

## **Maria Thereza Fraga Rocco** **Leitura na Escola I**

Conferência realizada durante o Seminário **Leitura, Escola e Cidadania**  
Realizado pela Leia Brasil no Pavilhão do Anhembi em setembro de 1997

Tenho imenso prazer de estar aqui com vocês esta manhã e participar de uma mesa com pessoas tão significativas para esse trabalho com a leitura e a educação no Brasil.

Acho esse evento muito oportuno porque nós estamos na década da leitura, estamos entrando nesta próxima década, que já é o próximo milênio, que, se diz, será a década da escrita. Como eu não vejo muita separação entre leitura e escrita, pode-se falar os dois termos como sendo interface de uma mesma situação.

Nós temos um tempo mais ou menos curto, pois existem muitos assuntos para serem falados e eu queria ir, então, diretamente a alguns pontos temáticos que nos dizem respeito.

Bem, nós temos a seguinte situação hoje: lê-se por quê, e lê-se por onde? Nós lemos para podermos ampliar o conhecimento e para podermos expressar o nosso conhecimento, também, porque se você não lê, você não consegue escrever o conhecimento que você tem. Na escola, lemos para conhecer coisas novas e, ao mesmo tempo, fora e dentro dela, nós lemos também para ter momentos de descontração, para ter momentos de lazer, e lemos aqueles textos de literatura, os grandes textos, chamados clássicos. E quando eu digo clássicos, não quer dizer que eu esteja falando de textos antigos. Eu falo das grandes obras da literatura.

Lemos também para quê? Para termos aquele chamado prazer do texto – aliás, eu gostaria de deixar isto aqui em suspenso porque eu fico com muito medo, hoje em dia, desses nomes, desses conceitos que a gente cola com etiquetas, embaixo ou sobre qualquer atividade que nós vamos fazer. A criança precisa ter o prazer do texto, o prazer de ler. Então, se ela está com a perna para cima, se ela está com qualquer material nas mãos, ela está tendo o prazer de ler?! Não é nada disso.

Existe uma satisfação mais barata, que não quer dizer que seja menor, uma satisfação menos trabalhada. E existe uma satisfação que resulta de um corpo a corpo sério, um trabalho diário, um trabalho contínuo com o texto. Agora, em função das múltiplas razões pelas quais a gente lê, temos também uma multiplicidade de textos.

Portanto, a escola hoje trabalha e deve trabalhar, além dos textos canônicos, ou seja, dos livros didáticos, dos livros padronizados com que a gente está

habitado a trabalhar muitas e muitas décadas, com todos os materiais, ela deve trabalhar com textos que circulam na vida.

Que textos são esses que circulam na vida? São os textos de informação comum, são textos, por exemplo, de toda a mídia impressa, são os textos que são produtos de uma mídia, por exemplo, eletrônica – se vocês tiverem oportunidade de ver roteiro de novela, ou um trecho do que é escrito para ser dito no Jornal Nacional, ou trecho de um comercial reproduzido da televisão, são textos escritos cuidadosamente para parecerem orais, mas na verdade, existe ali por trás daquilo uma organização textual escrita, cuidadosamente escrita para parecer oral.

Ainda se tem, além desses textos da mídia eletrônica, por exemplo, textos de jornal, textos de revistas, textos de bulas de remédios, textos de regras que vão nos informar e ensinar a jogar, com outros textos informativos em geral. Então, o que nós temos? Nós temos, hoje, a confluência para a escola de textos que circulam pela vida.

Hoje a escola deve fazer isso, só que eu acho que a escola tem obrigação de fazer mais. Por exemplo: eu não posso, em momento algum, dar por vista uma obra literária adaptada para a televisão; ela é excelente, mas não substitui, em momento algum, a leitura daquela obra literária que é o suporte fundamental da obra de arte, qualquer que ela seja.

