

DE COMO SERIA BOM SE FOSSE AO CONTRÁRIO*

Vera Lúcia do AMARAL**

RESUMO: Trata-se do relato de uma experiência a partir da execução de uma proposta de ficha de leitura como forma de provocar "pressões" para a produção de textos criativos no ensino da Língua Portuguesa, modificando ou ampliando a atitude de ler, bem como o teor da expressão do pensamento em nossa sala de aula, que é mais intelectual que afetivo quando seria melhor se fosse ao contrário.

UNITERMOS: Leitura; ficha de leitura; compreensão e expressão estilística; redação.

Éramos trinta e um na sala de aula, 6.^a série do Colégio Miguel de Cervantes, bairro do Morumbi em São Paulo, 1.º semestre de 1982.

Dos trinta que realizaram uma avaliação de leitura do livro *Se...Será, Serafina?* (13), contendo nove questões, somente onze alunos responderam à oitava pergunta: "Escrever de cabeça para baixo foi um meio que a escritora encontrou para mostrar que Serafina une a emoção a tudo o que faz. Neste momento, perceba a sua emoção. Passe-a para o papel da forma como quiser". Estes alunos criaram textos que tinham diferentes tipos de letras, inúmeros sinais gráficos, desenhos intercalando-se com as palavras e variadas distribuições gráficas, inclusive com textos de cabeça para baixo.

Os demais alunos não responderam à questão. Um deles, mais taxativo, declarou "Não consigo". Quatro não a entenderam, três assinalaram o número da questão e deixaram um espaço em branco como resposta e onze nem fizeram menção à pergunta.

O que significam para o ensino da Língua Portuguesa esses números? Para mim eles demonstravam claramente que alguma coisa falhava.

Procurava que trinta crianças entre onze e treze anos expressassem lingüisticamente a percepção de suas próprias emoções e o resultado era tão desanimador.

Na realidade, não deveria estar tão surpreendida. Alguém já fizera essa tentativa com elas antes? Não. Numa escola onde não faltava nada, sobrava caneta parada no ar para expressar a emoção. Morte à literatura? Morte à língua?

Há oito anos lecionando espanhol para brasileiros pela porta da emoção, sempre me preocupou o ensino da nossa própria língua pelos caminhos tenebrosos da concepção errônea do ser humano como puramente intelectual. Um desconhecido diante de outros tantos. O professor ensina, os alunos aprendem. O quê? Uma porção de regras, nomes, normas. Mas e a comunicação? Não é completa nem entre eles mesmos, uma vez que se olham limitadamente, se olham via intelecto: se vêem muito pouco.

* O artigo é um resumo do trabalho apresentado no Curso de Pós-Graduação Estilística de Língua Portuguesa, ministrado pela Prof.^a Dra. Clélia C.A. Spinardi Jubran, no 2.º semestre de 1985.

** Departamento de Letras Modernas — Instituto de Letras, História e Psicologia — UNESP — 19.800 — Assis — SP.

Para haver comunicação plena, o mínimo que poderíamos fazer por nós mesmos é ver-nos como seres humanos completos — seres intelectuais e emocionais, por mais embutida que esteja essa emoção em nós.

O que inspiraria Augusto de Campos a compor o seu “Pulsar” (6) cheio de estrelas e pontos, com aquelas diminuindo e estes crescendo graficamente, substituindo respectivamente as vogais *e* e *o*, espalhando as palavras brancas no retângulo preto? O que levaria Caetano Veloso, ao musicar esse poema, a ressaltar as estrelas com sons de sininhos, sons agudos e os pontos com sons graves?

Viajando mais pela arte, o que levaria Tomie Ohtake a escolher um tom amarelo em vez de um roxo para uma determinada tela?

Poderíamos indagar páginas e páginas, passando por qualquer tipo de expressão artística, e a resposta seria a mesma: em primeira instância, a emoção.

Há um pulsar dentro de cada ser humano, independente dos dons artísticos. Para os artistas da palavra este *pulsar* se transforma em *vontade de significar* e essa vontade, essa subjetividade do corpo que vive a significação, segundo Bosi, será responsável pelo nexos entre som e sentido (4,p.60).

Ainda para Bosi, os movimentos de que os fonemas resultam, indaga, “não são, acaso, vibrações de um corpo em situação, expressões de um organismo que responde, com a palavra, as pressões que o afetam desde dentro?” (4,p.41).

