

## LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: algumas propostas

Maria Thereza Fraga Rocco\*

### Gestos de leitura e escrita: o que pode a escola

É possível tratar das formas de *ler*, separando-as das formas de *escrever*. Na escola, no entanto, leitura e escrita, especialmente nas séries iniciais, se configuram como *gestos indissociáveis*. Entre os pequenos alunos, essas atividades revelam-se como as duas faces de um fenômeno muito especial.

Conforme progride a escolaridade, leitura e escrita vão sendo exploradas, desenvolvidas de forma ou mais individualizada ou então interrelacionadas por força de constantes operações de mão dupla que vão do ler para o escrever; do escrever para o ler e assim por diante.

Se a leitura hoje está em todos os lugares: nas casas, nas praças, nos trens, nos ônibus, nos *out-doors* de rua, o *locus* próprio da leitura, da aprendizagem formal da leitura, é na escola. Como também o da escrita.

A escola e seus professores, desde as séries iniciais, devem apoiar-se em sólidas bases teóricas e desenvolver uma prática eficiente para realizar atividades com leitura e com escrita em vários níveis de

\* Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo(USP).

complexidade. Um trabalho satisfatório nessa área só poderá acontecer se os professores gostarem, de escrever e se, acima de tudo, forem bons leitores. Um professor que não leia, que não produza seus textos, dificilmente conseguirá trabalhar a leitura e a escrita com sucesso.

Além de gostar de ler e de escrever, o professor deverá ler para os e com os alunos; deverá organizar visitas à biblioteca, fazer com que leiam individualmente ou para os colegas ouvirem. O professor deverá ainda ouvir as leituras que os alunos fazem dos textos que produzem ou de outros, de natureza diversa.

Para que isso aconteça, é preciso primeiro que a escola tenha condições mínimas de trabalho; que tenha uma biblioteca ou um canto de leitura com acervo razoável. Em segundo lugar, é imprescindível que os professores se atualizem para poderem explorar, por exemplo, um texto literário entre crianças menores ou entre adolescentes e jovens, lançando mão de conhecimentos pertinentes e significativos. É imprescindível ainda que esses professores trabalhem também com outros textos, de naturezas diversas, já que na escola e na vida a leitura acontece sob formas plurais.

Lê-se hoje para obter informações triviais e mais complexas, para ampliar o que se sabe sobre o universo factual e histórico; lê-se para alargar os limites do próprio processo de produção do conhecimento e, por meio da literatura, lê-se para ampliar o mundo imaginário, para chegar ao "prazer do texto", prazer que resulta de embates contínuos, de um trabalho intelectual intenso, de um corpo-a-corpo que se instaura entre o leitor — e sua experiência prévia de mundo — e o autor e seu texto de arte.

## Leitura no espaço contemporâneo

Vivemos um tempo novo; um tempo de novas relações a presidirem nossa intimidade. Estreitam-se cada vez mais os contatos com os veículos da mídia eletrônica, em especial com a TV e o computador. Há, de forma difusa, uma tendência por parte das matrizes geradoras de educação em lançar sobre eles culpas que em absoluto lhes cabem.

É muito comum ouvirmos a repetição, pela escola, pela família, pelo grupo social, pela igreja, de uma ladainha com os sempre mesmos clichês que preconceituosamente insistem em reafirmar coisas do tipo: "lê-se muito pouco hoje na escola ou em casa devido ao apelo sedutor da mídia eletrônica".

Sem dúvida, é mais fácil *deslocar* culpas que assumi-las, abdicando assim das próprias responsabilidades.

É verdade. Lê-se muito pouco no Brasil hoje, mas nunca se leu muito mais antes. Nosso país não tem uma sólida tradição cultural de leitura. E nem poderia ter, já que no final da década de 30, por exemplo, mais da metade da população ainda não era alfabetizada.

