do texto pela voz do professor ou do mediador, mas quando “lê em voz alta” - assim como diz a tradição escolar - na verdade, ele não faz o exercício de leitura, mas o de *transmissão vocal do texto*, ou seja, após a descoberta do texto gráfico pelos olhos, faz a sua proferição aos demais colegas. Costumeiramente, os professores fazem proferição de um texto, e depois de ter revelado seu sentido pelos ouvidos, recomendam a “leitura em voz alta”, o clássico exercício avaliativo de tomar leitura. Há aqui um problema conceitual. São usados os mesmos termos para duas ações distintas como ler e transmitir um texto. Esta confusão leva ao equívoco do ensino da leitura ser considerado com o ensino da transmissão vocal. Daqui para frente, será utilizada a terminologia proposta por Bajard (2007, p. 29) no que se refere às características do texto, de acordo com as suas manifestações aos leitores:

- o *texto gráfico*, a ser lido, aparece em suporte de papel ou numa tela (do monitor ou do cinema), apreensível pelos olhos;
- o *texto sonoro*, a ser escutado, mina dos lábios do locutor ou de uma aparelhagem de som, apreensível pelos ouvidos;
- o *texto virtual*, libertado de seu suporte, inacessível pelos cinco sentidos, armazenados em memórias – a do computador ou a do cérebro humano -, matriz de ambas as manifestações, gráfica e sonora.

Tendo conceituado os termos *leitura e transmissão vocal de texto*, pode-se trazer para o centro da discussão, neste artigo, a prática escolar da transmissão vocal do texto. Poder-se-ia escrever um texto que discorresse sobre a relação entre um conceito e outro – ler e dizer –, mas, neste momento, meu desejo é o de trazer elementos do teatro para ampliar o repertório e as ferramentas para pensar sobre o ensino da transmissão vocal do texto na escola.

Aproximações entre o teatro e o ensino da transmissão vocal do texto

Pode-se dizer que a transmissão vocal de um texto remete a uma performance, isso é, a um acontecimento único. Para melhor entender o objeto de trabalho dos professores alfabetizadores – o ensino da leitura e da escrita – recorro a outra área, a do teatro, para compreender como o mesmo objeto utilizado pelos professores é utilizado em mãos alheias e, assim, encontrar indícios de uso do instrumento que, na prática contaminada por uma dada visão de ensino, obscurece o próprio objeto de ensino, o texto gráfico. Para Zumthor (2007, p. 61),

[...] o texto teatral procede de uma escritura, enquanto sua transmissão requer a voz, o gesto e o cenário; e sua percepção, escuta, visão e identificação das circunstâncias. Escrito, o texto é fixado, mas a interpretação permanece entregue à iniciativa do diretor e, mais ainda, à liberdade controlada dos atores, de sorte que a sua variação se manifesta, em última análise, pela maneira como é levado em conta por um corpo individual. Assistir a uma representação teatral emblematiza, assim, aquilo ao que tende – o que é potencialmente – todo o ato de leitura. É no ruído da arquipalavra teatral que se desenrola esse ato, quaisquer que sejam os condicionamentos culturais.

É possível perceber pelas palavras do autor que no teatro há uma clara distinção entre o que é um texto e sua manifestação oral. O reconhecimento da diferença entre um e outro conceito possibilita um resultado positivo na realização do trabalho e ao mesmo tempo o reconhecimento do público. Por que uma criança pediria a repetição da transmissão vocal de um texto inúmeras vezes, se não fosse pelo resultado da performance do proferidor? Cada

[...] transmissão vocal de um texto é um acontecimento único, seja por um olhar, um gesto ou um suspiro específico. Ora, esse “advento” singular é construído a partir de um texto escrito, portanto permanente, fixo. A performance da transmissão vocal metamorfoseia

um texto “adormecido” na página, criado por um autor ausente, em uma comunicação viva entre protagonistas presentes: mediador e ouvintes. [...] A performance transforma o texto gráfico, sempre idêntico, em uma transmissão singular, sempre nova. (BAJARD, 2007, p.61).