Não concebo ensino sem produção, pois é ela que demonstra o que se aprendeu, o quanto se cresceu em uma situação de troca de saber. Portanto, não vejo como não provocar “pressões” para que se produzam textos criativos quando está em jogo o ensino da Língua Portuguesa (ou de qualquer outra).

Fazer esses corpos tão acostumados à inércia dos bancos escolares vibrarem, pulsarem, serem tocados em suas emoções e as expressarem através dos códigos lingüísticos, limitados como se sabe para tantas possibilidades que vivem em nós, sempre foi meu desafio.

O professor anterior — 15 dias de aulas iniciadas — havia pedido a leitura de *Spharion* (1), e eu, sem conhecer o livro nem os alunos, deveria “cobrar” essa leitura e pedir outra em seguida. Era um dado de que a escola se orgulhava: aqui as crianças lêem muito.

Por este aspecto quantitativo, não posso deixar de me lembrar das palavras de Paulo Freire, quando solicitado a expressar alguns tópicos significativos de sua experiência na área da leitura que pudessem também ser significativos àqueles que ensinam leitura (8).

Criticou, então, o que chama de “compreensão mágica da palavra escrita”, expressa, por exemplo, na leitura quantitativa: “(...) quanto mais livro eu compro, quanto mais livro eu olho, quanto mais livro eu penso que estou lendo, tanto mais eu estou sabendo. (...) temos de ler seriamente, mas LER, isto é, temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o ‘nosso’ contexto.” (8, p. 3-4).

Em seguida ele abordava um ângulo da questão que interessa aqui. Afirmava haver uma diferença entre andar “sentindo” a rua e andar “percebendo” a rua, quer dizer, “a percepção crítica implica, na verdade, a apreensão daquilo que é sentido e uma compreensão da razão de ser do que sente.” (8, p. 4).

Pareceu-me magistral essa exposição porque vejo, através dela, a concepção do homem *completo*: para o ato de ler, tal como entendido aqui, interagem a emoção e o in-

telecto do ser — primeiro capta-se a emoção, depois toma-se consciência dela, “da razão de ser do que sente”.

Retomando o que dizia sobre ensino e produção, este tipo de leitura, proposto por Paulo Freire, é produtivo, ele tem retorno, mantém-se a relação dialética defendida pelo A. O leitor, ao perceber criticamente o que leu, enriqueceu-se porque teve que adentrar no contexto da obra e realizar todo um trabalho de apreensão e compreensão do que ele próprio sentiu. Coerentemente com o que afirmava em conferência de abertura do 3.º Congresso Brasileiro de Leitura, ato de ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido (...)” (9, p. 24).

Perguntava-me como colocar isso em prática com aqueles trinta companheiros de aprendizagem e *Spharion*... Li o livro. Se o conhecesse, e dependesse de mim, não o teria indicado aos alunos: não havia mexido nada lá dentro, o meu “pulsar” não havia mudado de ritmo, a estória não me havia tocado. Como trabalhá-la assim, a frio? Os alunos me perguntavam se deviam preencher e entregar-me o Suplemento de Trabalho (ficha de leitura) que acompanha o livro. Seria aquele um hábito (abominável) na escola? Fui ler a ficha com atenção. Estava completamente fora de tudo o que poderia levar a uma leitura crítica da obra. No meio do caminho, sem saber o que decidir, decidi não decidir. (Aprendi que o melhor a fazer, quando se está indeciso, é aceitar a imaturidade e não se pressionar.)

Enquanto não decidia nada sobre *Spharion*, seguindo as exigências da escola, pedi aos alunos que lessem outro livro: o mencionado *Se... Será, Serafina?*

Ele contém duas estórias protagonizadas por Serafina: uma que dá título ao livro e outra com o nome de “O diário de Serafina”. Encerrando a trilogia da personagem existe ainda *O Dicionário de Serafina*.

Serafina, criança sem idade definida, olha o mundo à sua volta com olhos críticos e propõe soluções criativas para o que não está de acordo. Ao contrário do que poderia ser uma Mafalda, de Quino, Serafina não perde seu caráter infantil, suas fantasias são infantis; não se vê um adulto projetando-se através da máscara da sua personagem criança.

Em todos os sentidos, os dois livros, *Spharion* e *Se... Será, Serafina?*, são muito diferentes. Poderia trabalhar essas diferenças, pensava, e por que não aproveitar e checar outra de minhas antigas idéias: sobre a validade da ficha de leitura (2)? Tentaria elaborar uma que propiciasse a “re-escritura” do lido, testaria a percepção crítica do aluno-leitor, fundamentando-me basicamente nas diferenças estilísticas de cada texto.