Não sei se vocês se lembram de uma minissérie belíssima que se chamava Grande Sertão, calcada no Grande Sertão! Veredas, do Guimarães Rosa. Essa série foi lindíssima, feita por Walter Durst e por Walter Avancini. O que havia de excepcional nesse produto de mídia televisual? Quem era Diadorim? Diadorim, vocês sabem, é o grande enigma de Grande Sertão Veredas. Diadorim é mulher e durante todo o romance a gente não sabe que ela é mulher. Quem foi a pessoa escolhida para representar Diadorim? Quem foi? A Bruna Lombardi. Ela é o sintagma e o paradigma da feminilidade, da beleza da mulher brasileira. Então, quando você põe a Bruna Lombardi para representar Diadorim, você revela o enigma de cara. Dentro do vidro do vídeo as pessoas não sabiam que Diadorim era mulher, mas fora do vidro do vídeo, nós, público, tínhamos plena consciência de que Diadorim era mulher, porque não dá pra pensar em Bruna Lombardi como sendo um homem.

O que aconteceu nesses dois produtos? Um, o produto ficcional do livro tem uma outra organização narrativa, uma outra organização estética que não é, e nem pode ser, reproduzida pela organização do vídeo, do texto televisual, porque as especificidades são inerentes a cada veículo.

Assistir, por exemplo, teatro, sobretudo agora com essa história de livros que caem no vestibular: percebe-se que há muitas peças que foram até inventadas correndo, como Dom Casmurro e outras mais. Isso, em absoluto, substitui a leitura das grandes obras.

Outra coisa, além dessa questão da divergência e da confluência de linguagem: é preciso que o professor esteja muito consciente para não baratear uma leitura. Sendo assim, outro tipo de trabalho que o professor tem que fazer, além de mexer nessa confluência de dois veículos, é mexer, no mesmo momento, com um mesmo produto de várias formas. Um exemplo: o conto de fadas. Eu estou dando receitinhas práticas, antes de falar de dois equívocos mais teóricos que eu gostaria de deixar para o fim, se eu tiver tempo.

Se eu tiver um conto de fadas, o que seria o ideal? Seria o ideal que um contador de histórias como o José Mauro Brant nos contasse, mas nem sempre a gente dispõe do talento de um artista. Então, o professor pode contar a história porque uma coisa é ouvir um CD, outra coisa é você ouvir alguém ler para você, ou contar para você. São novas formas de recepção e são novos suportes de circulação.

Por exemplo, eu tenho uma proposta. Se eu tiver um conto de fadas para trabalhar com crianças menores eu posso pedir para que o professor conte para as crianças a história, para que as crianças leiam o livrinho, porque isso nunca pode deixar de ser feito. O suporte escrito tem que ser fundamental. Que eles escutem um trecho da história num CD, que vejam um pedaço de VT, de preferência aquele mesmo trecho daquele conto de fadas. A Tv Cultura tem uma quantidade imensa de contos de fadas belíssimos produzidos pela BBC. O que a criança e o professor podem fazer com aquelas várias representações de um mesmo fato que circulou por um mesmo veículo? Brincar, ensinar, conversar sempre em partilha com os alunos das especificidades de cada linguagem – e, evidentemente, há que se valorizar o suporte matriz. No caso do conto de fadas há dois suportes: o da moralidade e tradição oral e o do suporte da história escrita para registro; para registro de circulação.

Outra coisa, menos com crianças pequenas: pegar, por exemplo, num jornal, a morte da princesa Diana, que ficou tão evidente nesses dias. Pegar o editorial de dois jornais; nos mesmo jornais, selecionar, no setor de crônicas (que tem um tipo de linguagem), o que se escreveu a respeito. E vou além. Ver que tipo de notícia a televisão deu, que tipo de editorial foi lido no rádio, que tipo de notícia deu nas revistas Caras, Amiga, Veja ou Isto É, e trechos pequenos serem comparados pelo professor de português e até por outros, se puderem, porque a língua portuguesa e a leitura não são só da disciplina de língua portuguesa; o português está na matemática, na geografia, na história, isso a gente precisa lembrar sempre; a língua portuguesa e a leitura estão em tudo isso.

O professor de classes mais avançadas pode comparar as especificidades dessas linguagens todas e fazer com que as crianças compartilhem, conversem a respeito daquilo que elas estão lendo comparativamente e o professor, como mediador, deve ir tentando costurar diferenças que eles vão encontrando pelo meio do caminho.