Somente após a tomada de consciência do texto escrito, em silêncio e com o auxílio dos olhos, um ator poderia se permitir tentar a proferição das primeiras prosódias possíveis capturadas pelas pistas e indícios materiais deixados pelas marcas gráficas no texto. Ouso dizer que com o aluno não seria diferente disso, pois ambos, alunos e atores, estão diante de um mesmo objeto, a língua escrita. A leitura do texto gráfico permite a compreensão do pensamento do autor pela via ideográfica, visual. No texto imóvel a prosódia não está presente. A relação grafema-fonema não possibilita ao leitor inferir a prosódia do texto, porque ela é muito mais que isso. É o estudo do ritmo, da entonação, do tom, do destaque, da pausa lógica e psicológica e de todos os demais atributos correlatos a fala. A prosódia está relacionada a todas as propriedades acústicas da fala que não podem ser preditas pela transcrição ortográfica. Portanto, insistir na relação grafema-fonema para pronunciar as palavras do texto não tem pontos de congruências com o ensino da leitura e muito menos com o ensino da transmissão vocal.

O primeiro passo é a *tomada de consciência do texto*. Entretanto, neste ato o leitor não pode considerar apenas a superfície textual; é preciso ir mais além. É preciso atingir o coração do texto gráfico, o subtexto. Segundo Stanislavsky (2001, p.163-164), subtexto é

É a expressão manifesta, intimamente sentida de um ser humano em um papel, que flui ininterruptamente sob as palavras do texto, dando-lhes vida e uma base para que sintam. O subtexto é uma teia de incontáveis, variados padrões interiores, dentro de uma peça e de um papel, tecida com *ses* mágicos, com circunstâncias dadas, com toda sorte de imaginações, movimentos interiores, objetos de atenção, verdades maiores e menores, a crença nelas, adaptações, ajustes e outros elementos semelhantes. É o subtexto que nos faz dizer as palavras que dizemos numa peça.

Podemos fazer uma aproximação entre Bajard (2007; 2012) e Stanislavsky (1979; 2001). O segundo usa a mesma palavra escolhida pelo primeiro para designar o ato de tornar um texto público em uma peça teatral, *dizer* as palavras. Diante desta escolha, o diretor ensina a seus atores que a leitura não está neste ato de proferição, mas na primeira descoberta do texto. A palavra como signo carrega potencialmente uma complexidade de relações que ao utilizá-la seja da forma escrita ao da forma oral será

sempre impregnada de conhecimentos seja por parte do autor do signo ou do próprio leitor. É incontrolável a forma como os leitores se apropriarão do texto gráfico, porque o contexto em que a cadeia de signos explicitada pelo autor no texto escrito pode não ser o mesmo do contexto do leitor. A materialidade semiótica de um texto *se decide e subsiste somente nos percursos interpretativos* que cada indivíduo constrói. Segundo Ponzio (2007, p.102),

Quando um signo é produzido intencionalmente, como se dá com um texto escrito ou com um gesto que pretende significar alguma coisa, este já tem uma interpretação, aquela que lhe é conferida pelo autor. Mas, ao mesmo tempo, o signo para ser tal deve inserir-se na rede, preexistente a ele, de recursos interpretativos, onde encontra interpretantes que nem sempre são conhecidos pelo próprio autor do signo.

Considerando a discussão até este momento, pode-se dizer que ensinar a extração dos sons da palavra escrita, sem antes discutir com os alunos os percursos interpretativos que cada palavra traz dentro do discurso, é perder tempo e bloquear o acesso do aluno à conceituação dos termos *leitura* e *transmissão vocal do texto*. Aquele que não conhece o significado dos termos não pode manifestar ações pertinentes em relação a eles ou propriamente usá-los adequadamente. Se o aluno não sabe ler é porque não foi inserido nesta discussão complexa do que seja este ato social e complexo, partilhado pela cadeia interpretativa de signos gerados pelo contexto sócio-histórico-cultural. É preciso mergulhar neste mundo de complexidade que se transforma a cada dia e, por este motivo, não podemos dizer que os leitores estejam prontos definitivamente, mas alimentados com esta compreensão, poderão alcançar o subtexto de cada texto, *uma teia de incontáveis e variados padrões* encontrados por cada leitor em seu labirinto cultural com entradas e saídas em labirintos alheios.