Assim surgiu a ficha de avaliação que introduzimos no corpo deste estudo.

Antes, porém, de comentar as questões nela contidas, gostaria de falar um pouco sobre o conteúdo das estórias.

Spharion: Aventuras de Dico Saburó. Dico Saburó é um sensitivo de 15 anos de idade, dotado de poderes paranormais, que mora com seus pais e uma irmã em Diamantina, em uma comunidade de mineradores.

A harmonia da comunidade é abalada com a morte inexplicada de um minerador e as únicas pistas deixadas são as marcas que aparecem pintadas no seu rosto: o nome *Spharion* e as letras FF.

Desta maneira é introduzida indiretamente a personagem fio da narrativa que se mantém desconhecida até o momento em que seu diário é lido e, então, desvendado o mistério de uma sucessão de ações de *Spharion* sempre envolvendo roubos de pequenos diamantes.

A estrutura da obra é a de uma novela policial e a Autora, em nota na página 6, a

apresenta como uma novela de ficção científica. É narrada em 3.^a pessoa por um narrador onisciente que intercala sua voz com a 1.^a, de Dico Saburó, em três ocasiões em que Dico conta suas experiências paranormais ao procurar pistas para apanhar Spharion. Este também se transforma em narrador em 1.^a pessoa quando intertextualmente o seu Diário é introduzido na narrativa, desvendando os mistérios todos.

Spharion é um cientista que desenvolveu planos para exterminar os fabricantes de bombas atômicas através de sua força mental ativada pelo carbono 14 encontrado nos diamantes roubados. A estória termina quando, ao travar uma batalha mental com Dico Saburó, Spharion cai ao mar e morre.

Se... Será Serafina? é um livro que trabalha com as palavras. Serafina, ao recriar o seu mundo, iniciando pelo próprio corpo, reinventa expressões, “renomeia” a realidade, brinca com as possibilidades da língua.

Se a gente falasse pelos olhos e olhasse pela boca, “a gente ia ficar olhiaberto quando tivesse uma surpresa e boquifechado quando quisesse dormir (...). A gente ia ter uma menina da boca e um céu para cada olho”. (13, p. 4.)

Serafina, em suas aventuras, já tinha sido uma girafa, Girafina. A prefeita da cidade, Prefeitina. Um girassol, Girassolina. Um pirilampo, Lamparina. Uma samambaia, Samambarina. Serafina, adentrando nos reinos vegetal, animal e humano, desvenda-os ao leitor numa visão toda especial de quem está do lado de dentro, de quem se sente um vegetal, no reino vegetal e um animal, no reino animal.

O diário de Serafina. Serafina ganha um diário de presente de aniversário e resolve usá-lo, depois de algum tempo, para contar um sonho bonito que tivera: escrevendo-o, não o esqueceria.

O seu universo de criança vai, assim, sendo registrado no diário, um amigo com quem Serafina conversa, e conta a ida ao circo com o vizinho, seu Nonô; o dia em que o Odorico, papagaio do seu Nonô, aprende a falar Serafina; a festa-surpresa que as crianças fazem para comemorar o aniversário do seu Nonô; o campeonato da língua do pê; os preparativos para o nascimento da sua irmã; um dia em que tudo acontece ao contrário e ela resolve escrever de cabeça para baixo; o Natal e o Ano-Novo; as férias no sítio e o nascimento de Severina, sua irmã.

Tanto o diário de Spharion como o de Serafina apresentam a particularidade de não se enquadrarem estruturalmente como tal. Em *Spharion*, o narrador, em 3.^a pessoa, introduz a leitura do diário explicando: “Tratava-se de uma espécie de relatório manuscrito, um tanto resumido, que não poderia ser propriamente chamado de ‘diário’, uma vez que seu autor passava vários dias, semanas e até meses sem escrever nada.” (1, p. 109.)

Quando Serafina estréia seu diário, escreve: “Já tinha ouvido falar de gente que fazia diário, contava segredos pra ele, e não deixava ninguém ler depois.

“Mas hoje de manhã acordei com vontade de fazer mais ou menos a mesma coisa. Eu digo mais ou menos porque não pretendo escrever todos, todos os dias, nem pretendo contar segredos, e pode ser até que eu deixe algumas pessoas lerem o que escrevi.” (13, p. 22.)

São basicamente diferentes, contudo, no tratamento que seus narradores dão ao diário: Spharion não o personaliza, não dialoga com ele, enquanto Serafina o trata como um ser vivente e quando conta sua vida o faz como se estivesse conversando com alguém com quem tem afinidade. Alguém amigo. O que faz com que o diário de Spharion esteja num estilo e o de Serafina em outro.