Uma outra coisa que é muito importante de se fazer com a leitura – e vocês vão estranhar e dizer: mas onde é que está a leitura? – é o ditado ao adulto, o ditado

ao professor, e isso pode ser feito ainda desde a criança não-alfabetizada. O que significa esse ditado ao professor? Peguem crianças que ainda estão em fase de pré-alfabetização e peçam para uma delas conte uma história. O professor esc=revê na lousa, exatamente como a criança contou, um fato bem rápido do cotidiano da criança. Em seguida o professor lê para as crianças o que está escrito e os pequeninos, mesmo não sabendo ler ainda, vão dizer: "mas não pode dizer aí e daí, e aí, e daí..." E depois tem outra coisa "você disse que aconteceu isso antes, nasceu o nenê antes e você foi visitar sua mãe no hospital e depois o nenê nasceu." Desse modo, percebe-se o professor re-escrevendo o texto e relendo de novo para a criança e a criança re-corrigindo de novo, sempre em grupo.

Mas vejam bem: não é só pra fazer com quem não sabe ler. É para fazer até o terceiro ano do segundo grau. Põem-se em ação operações cognitivas das mais complexas porque mexe-se, fundamentalmente, com uma coisa que ficou meio mal vista e esquecida: a estrutura da narrativa, prioridade básica do comportamento da mente.

Toda mente do ser humano e da sociedade é um pensamento narrativo, porque uma narrativa não é uma simples reprodução de um evento. Ela é uma re-apropriação do evento, uma reorganização do evento que eu faço mentalmente e uma expressão daquele evento conforme a minha organização mental e conforme as minhas prioridades. Quando a criança diz "primeiro o nenê nasceu depois você foi", ela está organizando as coisas de acordo com as próprias leis da natureza. E se percebe isso em qualquer situação. Quando se narra para alguém que se chegou atrasada porque houve um acidente, não se conta o acidente em si, conta-se a sua organização, a sua versão do ângulo. Quando se diz "eu estava saindo de casa, já eram oito e pouco, eu passei por tal lugar, tinha um amontoado, de longe tinha não sei o quê..."isso não é um fato que ocorreu, isso é um fato que se organizou e se narrou.

Portanto, a questão do pensamento narrativo perpassa todas as atividades de leitura, sejam elas leituras, por exemplo, menos comprometidas, sejam leituras mais trabalhadas.

Eu queria dizer a vocês o seguinte com relação a esses equívocos e perigos da leitura. Vejo dois: o barateamento, a diluição de certos produtos por meio de outros. Fazer um júri para saber se Capitu é ou não adúltera pode ser muito interessante para uma aula de arte dramática, que pode entrar na confluência do trabalho com leitura, mas isso nunca pode substituir a leitura do texto original.

Outro equívoco que vejo é exatamente para recuperar o que eu tinha deixado em suspenso com a noção de prazer do texto.

O prazer do texto é sobretudo um prazer de corpo a corpo, é um prazer que se dá no espaço da relação leitor, texto e autor – a não ser esses textos de simples descontração com o qual eu não tenho compromisso nenhum. Portanto, não pensar que o prazer do texto é um prazer gratuito.

Terceiro equívoco: pensar que as bibliotecas hoje são muito menos sacralizadas. Elas têm que ser o espaço do compartilhar, lendo o texto em conjunto. Crianças lendo e discutindo, se assemelha um pouco àquela situação que o Milanese disse, como se estivesse vendo um álbum de fotografias antigas da família: cada um vai dizendo o que sabe, põe-se em ação o conhecimento, o conhecimento prévio que cada pessoa tem.

E por último, não nessa ordem, mas igualmente importante, o maior equívoco que permeia o ensino da leitura e da escrita é a tal da adequação. Eu tenho pavor da adequação. As pessoas ficam apavoradas e dizem: é preciso adequar. A criança tem sete anos e não está na fase ainda do "XPTO", ela não pode ler tal coisa. Pode sim! Nada de adequar textos, cortar e recortar sob medida para tal criança na idade "X", na faixa tal, que pensa de acordo com determinado modelo "Y". Não é assim. Crianças pensam muito mais e melhor que a gente – digo, no sentido que pensam coisas que a gente sequer pensa que estão pensando e são capazes de.

Não estou propondo uma total falta de adequação: só estou dizendo que a gente não deve se submeter à camisa de força da adequação.