Fazendo um sério exercício de rememoração, se vasculharmos fundo nosso próprio passado cultural e familiar; o passado de famílias amigas das nossas, ressaltando as exceções, o que será encontrado nesse processo de recuperação e remontagem das próprias lembranças? A memória reconstruída de avós, pais, tios, primos,

amigos, irá sem dúvida projetar figuras muito queridas, mas serão nítidas figuras de leitores — livros sempre às mãos — lendo ou conversando sobre filosofia, literatura, história ou assuntos mais amenos, publicados em jornais e revistas de bom nível? Certamente que não. Haverá alguns. Tão raros que se podem contar com os dedos de uma só mão.

Portanto, não há por que chorar um leite que nunca foi derramado. Deve-se antes definir e equacionar corretamente os dados da realidade, mas não a partir de equívocos que se perpetuam.

No caso da leitura e da escrita, caberá à escola, com apoio da família e do grupo social, redimensionar e delinear com nitidez os aspectos primordiais de um trabalho nesses campos. E quando se fala em escola, é preciso centrar os focos sobre o tripé: professor, aluno, natureza do trabalho.

O professor de Português, além de gostar de escrever e de ser um bom leitor, deve ter preparo teórico e metodológico para discernir procedimentos pedagógicos pertinentes, corretos, de outros, que objetivam apenas o *barateamento* das relações que existem entre o aluno e o texto que produz; entre o aluno e a leitura de um livro, diluindo as possibilidades de uma expansão do conhecimento.

O trabalho com o texto literário, com a ficção, com a poesia, por exemplo, não pode ser edulcorado por atividades facilitadoras, muito comuns hoje, mas que afastam alunos e professores do saudável e necessário corpo-a-corpo com o escrito. O que se quer exatamente dizer com isso? Ao se ler um texto, o trabalho tem que se realizar a partir desse texto, por meio de

tal texto e dentro da complexidade literária em que é feito. Atividades outras como: recitação em jogral, dramatizações, júris simulados, reprodução visual ou oral de narrativas, têm seu valor na área em que se inscrevem: artes plásticas ou artes dramáticas. Se, por ventura, "facilitam" o trabalho de crianças e alunos mais velhos com os textos literários, o que em verdade conseguem é fragmentar o trabalho de leitura e travestir o exercício da literatura. Conforme observa Lajolo:

*Técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato — quando já instalado — o desencontro entre leitor e texto* (Lajolo, 1993, p. 14).

É obrigação do professor orientar a escolha dos muitos textos com que a escola trabalha. Sejam os textos informativos, sejam os literários; cabe à escola desenvolver uma forte e indissolúvel relação com a palavra escrita, com o livro, mesmo quando contempla outros materiais tais que textos esparsos, jornais e revistas. Com o livro, porém, as relações devem ser de natureza diferente e única, pois como ensina Borges, enquanto outros materiais "revistas, jornais — são lidos para serem esquecidos, o livro é lido para eternizar a memória" (Borges, 1987, p.11).

Pensando no ensino de Português, em leitura e escrita, em diferentes níveis de escolaridade, serão feitas aqui algumas propostas de caráter geral, que poderão ser aproveitadas na escola, sendo, inclusive, adaptadas ao ensino de língua materna, para diferentes temas, em diferentes fases de aprendizagem.

Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996

## **Ensino de leitura e escrita: variações sobre o tema**

### *O ditado ao professor*

O ditado de uma criança a um adulto configura-se em operação cognitiva das mais complexas e completas e pode ser realizado em vários níveis: entre crianças que tenham acabado de entrar na escola, com alunos já alfabetizados, e também com aqueles que já dominam razoavelmente a leitura e a produção de textos.

Aos pequenos, o professor pode pedir que um deles relate oralmente um fato do dia-a-dia: o nascimento de um irmão, uma ida ao supermercado ou ainda um programa assistido pela TV.