No “Suplemento de Trabalho” que acompanha *Spharion* existem doze questões so-

bre a estória, divididas por personagens, narrador, narrativa, mensagem e enredo. Essa era a ficha de leitura que os alunos me perguntavam se deviam responder.

Em que medida ela nos serviria? Em que medida ajudaria a provocar uma relação dialética entre o contexto da obra e o do aluno-leitor? Estaria propiciando uma percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido, conforme palavras já citadas de Paulo Freire?

Temo que estaria bem longe de exercer essa função, uma vez que ela apenas explora a memória do leitor, e memória intelectual (não emocional).

No item I — Personagens, apesar de introduzir as perguntas falando em emoções — “Acho que você viveu junto comigo todas as emoções e perigos do livro, não é mesmo? Vamos começar lembrando as personagens” —, não há nenhuma “brecha” para que o leitor expresse as suas emoções em relação às personagens.

O que se segue é uma lista de características para o leitor *escrever* ao lado *os nomes* das personagens que as preenchem.

A segunda questão pede a mesma coisa, só que fornecendo agora apenas uma característica. E a terceira desse grupo pede que se *faça a descrição* de alguns fenômenos paranormais ocorridos com Dico.

O grupo seguinte, sobre o Narrador, contém quatro perguntas. A primeira pede que se *diga o capítulo* em que ocorre a interferência do narrador nos fatos narrados e que se *transcreva o trecho* que denuncia esta interferência. A segunda, é Dico que pede que se *diga* em que *páginas* ele se torna narrador *e a razão* disso ocorrer. A terceira apresenta lacunas para serem preenchidas. Quer saber o *nome* do terceiro narrador, através de que *recurso* ele aparece *e o motivo* da Autora usar tal recurso. Não se explora a intertextualidade, o fato de termos um livro dentro do livro, os recursos estilísticos de um e outro narrador. A quarta é um texto com lacunas também que resume quem são os narradores encontrados em *Spharion*.

O grupo III, sobre a Narrativa, continua exigindo um leitor de boa memória. Primeira questão: ao listar alguns dados da estória em uma coluna, pede que sejam os mesmos relacionados com pistas na outra coluna. Segunda questão: pede que se preencham lacunas, fazendo com que o texto surgido seja sintetizador das ações de Spharion. Terceira questão: através do mesmo processo de lacunas há frases que, uma vez completadas, caracterizam Spharion.

O que vemos aqui além de repetição pura e simples do lido?

O grupo IV, sobre a Mensagem, se reduz a uma única questão onde o leitor estaria “relativamente livre” para fazer *o seu* texto: “Escreva aqui uma mensagem que você tirou com a leitura.”

Digo “relativamente livre” porque as intenções maniqueístas da mensagem são claras. Dico é a personificação da bondade e Spharion, do mal. A “mensagem” que o leitor escreveria aqui seria no mínimo a frase chavão: “O bem sempre acaba vencendo o mal.” Infelizmente não se checa essa afirmação; “Caro leitor, no seu contexto social também o mal acaba vencido pelo bem?”

Não satisfeitos com a comprovação da memória do leitor, o grupo V, sobre o Enredo, consiste em uma questão que lhe solicita reescrever toda a estória, “fazendo um esforço para se lembrar do que leu”. Ajudam-no através de ilustrações seqüenciais do livro.

Definitivamente esse material não poderia nos servir na etapa em que estávamos. Se, posteriormente à discussão dos textos, tivéssemos tempo para discutir este Suple-

mento fornecido pela editora, acredito que nos enriqueceríamos bastante. Infelizmente não pudemos realizar esse trabalho.

Quem, por sua vez, olhar a questão n.º 1 e a primeira parte da 5.ª, da minha ficha de avaliação, sorrirá maliciosamente e dirá: mas aqui você fez o mesmo, apelou para a memória intelectual do aluno-leitor!

Sem dúvida, e por esse motivo, as questões foram anuladas. O que se pedia ali não tem a menor importância em relação a tudo o que venho dizendo quanto ao ato de ler. Explica-se somente por um contexto intrínseco àquela 6.ª série, taxada como indisciplinada. Estava dando aos alunos uma oportunidade a mais para que se auto-avaliassem em um setor-problema naquela escola: “a indisciplinada”. Chegar 7h05 em vez de às 7h da manhã era indisciplinada, virar-se para trás na carteira era indisciplinada, sujar a sala, falar em voz alta, colar. Mais um pouco e “não saber” era considerado também indisciplinada.