Para finalizar, gostaria de ler duas passagens: uma é do Jorge Luis Borges com relação à leitura e o livro. O livro, para mim, continua sendo o suporte fundamental do conhecimento, em que pesem os outros veículos. Não quero dizer que a gente deprecie nada. Trabalhamos no conjunto da interseção do conjunto de tudo isso.

Jorge Luis Borges diz o seguinte: que muitos escritos, jornais e revistas são lidos para serem esquecidos e são mesmo. O livro é lido para eternizar a memória. Diz mais: dos instrumentos utilizados pelo homem, o mais espetacular é, sem dúvida, o livro. Os deais são extensões do corpo do próprio homem. O livro não: o livro é uma extensão da memória e da imaginação.

Portanto o livro, como suporte básico, podemos fazê-lo circular e trabalhá-lo na interseção de todas as outras linguagens sem diluir nenhum veículo.

Pergunta:

***Na sua opinião, leitura de telas, paisagens, música, dança e esculturas são tão importantes quanto a leitura de livros?***

Maria Thereza:

Veja, a gente aqui está considerando dois momentos: uma do termo leitura usado "lato senso", em que hoje a gente diz a leitura da paisagem, a leitura da escultura, da música, e a leitura do texto escrito, que seria uma leitura "stricto senso". Não que seja uma leitura estrita, não. Ela é múltipla. Nós precisamos considerar isso de duas formas. Essa leitura "lato senso" é leitura, mas pode ser

feita também, por sua vez, de duas formas: ou ela é feita por especialistas, por críticos que têm a linguagem específica daquele tipo de código, como a Guiomar falou, dos diferentes códigos que compõem a escultura, que compõem a tela, que compõem a paisagem. Então, por exemplo, posso ter uma leitura especializada de um crítico. Agora, estou entendendo aqui a inserção na escola desses produtos, desses suportes artísticos, e se isso seria conveniente? Sim, sem dúvida.

Acho que o Professor falou da sensibilidade. Tenta-se ler no sentido de analisar obras de arte num processo de interação com os próprios textos verbais, e é muito interessante. Mas nós não podemos esquecer que as especificidades da música, da escultura, da pintura são outras porque têm linguagens muito próprias, que lhes são inerentes. O que posso é fazer uma semiose e buscar nesses produtos coisas de significado, aspectos de significados que eu acho também no meu texto escrito, no meu livro. Por exemplo, no romance, na ficção, no poema.

Apenas para deixar mais concreta esse história. Como professora, às vezes, gosto de trazer para o concreto algumas situações, e tem muitas obras sendo publicadas no mundo – e agora aqui no Brasil – sobre a questão da história da leitura. Várias editoras têm tido uma produção enorme sobre essa questão e uma das formas de se reconstruir essa própria história da leitura foi através da análise das representações do leitor na pintura.

Vai-se vendo como é que o leitor foi saindo de um espaço fechado de um quarto, de uma sala, da casa, para começar lendo só o livro e se deitar, por exemplo, no gramado de uma praça e abrir o jornal, ou num banco de praça pública.

Então eu posso não só ler a leitura que o especialista faz, mas posso ler a leitura que eu, como professora de meus alunos, dirijo para um certo entendimento semiótico das relações de significados, como posso, ainda, achar outra coisa: achar dados da minha especificidade nessas manifestações artísticas.

O que eu não posso me esquecer é o seguinte: qualquer tipo de leitura que eu faça, da escultura, da pintura, da música, da arquitetura, enfim, das artes em geral, nunca se fazer pelo próprio signo que compõe essas obras – a não ser em casos muito especiais e propositais. Não explico a pintura pela pintura, a não ser o quadro que remete ao outro quadro, que remete ao outro, ou uma composição musical que remete a uma obra de pintura.

Sim, tenho essas interseções, mas em geral, o que é que eu tenho? Tenho a linguagem verbal, a minha fala ou o meu texto escrito que são “merc”, que se tornam como linguagem verbal mestra, linguagem de todas as linguagens. Não falo na matemática quando ela se esgota na sua linguagem por sinais; eu não falo dela por esses sinais para discutir com um colega matemático um teorema que ele está propondo. Preciso da linguagem verbal.