Leu, mas não compreendeu. Esta expressão pode ser utilizada? Não seria ela uma manifestação da incapacidade de se compreender o sentido do verbo ler?

O que pensam as pessoas quando dizem essas palavras automáticas? Não estão sujeitas nem ao pensamento nem ao sentimento que elas essencialmente encerram. Elas simplesmente pulam de nós quando estamos absorvidos por interesses muito diferentes. Vemos que o mesmo se dá na escola. Enquanto o aluno vai recitando alguma coisa que aprendeu de cor, muitas vezes está pensando em seus próprios assuntos e na nota que o professor lhe dará. [...] (STANISLAVSKY, 2001, p.162).

A leitura em voz alta é um exercício muscular para a língua, por que “o conteúdo interior se evapora, sobrando apenas sons mecânicos” (STANISLAVSKY, p.161). A transmissão vocal do texto exige uma prosódia adequada, resultante da compreensão da cadeia de signos apresentada pelo texto gráfico. Ao proferir um texto, o professor ou o ator, busca, em um exercício complexo, a prosódia encapsulada na palavra. Ao manifestar um texto pela voz,

Fazemos viver aquilo que se oculta sob as palavras; pomos nossos próprios pensamentos nas linhas do autor e estabelecemos as nossas próprias relações com os outros personagens da peça e com as suas próprias condições de vida. Filtramos, através de nós, todo o material que recebemos do autor e do diretor. Elaboramos esse material, completando-o com nossa própria imaginação. Ele passa a ser parte de nós, espiritual e até fisicamente. As nossas emoções são sinceras e o resultado final é uma atividade deveras produtiva [...]. (STANISLAVSKY, 2001, p.161).

Diante da complexidade do ato de ler não é possível, como aponta Manguel (2009), ser sinônimo de aprender apenas o alfabeto. Aprender a ler envolve muitas outras *coisas*, muito mais coisas que o conhecimento do alfabeto e do código lingüístico. Gastar um grande tempo no reconhecimento dos grafemas e fonemas correspondentes não trará a tona todos os recursos que um leitor precisa pôr em movimento durante o ato de ler. Tudo deve ser oferecido ao mesmo tempo. Ao escutar boas proferições, o aluno poderia discutir como o *dizer* do texto foi construído. Somente quando o aluno mergulha na corrente subtextual, carregada de emoções, é que a transmissão vocal do texto pode ser apreciada por todos. Segundo Stanislavsky (2001, p. 164), “é desnecessário dizer que uma palavra, apresentada isoladamente, é vazia de conteúdo interior, nada mais é senão um nome exterior. O texto de um papel, se for composto apenas disso, não passará de uma série de sons vazios.” As palavras transmitem pensamentos complexos e elas carregam substancialmente essa complexidade do pensamento. Como atingir o subtexto de um texto? Proponho a utilização das técnicas teatrais de Stanislavsky (2001) para a elaboração de uma proposta metodológica do ensino da leitura e de transmissão vocal nas escolas.

Para aprender isso, é preciso descortinar o encoberto. Não será óbvio para o aluno o saber-fazer da boa proferição; isso deve ser ensinado. Ao mesmo tempo em que o conteúdo do texto gráfico é discutido, após a leitura silenciosa de cada aluno, também

toca-se nos aspectos da produção da prosódia do texto, pois é somente pela descoberta do texto gráfico, feito especialmente para o mundo visual, que poderemos trazer para o mundo auditivo o texto sonoro.

A intenção deste texto é sugerir que professores e alunos façam reflexões acerca do conceito de subtexto, assim como os atores, sob a direção de Stanislavsky, fizeram; que testem a proferição de um texto lido e compreendido pelos olhos em primeiro lugar. Neste momento, acredito ser este o único caminho para mostrar aos alunos que a compreensão não está na pronúncia de cada palavra.

Stanislavsky (2001) aponta alguns elementos que ajudam a escolha da prosódia de cada texto gráfico para sua transmissão em texto sonoro. São eles:

- a) Pausa lógica: modela mecanicamente as medidas, as frases inteiras do texto, contribuindo assim para que elas se tornem compreensíveis. [...] É passiva, formal, inerte [...] serve ao nosso cérebro.
- b) Pausa psicológica: dá vida aos pensamentos, frases, orações. Ajuda a transmitir o conteúdo subtextual das palavras [...] inevitavelmente, transborda atividade e riquíssimo conteúdo interior [...] serve aos nossos sentimentos.
- c) Acentuação (palavra expressiva); elege a palavra fundamental de uma frase ou oração.
- d) Ritmo: movimento regular.