Anulando as questões, quis mostrar aos alunos duas coisas: que aquele conceito de disciplina era o da escola, não o meu. Não me interessava se houvesse cola (como houve) ou não, se eles lembrassem aqueles detalhes ou não, porque a segunda coisa que queria mostrar-lhes era que, naquele caso, o que importava era a produção que surgiria da leitura, a sua “re-escritura” do lido, não a repetição de nada. O que queria era *dialogar* com eles, sobre um ponto em comum: o material lido; *não inqueri-los* (sic).

Acredito que se torne fácil agora entender por que somente onze, de trinta, conseguiram entrar para o jogo do escrever com emoção. Tolhidos constantemente no que consiste o germe da criação, seria muito difícil soltar de repente as amarras.

Reproduzo, a seguir, a ficha de leitura elaborada por mim:

NOME: MENÇÃO:
L.P. 6.ª A/M — Prof.ª: Vera Lúcia do Amaral Data:

I — *Se... Será, Serafina?* e *O diário de Serafina* são duas histórias que a _____ editou com o nome de _____. A personagem central (ou protagonista) é _____.

II — Qual dessas histórias você gostaria de ter escrito? Por quê?

III — Existiria alguém parecido com Serafina? Em caso positivo, você gostaria de ter uma amiga como ela? Por quê?

IV — Sublinhe as palavras que você acha que combinam com o modo de ser da personagem Serafina: desastrada - meiga - impaciente - criativa - egoísta - debochada - curiosa - introvertida - compreensiva - sonhadora - realista - revolucionária - inteligente - faladora.

Complete a relação com as características que, para você, ficaram faltando:

V — A Autora, _____, usou palavras que não existem na língua (você não as encontra no dicionário), tais como:

1 — 2 — 3 —
4-..... 5-..... 6-.....

Em *Se... Será, Serafina?* existe, portanto, um trabalho de criação em cima das palavras: a fantasia (Serafina sonha ser muitas coisas) e a realidade (o nome “Serafina”) juntam-se e formam palavras diferentes.

Utilize o mesmo processo (os seus sonhos e o seu nome) e crie novas palavras: 1-..... 2-..... 3-..... 4-..... 5-..... 6-..... Você conhece outro(s) escritor(es) que “brinca(m)” com as palavras? Quem?

- VI — Quais são as diferenças entre o diário de Serafina e o de Spharion?
- VII — Imagine um único fato. Agora, imagine que você é o Spharion e escreva esse fato no seu diário. Faça o mesmo, imaginando ser Serafina.
- VIII — Escrever de cabeça para baixo foi um meio que a escritora encontrou para mostrar que Serafina une a emoção a tudo o que faz. Neste momento, perceba a sua emoção. Passe-a para o papel da forma como quiser.
- IX — Você mudaria alguma coisa no livro? O quê? Explique por quê.

Com a questão n.º 2 pretendia medir a empatia da classe com o material literário, dar-lhes a chance de dizer o que 8, por exemplo, disseram. Não escolheram nenhum delas por:

- a) serem infantis 03 alunos
- b) não gostarem delas 02 alunos
- c) não gostar desse tipo de livro 01 aluno
- d) escolher *Spharion* 01 aluno
- e) não achá-las importantes 01 aluno

O *Diário* foi escolhido por 13 alunos e *Se... Será, Serafina?*, por 9. A escolha recaiu nos mesmos motivos, independente das estórias escolhidas; por serem: “interessantes, criativas, imaginativas, engraçadas”.

Após aproximar o aluno-leitor da obra pela perspectiva do escritor, tentei-o pela da personagem (questões 3 e 4), dando oportunidade para que ele relesse criticamente a obra, a interpretasse e partisse para uma produção (questões 5, a partir das palavras criadas por ele, no seu contexto, e questões 6, 7 e 8).

As questões 6 e 7 foram um teste para a teoria de que, assim como para Chomsky “a criança, ao natural, ‘aprende’ (termo inexato) a falar”, ou seja, ela extrai as regras de uma língua em particular da sua inata “gramática universal” (11, p. 81-82), também tem condição inata para perceber e produzir textos em *diferentes estilos*.

Acho que não foi por um acaso que Dámaso Alonso em seu método de Crítica Estilística pontificou a *intuição* como primeiro conhecimento poético, seguida da inquietação crítica e somente em terceiro lugar o conhecimento poético pela abordagem metódica e científica.