Após o relato, o professor pedirá ao aluno que dite o que contou. Nessa atividade de recontar o fato, ditando ao professor, os colegas podem ajudar a recuperar alguma coisa importante que tenha sido esquecida; ajudar a corrigir planos temporais que não se encaixem. Enquanto a criança reconta, o professor vai escrevendo no quadro *exatamente* o que está sendo ditado. O registro deve ser lento para que os pequenos observem o professor nos gestos de produção de uma escrita cursiva.

Em seguida, o professor irá *ler* o texto registrado, exatamente como foi ditado, mantendo a mesma ordem das ações e todos os operadores verbais de que o aluno lançou mão no texto oral. As próprias crianças irão perceber, durante a leitura, que há problemas de vários tipos: coisas ditas e anotadas antes terão que vir depois; marcas muito comuns na oralidade, como os temporais: "e daí, e

118

então, e daí...", deverão ser substituídas, na escrita, por outros operadores: "antigamente... antes de..., depois que... enquanto isso... durante... um dia... de repente...". Relações diversas deverão ser estabelecidas por meio de expressões e conectores que dêem a devida orientação semântica aos enunciados. Os alunos irão perceber, por exemplo, a presença de excessivas repetições de nomes de pessoas, lugares, situações e coisas.

Mesmo entre os menores, já será possível iniciar uma operação metalingüística simples. Eles poderão começar a refletir sobre o porquê das modificações feitas no texto para que ele possa ser considerado como *escrito*, já que a primeira versão realizada não passa de mero *registro escrito* da oralidade. Os alunos irão perceber que, ao se escrever, não se pode proceder da mesma forma que ao falar.

O professor — que deve dominar as relações sintáticas, semânticas, lexicais e gráficas, inerentes à produção de um texto escrito — irá negociar com a classe todas as alterações a serem feitas. Assim um texto novo, um texto realmente *escrito* vai sendo produzido com base no intercâmbio de opiniões que devem ser justificadas pelos alunos conforme seu grau de escolaridade.

Trata-se de um trabalho que abrange quase todas as questões fundadoras do texto escrito: coesão e coerência lingüística na frase e nos períodos mais longos; grafia, concordância, regência, pontuação; uso de tempos e modos verbais; pertinência e precisão lexical; organização da narrativa em níveis mais simples e mais complexos; criação e uso de comparações e imagens.

Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996

Assim, em níveis dinâmicos e diferentes, trabalha-se com as relações de simetria e dessimetria que presidem a fala e a escrita.<sup>1</sup>

Quanto à construção escrita das narrativas e suas formas de representação lingüística, por meio desse "ditado" ao adulto, que se faz em vários níveis e que se vai corrigindo em diferentes versões, o professor pode também ir trabalhando com o pensamento narrativo dos alunos, com sua capacidade de organizar histórias e de contá-las oralmente ou por escrito:

*As narrativas não são reflexo dos próprios eventos. Antes, constituem-se um artifício lingüístico a evidenciar certas relações entre esses eventos para assim torná-los compreensíveis e relebráveis* (Olson, 1990, p.101).

Saber criar narrativas, contá-las e escrevê-las traz grande prazer ao aluno e também ao professor que, nesse trabalho de recolher por escrito o que lhe é ditado/contado e de "desfazer o feito e refazer", tantas vezes quanto necessário, realiza de um jeito competente e original a tarefa de ensinar bem a Língua Portuguesa.

*Ler e escrever; escrever e ler: dos rascunhos ao produto final*

Na escola, em casa, a grande preocupação de professores e pais, e de alunos também, tem sido com a apresentação visual dos textos

<sup>1</sup> Estudo mais aprofundado de "Ditado ao professor" encontra-se em Chartier e Hebrard (1991).

escritos, das redações: letra boa, legível, parágrafos fisicamente bem determinados, obediência às linhas da página, linhas reais ou imaginárias e Hmpeza acima de tudo: nada de borrões ou rasuras. O texto feito para a escola tem que ser irrepreensível, quase asséptico. Aí é que começam, e raras vezes terminam, as grandes dificuldades que a escola enfrenta ao ensinar a escrever.

