

ESCRITA E ORALIDADE – DUAS PROGRESSÕES PARALELAS PARA UM DESENVOLVIMENTO COMUM

Lúcia Peixoto Cherem¹

O ensino da leitura em língua estrangeira pode ser encarado de forma independente do ensino da oralidade, desde que se estabeleçam duas progressões diferentes, paralelas, para ambas as habilidades.

Quando pensamos em leitura em Língua Estrangeira, estamos falando do enfrentamento de um texto autêntico que faz parte de uma situação cultural complexa, publicado em um determinado momento, com uma intenção precisa. Não estamos falando aqui da leitura facilitada para a fixação da oralidade, como se vê, em geral, nos livros didáticos para o ensino de LE. Há uma grande diferença entre propor textos de leitura que apresentam apenas conteúdos ensinados nos textos iniciais, orais, de cada lição e propor textos autênticos desde o início da aprendizagem. Os textos criados para esse fim não são de fato textos, mas sim, artefatos pedagógicos que funcionam como um complemento da oralidade, como se esta fosse considerada sempre a parte mais importante da aprendizagem. O texto “pedagógico” viria a reboque, utilizado para tornar mais sólida a primeira etapa, ela sim, determinante. Se procedermos sempre dessa forma, estaremos transformando a escrita – uma atividade complexa, uma construção cultural, uma forma de estruturar o pensamento na defesa de um ponto de vista, em uma simples tarefa de fixação de enunciados orais inicialmente trabalhados.

Na verdade, o enfoque pode ser outro: tanto a oralidade quanto a escrita apresentam especificidades que revelam ao aprendiz características próprias, intrínsecas, a cada uma dessas facetas da linguagem.

Trataremos aqui mais das características do texto escrito e do que elas podem significar para o aluno de LE. Tendo em vista que este aluno já é um leitor em sua própria língua, não se pode esquecer que se trata de um indivíduo com uma determinada prática de leitura que pode ou não acontecer de forma significativa. Não é raro recebermos estudantes no primeiro ano de Letras que apresentam dificuldades em reconhecer os vários pontos de vista veiculados em um texto, por exemplo. Muitas vezes, esses adultos que ingressam nas universidades não basearam sua formação de

¹ Lúcia Peixoto Cherem é doutora em Literatura Comparada – USP e formada em Letras Português-Francês – UFPR. Atualmente é professora de Língua e Literatura Francesa no DELEM da UFPR

leitores em produções culturais, mas se limitaram, muitas vezes, ao estudo de textos de livros didáticos ou de apostilas.

Antes de fazer o relatório de experiência propriamente dito, parece-me importante dar conta de algumas características do texto escrito que podem ser, desde o início da aprendizagem, estudadas com os alunos. É importante lembrar que podemos aprender muito sobre a língua com a leitura de textos autênticos. Há uma idéia pré-concebida de que se deve aprender um pouco da língua (que língua?) para se poder, depois disso, abordar um texto autêntico. Mas por que isso se daria dessa forma, se, ao contrário, o texto escrito também pode servir como base de aprendizado?

Com o texto escrito, podemos apreender aspectos inerentes à sua produção. Esses elementos podem ser úteis para o nosso aluno como leitor tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

Em primeiro lugar, podemos criar a consciência de que o texto oral, o diálogo, se produz no tempo, enquanto que o texto escrito ocupa um espaço, uma página em branco, de uma determinada forma. Como nos diz Jean Foucambert, “diferentemente da comunicação oral, que se processa no tempo, no diálogo e nas adaptações recíprocas dos interlocutores e de suas reações, a escrita se apresenta inteiramente, de uma só vez, e cada elemento só tem sentido na relação com um conjunto preexistente, que se organizou prevendo um modelo de funcionamento do leitor. A comunicação escrita tenta dar conta de uma totalidade e de um sistema. Tanto da parte do emissor como do receptor, ela implica a procura de um ponto de vista, a inibição da ação e não seu acompanhamento, o distanciamento do fato para dar conta dele num nível teórico e modelar.”²

Em seguida, é interessante chamar a atenção do aluno sobre a feitura do texto, sua razão gráfica. Segundo Jack Goody, “quando um enunciado se transforma em escrita, ele pode ser examinado detalhadamente, tomado como um todo ou decomposto em elementos, manipulado de toda maneira, extraído ou não de seu contexto. (...) O discurso não depende mais da “circunstância”; ele torna-se atemporal. Ele não se solidariza unicamente a uma pessoa, a um interlocutor: posto sobre o papel, ele se torna mais abstrato, mais despersonalizado.”³