É, portanto, através da análise das respostas a estas duas perguntas que tentarei identificar os fatos estilísticos que diferenciam uma e outra obra, uma vez que a questão 6 pede que se diga as diferenças entre o diário de Serafina e o de Spharion, e a questão 7 solicita ao aluno que imagine um único fato e o escreva ora no estilo de *Spharion* ora no de *Serafina*.

Três grupos dividem as características apontadas como diferenças entre os dois diários: um que concentra as opiniões sobre o conteúdo (C), outro sobre o aspecto formal (F) e outro de reações do leitor (R). Alguns exemplos: (C) *Spharion* — fatos importantes, sério, filosófico, científico, um diário adulto. *Serafina* — coisas infantis, engraçado, imaginário, criança, um diário infantil. (F) *Spharion* — não escreve em forma de diálogo, palavras difíceis, bem resumido. *Serafina* — escreve como se falasse com o diário, brinca com as palavras, feito para ser grande. (R) *Spharion* — cansa ler. *Serafina* — gostoso de ler.

Chamou-me a atenção o fato de que apenas uma aluna registrasse que Serafina passa ao diário “todas as suas emoções”, sem contudo, deixar de dizer que o diário de Spharion “era muito mais sério”. Também o fato de outra colocar que neste havia “a-

venturas mais sérias” e naquele “só aventuras” e de um outro anotar que o diário de Spharion “é totalmente real” e o de Serafina “tem algumas partes imaginárias”.

Isso bastava para comprovar minhas suspeitas de que para eles o sério é real, que no sério e real não cabem as emoções e que, infelizmente, aqueles alunos como muitos de nós crescemos divididos e dividindo intelecto e emoção, coisa séria de brincadeira, mundo adulto de mundo infantil, ciência de arte (quando as duas obras são literárias, como uma é real e a outra um pouco imaginária?! Só porque uma trabalha com tema científico?).

Sobressaltos de lado, havia algo importante: a minha ficha de leitura estava mostrando os “contextos” na sala de aula, estávamos começando a nos ver!

Os alunos também notaram o trabalho de construção, a escolha das palavras, o estilo concentrado de um e aberto do outro, um que tende para o escrito, outro que tende para o oral. Estava comprovando a minha teoria de percepção inata para os fatos estilísticos.

O próximo passo seria verificar se nas redações infantis (resposta à questão n.º 7) apareceriam essas diferenças que marcaram o diário de Serafina como mais expressivo que o diário de Spharion, segundo respostas à questão n.º 6. Aquele estaria mais carregado de afetividade (sentimento), este, mais perto da objetividade (idéia), conforme discute Bally sobre os diferentes níveis ou graus de pensamento em que são construídas as mensagens (3, p. 109-123).

O método foi o da comparação, a nível léxico e morfossintático, nos 22 pares de respostas dadas à questão n.º 7, comparar o que seria a linguagem objetiva (intelectual) de Spharion com a linguagem subjetiva, expressiva (afetiva) de Serafina.

No nível morfológico, medi a extensão dos textos em número de palavras. Para as crianças, o diário de Spharion era “bem resumido” e o de Serafina “feito para ser grande”. De onde se deduz que para elas a linguagem objetiva é curta e a subjetiva, longa.

As redações produzidas como Serafina ultrapassaram em 30% o total de palavras das produzidas como Spharion (537 x 403).

Comparando cada par numérico, correspondente às redações de Spharion e de Serafina, respectivamente com as respostas que as mesmas crianças deram à pergunta n.º 2 (Qual dessas histórias — *Se... Será, Serafina?* e o *Diário* — você gostaria de ter escrito? Por quê?), verifica-se que dos 22 pares de redações, apenas 5 têm o texto de Spharion mais extenso que o de Serafina. Contudo, desses 5 apenas dois autores infantis apresentaram coerência entre suas produções (a esse nível de extensão) e a escolha feita na questão n.º 2: não escolheram nenhuma das histórias e não produziram textos mais longos que os que fizeram como Spharion.

Da mesma forma, 4 alunos que não haviam escolhido nem *Se... Será* nem o *Diário* produziram, incoerentemente, textos mais extensos para Serafina que para Spharion. Treze (mais da metade) escolheram um dos dois e produziram, coerentemente, textos mais extensos para Serafina.