A oralidade, a fala, mais *evanescente* que a escrita, que é mais *permanente*, mostra-se enquanto se faz. Ao falarmos, nos auto-corrigimos o tempo todo, refazendo o texto oral, explicando o que queremos dizer com o que dissemos imediatamente antes. Durante uma explanação, uma exposição oral, a pessoa desdiz ou reafirma o que acabou de falar. Assim a fala, enquanto processo, vai-se revelando, mostrando-se plenamente durante a própria produção. Vai-se contextualizando mais e demonstrando os níveis de envolvimento entre os interlocutores, já que lança mão constantemente de elementos agregativos da linguagem.

A rigor, não se pode afirmar que na fala, na conversação, obtenha-se produtos finais. Tem-se, na verdade, turnos dialógicos, projetando e desvendando todo o processo de verbalização que deve ser observado e cuidadosamente analisado.

Com a escrita, com o texto escrito, a dinâmica é outra. A escrita, mais descontextualizada, porque mais analítica, não se mostra enquanto se faz. Temos acesso aos produtos escritos quando são considerados prontos, definitivos. Assim, não se pode observar o processo de realização de um texto, pois geralmente não se tem acesso ao anteprojeto da escrita, a seus cortes e detalhamentos. O contato se dá com o projeto construído, acabado, com o produto final. Nos livros, nos jornais, enfim na imprensa, não pode ser

mesmo de outro modo. Mas na escola as perdas são enormes, pois não há uma pedagogia que valorize os *rascunhos* dos alunos, esses anteprojeto de textos que revelam muito sobre a escrita. É preciso, pois, repensar seriamente esse ponto. Que são rascunhos? Como e por que devem ser estudados. Qual o conceito real de um rascunho?

Rascunhos são ensaios iniciais de um texto. São produtos preciosos, de cujo valor raras vezes se tem consciência. Rascunhos são a origem primeira dos textos e se constituem uma parte integradora dos movimentos que levam ao texto escrito definitivo. Pelos rascunhos—vários de preferência—pode-se chegar ao processo da produção textual, de escrita na escola. Riscos, rabiscos, incertezas nas escolhas lexicais e na construção sintática, dúvidas e desvios ortográficos, modificações nos planos de uma narrativa, tudo isso pode e deve ser acompanhado e apreendido por meio dos rascunhos que um aluno faz. Privilegiar os rascunhos, perceber o que realmente significam é privilegiar o processo de produção escrita. Uma seqüência de esboços de textos, mostrando as modificações e alterações que a escrita sofre, consegue explicar melhor, que qualquer tratado, teórico a evolução do processo de produção textual.

Para que os alunos, em várias etapas de escolaridade, entendam o valor de seus próprios rascunhos, entendam que os rascunhos não devem ser rasgados, amassados e jogados no lixo, o professor de Português deve trabalhar com eles também na exploração de originais de grandes autores. Há textos manuscritos, outros datilografados que trazem marcas de todo um processo fundamental de escrita.

Após estudar rascunhos especiais, os alunos podem se debruçar sobre o que eles próprios fazem e sobre alguns outros, dos colegas.

Surge aqui uma indagação: ao se produzirem textos no computador, não haverá automaticamente um apagamento dos rascunhos? A função do rascunho não irá desaparecer? Os programas para edição e correção automática de textos eletrônicos não transformarão os rascunhos em peças pré-históricas e exercícios absoletos? Sim e não.

Sim, se estivermos pensando na imprensa em geral (eletrônica ou convencional), em textos de pessoas que dominem competentemente a escrita e das quais só se deseja mesmo o produto final. E mesmo entre essas pessoas é possível e muito oportuno tentar recuperar os caminhos que fizeram para compor seus textos.