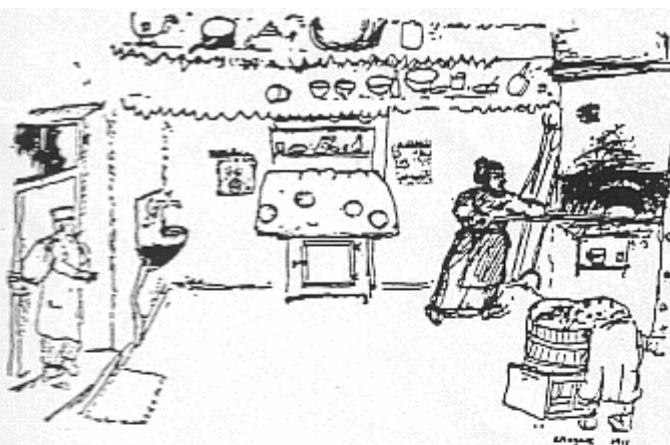
² Foucambert, Jean. *A leitura em questão*. Editora Artes Médicas, 1994. Porto Alegre. pp. 4-5 Tradução: Bruno Charles Magne.

³ Goody, Jack. *La raison graphique*. Les éditions de Minuit, Paris, p.97, 1985

Quando tive sob minha responsabilidade disciplinas de Leitura em língua francesa, passei a propor uma progressão para o estudo dos textos na introdução do curso, discutindo, inicialmente, as particularidades do texto escrito e fazendo algumas reflexões sobre o papel do leitor, aquele que constrói os sentidos do texto, numa atitude de isolamento. Ainda segundo Foucambert, “ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciado de um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu... Isso vale para todos os tipos de texto, seja um manual de instruções, seja um romance, um texto teórico ou um poema.”⁴

Após a leitura individual do texto proposto, o texto é lido e discutido em classe para que se chegue a um consenso que se baseia na materialidade lingüística, a fim de evitar o “achismo” e as construções muito distantes daquilo que as marcas do texto podem comprovar. Um dos textos trabalhados no início dessa aprendizagem foi um texto autobiográfico de Marc Chagall, a seguir:

⁴ Foucambert, Jean. *A leitura em questão*. Editora Artes Médicas, 1994. Porto Alegre. pp.4-5 Tradução: Bruno Charles Magne.



Un beau jour

(mais tous les jours sont beaux), comme ma mère mettait le pain au four, je m'approchai d'elle qui tenait la pelle, et, la prenant par son coude enfariné, je lui dis :

« Maman... je voudrais être peintre.

» C'est fini, je ne peux plus être commis, ni comptable. Assez. Ce n'est pas en vain que j'ai senti que quelque chose allait arriver.

» Tu le vois, maman, suis-je un homme comme les autres ?

» De quoi suis-je capable ?

» Je voudrais être peintre. Sauve-moi, maman. Viens avec moi. Allons, allons ! Il y a en ville un endroit ; si j'y suis admis et si je termine les cours, je sortirai artiste achevé. Je serais si heureux !

— Quoi ? Un peintre ? Tu es fou, toi. Laisse-moi mettre mon pain au four ; ne me gêne pas. J'ai mon pain là.

— Maman, je ne peux plus. Allons !

— Laisse-moi tranquille. »

Enfin, c'est décidé. On ira chez M. Pénne. Et s'il reconnaît que j'ai du talent, alors on y pensera. Mais sinon...

(Je serai quand même peintre, pensais-je à part moi, mais à mon propre compte.)

Chagall, Marc. Ma vie. Editions Stock, Paris, 1985, pp81-82

Trata-se de um texto escrito por um pintor – Marc Chagall – uma página de sua autobiografia, traduzida do russo por sua primeira mulher que era francesa. O fato de um artista plástico escrever um texto, dando-lhe um aspecto gráfico especial, é bastante relevante e útil para nosso aluno perceber sua “razão gráfica”. O desenho, que ele coloca antes do corpo do texto, fornece-nos a cena, o contexto em que vai se desenrolar

o diálogo entre o menino Chagall e sua mãe: vê-se uma cozinha grande onde a mãe está fazendo pão e um menino está lavando a cabeça em uma tina. Na porta, outro menino chega da rua. Quando solicito aos alunos que descrevam a cena, ainda não se sabe que se trata do pintor quando era menino. Na segunda leitura, após a descrição da imagem em português, tenta-se estabelecer a relação entre o que os alunos vêem e o corpo do texto propriamente dito. Muitos reconhecem a palavra “four” (forno) pelo contexto, pois a mãe está fazendo pão. Outros concluem que se trata do diálogo entre o futuro pintor e sua mãe, sobre a possibilidade ou não de Marc Chagall seguir a carreira artística.

Para ajudar na leitura global, chamo atenção para o fato de o autor ter utilizado diferentes sinais gráficos na construção do seu texto: pouco antes de iniciar o diálogo com a mãe, ele utiliza aspas como marca do monólogo interior em que ensaia a difícil conversa que terá em seguida. Somente quando começa o diálogo, Chagall utiliza o travessão. Após a conversa pouco animadora que tem com ela, o menino persiste e afirma a si mesmo que será pintor de qualquer forma, por conta própria; a página é encerrada com essa última frase entre parênteses (Je serai quand même peintre...) para expressar seu pensamento. A leitura desses sinais ajuda na compreensão do texto como um todo e permite que os leitores percebam sua razão gráfica, marcas concretas que contribuem para o significado geral daquela página.