Fiz esse paralelismo, pensando na afirmação que Mattoso Câmara faz sobre os traços estilísticos: eles “revelam estados d’alma e impulsos da vontade, latentes na enunciação das palavras (...)” (5, p. 29); lembrando a idéia do “pulsar”, colocada no início, e a da vontade de significar, do Prof. Bosi, também já citada. De fato, a maioria que se *identificou* com o estilo de Serafina produziu com maior soltura um texto “à Serafina”.

Sobre o nível sintático, fiz dois tipos de análise: um que demonstrasse a composição do período e outro que constatasse os tipos de frases.

Quanto ao tipo de períodos, as redações de Spharion, no seu total, apresentaram a seguinte composição: 8 orações coordenadas assindéticas; 20 coordenadas sindéticas; 19 subordinadas e 13 orações absolutas.

Enquanto as redações de Serafina foram compostas de: 9 assindéticas; 27 sindéticas; 37 subordinadas e 7 absolutas.

Se a coordenação, em princípio, “traduz uma visão objetiva do mundo” (12, p. 132), o diário de Spharion escrito pelos alunos refletiu essa objetividade ao guardar a proporção de 28 orações coordenadas para 19 subordinadas. Ao contrário do diário de Serafina, que quase igualou em número de coordenadas e subordinadas.

Considerando também que uma das diferenças formais apontadas era a de que Spharion não escreve em forma de diálogo e Serafina escreve como se falasse com o diário, talvez fosse pertinente pensar na possibilidade do predomínio da parataxe na linguagem escrita e do da hipotaxe na linguagem oral.

Em relação à análise que constatasse os tipos de frases, procurei detectar as frases intercaladas, segundo classificação de Othon Garcia (10, p. 85-108), e as frases inorgânicas e os anacolutos, segundo Gladstone Chaves de Melo (12, p. 123, 190-193).

Foram encontradas, respectivamente, nos textos como Spharion e como Serafina, 3 frases inorgânicas contra 9, 1 frase intercalada contra 5 e 1 anacoluto contra 6.

Acredito que estas diferenças numéricas venham de encontro às características formais notadas pelos alunos, para os quais o diário de Serafina é escrito de “forma extrovertida”, “brinca com as palavras” e tem “linguagem mais aberta e criativa”.

De fato, este tipo de frases provoca uma linguagem mais expressiva, na medida em que rompe com a linearidade. Aproxima-se mais do pensamento carregado de emoção que de idéia, está mais perto do afetivo que do intelectual. Gladstone, considerando os fatores de produção das frases inorgânicas, cita “forte carga emocional” (predomínio da emoção sobre a razão), “necessidade de comunicação rápida” e “para desencaixar, na ficção, a emoção dos leitores” (12, p. 124-125).

Nos níveis léxico, morfológico e sintático, as redações dos alunos no estilo de Serafina apresentam contrastes marcantes em relação aos textos produzidos como Spharion.

Em Serafina há: 1. personificação do diário, que aproxima o texto da linguagem oral e do discurso direto (Ex. “Diário!, você nem sabe o que vai acontecer amanhã”); 2. linguagem coloquial; 3. redução de palavras (“Demora, né diário?”, “tá havendo uma guerra numas tais”); 4. criação de palavras (“uma Substantina bem Diferentona”); 5. gíria (“foi o maior barato”); 6. imprecisão ou indeterminação léxica, o que contrasta com a linguagem científica de Spharion (“Essa tal de guerra naquela ilha”); 7. adjetivação pejorativa (“a gracinha da 5.^a série”); 8. aumentativos e diminutivos, salientando o aspecto afetivo (“coitadinha da Paula”); 9. particularizações semânticas através de escolha lexical (“hoje na escola entreguei meus amigos”); 10. sinais de pontuação, frisando o estado emotivo; 11. acréscimos sintáticos com frases intercaladas, inorgânicas, coordenadas, que ampliam as idéias, dão mais detalhes e tornam a mensagem mais subjetiva (“as blusas serão com arame dentro. Olha que legal! Partirão amanhã”) e 12. rejeição à norma culta (“Onti ... do vô i...” — “Ontem... de meu avô e...”).

Gostaria, para concluir, de rever alguns tópicos. O que gerou este trabalho foi a execução de uma proposta de ficha de leitura, algo que modificasse ou ampliasse a ati-

tude de ler. Lembro-me aqui do quanto está certa Eglê Franchi (7), pois, ao discutir as técnicas para preparar o aluno para a escrita, diz algo que serve para qualquer objetivo educacional: o problema da aprendizagem dos alunos certamente não se resolve apenas com a busca de novas técnicas ou metodologias, mas com uma profunda modificação nas atitudes.