Não, de certo modo, se estivermos pensando na escola, nos alunos e na aprendizagem da escrita. Antes de produzir textos pelo computador, a criança tem que dominar conceitualmente a modalidade escrita. Ela precisa saber projetar textos mentalmente antes de produzi-los no computador. Tendo já domínio satisfatório, poderá realizar sua escrita escolar eletrônica. No entanto, é preciso que os rascunhos não sejam perdidos, mas eles sejam gravados. É importante haver um trabalho de recuperação e de arquivamento automático de todas as operações textuais realizadas pelo aluno no computador.

E por quê? O texto que se produz no computador passa por outras operações; organiza-se com base em outros critérios, diferentes daqueles da escrita convencional. Assim, com mais razão, é preciso trabalhar sobre os arquivos que registrem as tentativas e etapas próprias à confecção de um texto escrito eletrônico.

Professor e alunos devem, pois, examinar e estudar diversos rascunhos feitos para se chegar a um produto final e procurar extrair,

de tais análises, regras que expliquem ou ilustrem a arquitetura de textos escritos, desde os mais simples aos mais complexos.

#### *Leitura e escrita na convergência de outras linguagens*

Não baratear, não diluir o conhecimento de leitura e escrita por meio de atividades que ficam na "periferia" do texto escrito, não significam impossibilidade de trabalhar a escrita e a leitura na intersecção, na convergência de outras linguagens.

Vivemos hoje no meio de linguagens plurais. Além do livro, muitos outros suportes culturais fazem com que mensagens, narrativas diversas, cheguem até nós. Um mesmo conto lido em um livro pode ser visto na TV e ouvido em CD. Ele pode ser contado a nós ou lido para nós na voz de um narrador ou contador de histórias.

Há, pois, para um mesmo produto original, vários tipos de suportes que a escola poderá contemplar cuidadosamente ao mexer com leitura e escrita.

*Cuidadosamente* é termo fundamental. E por quê? Quando professor e alunos se propõem a realizar um trabalho multifacetado, debruçando-se sobre um texto escrito que é representado também por outras linguagens, tem que ficar bem claro para todos que ouvir uma história narrada por alguém, ver essa história em VT e escutá-la em CD, de forma alguma substitui a história contida no texto escrito. Cada diferente forma de representar um texto escrito acaba

por se configurar em outro produto — talvez igualmente sedutor e bem feito — mas com linguagem e características próprias.

O estudo de algo que se dá na confluência de muitas linguagens pode se constituir em trabalho bastante rico, desde que observadas as especificidades e as áreas de intersecção das linguagens.

Há grandes equívocos quando se cogita em substituir um suporte por outro, acreditando-se que não há alteração do produto. Suportes fazem parte integrante dos produtos que veiculam. Há pessoas que acreditam, por exemplo, que o fato de terem assistido a um filme no cinema ou a uma minissérie na televisão—quando calcados em obra literária—corresponderia a uma automática substituição do texto que seria *lido* pelo que foi *visto*.

Pode-se usufruir de todas as realizações, observando a linguagem verbal que as sustenta, pontuando diferenças e aspectos especiais encontrados, já que as linguagens dos veículos de comunicação, incluindo o livro, não são redutíveis uma a outra.

A série *Grande Sertão: Veredas*, de Walter G. Durst e Walter Avancini, realizada há alguns anos para a TV Globo, com base na obra de Guimarães Rosa, tem como um dos protagonistas centrais a atriz Bruna Lombardi que faz Diadorim. Pensando na montagem dos planos narrativos roseanos e no grande enigma do livro *Grande Sertão: Veredas*, que só é revelado no final, quando se descobre que Diadorim é mulher, observa-se que na série de TV, já nas primeiras cenas do primeiro capítulo, quando a tela projeta para nós a imagem de Diadorim-Bruna Lombardi, o enigma já está desfeito, pois Bruna Lombardi por si só encarna um paradigma definidor de feminilidade.