Numa terceira leitura, eles vão começar a construir os sentidos baseados em todos esses elementos já estudados. Como a maioria não tem conhecimento da língua francesa, eles formulam hipóteses interessantes sobre o conteúdo do diálogo entre mãe e filho: a mãe, irritada, responde ao filho que não quer mais falar sobre a possibilidade de ele se tornar um artista, então ela lhe diz: -Assez! (Basta, chega!). Alguns alunos, tendo ouvido falar que “asseyez-vous” significa sentar-se e vendo a proximidade gráfica entre esses enunciados, arriscam dizer que a mãe manda o menino se sentar. O que os alunos acabam fazendo é tentar construir sentido, sem que o professor forneça a tradução das palavras desconhecidas. A busca desse significado, mesmo que equivocado, é a base para se exercitar a leitura significativa, muito mais importante que a simples decodificação do léxico do texto.

O estudo desse primeiro texto de um curso inicial de língua estrangeira permitiu aos estudantes:

- perceber a construção da página com distanciamento.
- valorizar a utilização dos recursos gráficos, relacionando-os ao sentido geral do texto.

- entrar em contato com um texto de rico conteúdo humano, em que um pintor já maduro, relembra, de forma simples, como decidiu tornar-se artista.
- conhecer uma tradução do russo para o francês (a possibilidade de ler textos ainda não traduzidos para o português, daí o valor de se aprender também uma língua estrangeira).

Além disso, esse tipo de texto, autobiográfico, é bastante útil para se fazer um paralelo com o início da aprendizagem da oralidade, se esse for também o objetivo do curso. Pode-se fazer uma apresentação da vida do autor, dando aos alunos dados da sua biografia:

-Marc Chagall, qui est-ce?

-C'est un peintre russe. Il est né à..., il est déjà mort, il a vécu à Paris deà.....

Pode-se criar também um novo diálogo entre mãe e filho. Dessa forma, a produção oral se faz a partir de um documento escrito, de um texto significativo e não de um texto criado apenas para fixar conteúdos lingüísticos.

Na sequência do curso, foram estabelecidos quatro grandes conjuntos de textos a serem trabalhados, agrupados por gênero ou por apresentarem características semelhantes:

Conjunto 1: cartas de apresentação de jornais e revistas, publicidades de revistas científicas, resenhas breves.

Conjunto 2: resenhas críticas com trechos narrativos, textos narrativos da imprensa, excertos de livros (diários, cartas pessoais)

Conjunto 3: textos informativos e narrativos mais longos, parágrafos argumentativos de textos longos, alguns textos de predominância argumentativa.

Conjunto 4: textos com aspecto gráfico diferenciado: cartas de leitor, perguntas e respostas de revistas de divulgação científica para discutir o jogo lingüístico ali estabelecido.

O curso terminava aí por se tratar de Leitura em Língua francesa I

Ao fim de cada conjunto, os próprios alunos deveriam compor um quadro de referência. Dessa forma, eles puderam sistematizar o aprendizado da leitura dos gêneros textuais apresentados, ou seja, verificaram que construções lingüísticas eram comuns a cada conjunto de textos. No primeiro bloco, conheceram expressões para apresentar e

descrever livros e revistas (Il s'agit de... C'est.....etc.), verbos conjugados na terceira pessoa do indicativo, singular e plural, típicos dos textos de apresentação, de informação. Ainda viram expressões simples de julgamento de valor (ce livre sérieux..., un journal intéressant, spécialement créé à l'intention des enfants...), marcas de pessoa (nous, vous) nas cartas publicitárias de jornais e revistas (pour vous qui résidez à l'étranger).

Mesmo que o curso não seja especificamente de leitura, mesmo que o objetivo do curso seja desenvolver oralidade e escrita, nada nos impede de organizar essas progressões paralelas para permitir aos alunos ler textos significativos desde o início da aprendizagem e não apenas “quando tiverem um conhecimento maior da língua”, entendida aí como o desenvolvimento da oralidade por muitos professores. A leitura de textos permite um aprendizado da língua em uso, diferente daquele da oralidade. Os dois aprendizados podem e devem, a meu ver, se completar para que nós professores possamos promover um ensino que faça refletir também sobre os vários usos da língua.

REFERENCIAS

CHAGALL, Marc. **Ma vie**, Editora Stock, Paris, 1985

CHEREM & NERY. **Francês – Vestibular Unicamp**. Editora Globo, São Paulo, 1993

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Editora Artes Médicas, 1994. Porto Alegre. pp. 4- 5 Tradução: Bruno Charles Magne.

GOODY, Jack. **La raison graphique**. Les éditions de Minuit, Paris, p.97, 1985

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1997