Ao tentar modificar a atitude de ler, daqueles alunos, descobri os seus contextos de mundo dividido, principalmente no tocante à visão de homem intelectual e emocional.

Descobri que suas produções lingüísticas revelam uma percepção inata dos fatos estilísticos da língua, ao trabalharmos com dois textos estilisticamente diferentes.

Confirmei o fato de que a identificação (empatia) com o texto facilita a sua interação, o diálogo com ele, a sua incorporação ao nosso contexto; o que chamo de uma comunicação completa, facilitada pela presença da emoção junto à nossa percepção intelectual.

Estou convencida de que a minha ficha de leitura foi criada a partir da emoção que me despertou a leitura de *Se...Será, Serafina?*. As metamorfoses de Serafina, levando a metamorfoses lingüísticas, a possibilidade de “brincar” com as palavras, exerceram uma salutar “pressão” sentida interiormente que “ex-pressou” com a palavra aquela ficha.

Certamente não menosprezo o desenvolvimento intelectual humano, sem o qual a tradução desse “pulsar” não seria translúcida.

Entretanto, notei que mesmo os alunos com dificuldades de expressão, apresentando “desvios” à norma culta, conseguiram diferenciar seus textos estilisticamente. Conseguiram captar e expressar, a seu modo, diferenças de estilo.

Por último, gostaria de defender, a favor do ensino da língua, a produção verbal bem como a não-verbal, seja ela gráfica ou não. Se, através de um texto literário, por exemplo, consegue-se tocar a emoção, incitar à produção, à “re-escritura” dos contextos que se interagem (obra-público-autor), por que não através de um desenho, de uma pintura, de uma expressão corporal, de uma música?

Noto, reexaminando as respostas à questão n.º 8, que os recursos usados pelos alunos (diferentes tipos de letras, sinais gráficos, papel de cabeça para baixo, desenhos intercalando-se com palavras etc.), são alguns dos muitos meios que temos de expressão do nosso emocional. E comprovo a necessidade de expansão do campo de estudos da estilística; a fônica, a léxica e sintática cobrem apenas uma parte da produção humana.

Junto à defesa da produção verbal bem como a não-verbal se encontra, definitivamente, a necessidade de tornar a expressão do pensamento em nossa sala de aula mais afetiva, mais emocional, porque o que advém daí é, sem dúvida, mais forte, mais rico em termos de aprendizagem.

AMARAL, V.L. do — De como seria bom se fosse ao contrário. *Alfa*, São Paulo, 29:9-19, 1985.

AMARAL, V.L. do — How good it would be if it were the opposite. *Alfa*, São Paulo, 29:9-19, 1985.

ABSTRACT: This paper is an account of an experiment carried out in the classroom having a special book report as its starting point. It was used to prompt the production of creative texts in the process of teaching Portuguese. The aim was to change or broaden the students' approach to reading, as well as the tenor of thought expression in a classroom situation, which is usually intellectual rather than emotional: it would certainly be much better if it were the other way round.

KEY-WORDS: Reading; book report; stylistic comprehension and expression; composition.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA, L.M. — *Spharion: aventuras de Dico Saburó*. 3. ed. São Paulo, Ática, 1981.
2. AMARAL, V.L. — Os textos na sala de aula. *Linha d'água*, n.º 2: 49-52, mar., 1981.
3. BALLY, C. — Mécanisme de l'expressivité linguistique. In: ———— *Le langage et la vie*. Paris, Payot, 1926. p. 141-181.
4. BOSI, A. — *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo, Cultrix, EDUSP, 1977.
5. CÂMARA JR., J.M. — *Contribuição à estilística portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1985.
6. CAMPOS, A. & VELOSO, C. — Pulsar. In: Velô. Rio de Janeiro, Philips, 1984. Lado A, faixa 2.
7. FRANCHI, E. — *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
8. FREIRE, P. — Da leitura do mundo à leitura da palavra. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, 0:3-9, nov.1982.
9. FREIRE, P. — *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 6.ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984.
10. GARCIA, O.M. — *Comunicação em Prosa Moderna*. 2.ed. Rio de Janeiro, Fund. Getúlio Vargas, 1971. 1.ª parte, Cap. V, p. 85-108.
11. LUFT, C.P. — *Língua & Liberdade: por uma nova concepção de língua materna*. Porto Alegre, L & PM, 1985.
12. MELO, G.C. — *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Padrão, 1976.
13. PORTO, C. — *Se... Será, Serafina?* Ilust. Michele. São Paulo, Ática, 1980.