O enigma para o telespectador acabou. Continua intacto dentro do vidro do vídeo, mas fragmenta-se para o público que passa então, diferentemente do que acontece no livro, a deter, em cumplicidade com o narrador do texto por imagens, o segredo central da trama —o rapaz Diadorim é mulher—segredo que permanece vivo entre as personagens que estão na tela.

Essa inversão revelou-se adequada ao veículo TV, pois conseguiu manter acesas a ansiedade e a atenção do telespectador até o final da minissérie.

No entanto, ver *Grande Sertão: Veredas* pela TV ou qualquer outra obra em absoluto substitui a leitura dos livros. No caso, os processos de *ver TV* e *ler um texto escrito* ficcional ou não, se por um lado mostram a existência de algumas áreas de convergência, por outro, mantêm bem nítidas as singularidades próprias de cada veículo.

Pode-se trabalhar muito com a TV, em sala de aula, mas conhecendo bem o que é próprio do veículo, a começar pelo ritmo, pelo *timing* da TV que é imposto ao telespectador de *cima* e de *fora*. A TV tem um ritmo muito seu e que corre em outra velocidade que não aquela que imprimimos a nossa forma pessoal de vida.

O mesmo não se dá em relação ao livro. A leitura de livros corre *paralela* ao ritmo de nós mesmos, pois nós imprimimos ao ato de ler um determinado *timing* — que é o nosso.

A escola e o professor que ensina Português podem atuar na convergência das linguagens, sem se desligar, no caso, da matriz escrita dos textos.

Além da ficção produzida pela TV, o professor poderá explorar outros segmentos televisuais, já que a TV é veículo plural, multidimensional, organizando-se por justaposições de segmentos diversos.

Para exemplificar. Um rico trabalho em sala de aula se liga aos comerciais de TV. Comerciais permeiam toda a programação e obedecem a uma "gramática" própria. São pequenas narrativas em que o verbal ancora o visual e vice-versa e das quais podem ser destacados além das características narrativas, recursos lingüísticos importantes que são estudados, canonicamente pela escola, freqüentemente de forma rançosa. Assim, análise do papel e formação de adjetivos (e seus superlativos), de graus do substantivo, de uso dos tempos e modos verbais e mesmo de figuras de linguagem, tudo isso pode ser feito também a partir dos textos verbais veiculados pela TV. Além de comerciais, um exercício sobre diálogos de um roteiro de telenovelas, ou sobre texto dito por locutores de telejornais, se feito com critérios específicos, pode ajudar a manter viva uma aula.

Ver o papel da fala em *off* que acompanha programas variados e analisar o "oral" secundário da TV, esse "oral" da TV que é rigorosamente concebido, rigorosamente produzido, *por escrito* para *parecer oral*, sem dúvida possibilitará aos alunos, em níveis variados, conhecer e trabalhar, a partir da TV, com outras dimensões do verbal que, circulando fora da escola, poderá ajudar a explorar as muitas interfaces da linguagem dos textos escritos escolares.

#### Referências bibliográficas

BORGES, J.L. O livro. In: \_\_\_\_\_. *Cinco visões pessoais*. 2.ed. Brasília: Ed. da UNB, 1987.

Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996

BRITON, B.K., PELLEGRINI, A.D. *Narrative thought and narrative language*. N.J.: LEA, 1990.

CARDOSO, B., TEBEROSKY, A. *Reflexões sobre o ensino de leitura e escrita*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, A.M., HEBRARD, J. *Discursos sobre a leitura*. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. *Lire ecrire*. Paris: Hatier, 1991.

CHARTIER, A.M., CLESSE, C., HEBRARD, J. *Ler, escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

OLSON, D. Thinking about narrative. In: BRITON, B.K., PELLEGRINI, A.D. *Narrative thought and narrative language*. N.J.: LEA., 1990.

OLSON, D.R., TORRENCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.