Reconhecer a existência da pausa psicológica muda radicalmente a forma de um texto ser proferido. Tomemos um fragmento de *Rapunzel*, um texto literário conhecido:

“Oh, por favor”, ele respondeu, “tenha misericórdia! Só fiz isso, porque fui obrigado.”

Compreendido o contexto, deveríamos ao proferir este trecho expressar o medo que o pobre marido sentiu da feiticeira ao ser pego roubando os raponços. Os sinais de pontuação não permitem entender o medo que tomava o pobre homem. Onde haveria acentuação? Poderia ser na interjeição *oh* ou na palavra *misericórdia* ou até mesmo no verbo *fui*. A escolha da prosódia será única para cada leitor, entretanto, o sentimento de medo deverá ser evidenciado durante a transmissão vocal. Um leitor que não tenha puxado todos os fios de significados dados pelo contexto poderia fazer a proferição deste fragmento evidenciando desdém pelos raponços. Afinal, que mal há em pegar um ou dois raponços de uma horta repleta deles?

Os elementos utilizados pelo diretor de teatro para a construção da personagem é também uma excelente ferramenta para o professor ajudar seus alunos a deixar de lado o exercício avaliativo de *tomar leitura* e mergulhar no mundo da verdadeira transmissão vocal do texto.

Conclusão

Espero, ao final deste ensaio, ter demonstrado a diferença entre *ler um texto* e *dizer o texto* ou fazer sua *transmissão vocal*. São atividades diferentes que, se bem compreendidas e conceituadas, poderiam auxiliar na construção de uma metodologia do ensino da leitura e da transmissão vocal do texto nas escolas. Para concluir, as idéias de Manguel (2009), citadas no início deste ensaio, merecem ser retomadas. Para ele, *ler significa muita coisa*. Assim como não seria possível separar da moeda a cara da coroa, porque inevitavelmente a unicidade seria perdida, não seria possível separar o aprendizado do *código da escrita na qual está codificada a memória de uma sociedade*, do *aprendizado da sintaxe que comanda esse código*, e do *aprendizado de como as inscrições nesse código servem para conhecer de maneira profunda, imaginativa e prática nossa identidade e a do mundo que nos cerca*.

Vigotsky (2001) e Stanislavsky (2001) ensinam, ainda hoje, que as palavras transmitem pensamentos complexos e afetam inteiramente nossa visão de mundo. Compreender estes pressupostos e apresentá-los à discussão sobre ensino da leitura é mergulhar as crianças neste emaranhado de fios sígnicos produzidos pelos textos socialmente construídos, que permitem ao jovem principiante reconhecer cada trama e cada teia na construção deste tecido de idéias, o texto gráfico.

O exercício da prosódia exige muito mais competências do leitor que o velho exercício de tomar leitura. Não é o caso de dizer que a *leitura em voz alta* não deve aparecer nas salas de aula, mas a compreensão do ato está intimamente ligada a prática de ensiná-lo. Se ler é a mesma coisa que extrair sons de um texto pela relação grafema/fonema, e pronunciá-los em voz alta, esconde-se nesta visão o conceito de leitura, a ação diretamente realizada pelos olhos. Produz-se assim a exclusão do próprio ensino da transmissão vocal do texto. Eis outro paradoxo do ensino tradicional.

Ao serem separados os conceitos, há a chance de elaboração de metodologias de ensino voltadas para objetos e objetivos diferentes, assim como o grande diretor de teatro, Constantin Stanislavsky, percebeu.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n.19, 2002.
- MANGUEL, A. *À mesa com o Chapeleiro Maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas*. São Paulo: Companhia das letras, 2009.
- PONZIO, A.; CALEFATO, P. PETRILLI, S. *Fundamentos de Filosofia da Linguagem*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- SCHOPENHAUER, A. *A arte de escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- STANISLAVSKY, C. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosacnaify, 2007.