Então, na semiose, ou seja, na relação intersemiótica que se dá entre todos esses produtos, existe uma dimensão da linguagem verbal que recobre tudo e

faz tudo ser explicável e faz tudo ser passível de ser entendido e de ser expresso. Fora do verbal, fora da linguagem língua, a meu ver, não há realidade.

Pergunta:

***O que é que se pode entender por adequação, quais os limites que ela deve ter? Seria possível explicar?***

Maria Thereza:

Vou contar uma história rapidinha.

Eu li, uma vez, que o grande poeta Unamuno foi convidado para fazer uma palestra para operários em greve de fome. Então, ele pensou: "bem, o que eu vou falar para operários em greve de fome?" Ele fez uma brilhante conferência sobre poesia mística espanhola do século 17, e foi um banho. Eles ficaram absolutamente apaixonados e encantados, evidentemente com a poesia mística espanhola e também com o Unamuno que falava a eles.

Então, vejam bem. Talvez, se eu for pensar na adequação para operários em greve de fome, haja nisso uma total inadequação "a priori". Mas, o que me preocupa, quando eu disse com essa fobia (fobia não é uma mania de adequação) é de fecharmos as crianças em modelos teóricos muito rígidos, dizendo o seguinte: "eu não posso dar para a criança de oito anos esse poema porque ela está na fase do pensamento abstrato, ainda".

Não se pode submeter a capacidade da mente humana em modelos que são teóricos. É evidente que existe um nível de adequação. É evidente que eu não vou dar certas descrições. Não posso, por exemplo, deixar de ver filmes que aparecem na televisão (e eu sou uma pessoa muito ligada à televisão) mas há coisas na televisão que são quase hediondas – hediondas não de tirar o crime que elas têm; aparecem coisas na televisão que as crianças ainda não podem ver.

Há textos que ela não deve ainda ler porque podem violentar esse processo de educação da sensibilidade, mas, ao mesmo tempo, não oferecer para a criança aquelas historinhas imbecis, aquelas coisinhas feitas sob medida, com um número "x" de palavras que contam, e redundam um fato que ela acabou de ver. Não. Se quiser mostrar isso, tudo bem, dê grandes obras clássicas, dê contos maravilhosos, deixe as crianças explorarem textos que há pela vida, sem medo que elas sejam violentadas.

Mas vejam dentro desse espectro que eu estou dizendo para que não sejam textos pornográficos, textos que atentem contra a própria sensibilidade.

Eu vou contar um fato pessoal. O meu pai era Juiz de Direito, e ele mantinha, numa estante muito alta, processos trancados com chave. Às vezes, quando a minha mãe saía, eu ia lá com a chave, subia num banco, tirava os processos, porque eu queria ler justamente o que era proibido. No começo eu achava muito

chato, até que um dia eu li a história de uma moça que tinha perdido a virgindade porque fazia caridade na cadeia local, e essa moça ia para a escola normal enquanto eu ia para o grupo escolar. Aquilo, na minha cabeça, virou uma fantasia muito interessante.

Não foi ruim, mas fiz coisas que poderiam ser interdidas. Eu quebrei o meu compromisso com o proibido, mas não me fez mal nenhum.

Não acho que a gente tenha que oferecer coisas fora do comum, mas essa camisa de força – dar para a criança só aquilo que a gente, teoricamente, acha que ela pode entender – é um absurdo e os modelos teóricos não são feitos para isso. São feitos para orientar, para a gente poder, em cima deles, fazer um raciocínio, e não para que os usemos como camisas de força para virar prática.

Então, a adequação tem que ser usada, tem que ser pensada, mas com uma elasticidade muito grande; e percebemos que a sensibilidade de uma criança, a capacidade de operações mentais de uma criança, é muito mais complexa do que imaginamos. Por exemplo: um pequenino de 4 anos. Conversa-se, meio cifradamente com o marido, para que ele não saiba do que você está falando. “Ah! Foi a tia fulana de tal que foi nesse lugar e fez isso?” Então, enquanto a gente pensa que está adequando, que vai plantar o milho, eles já foram com a broa e comeram há muito tempo. Portanto, cuidado com essa história de adequação.

Pergunta:

***Na sua fala você evidenciou “a importância e a praticidade no processo de leitura colocando em ação o conhecimento prévio”. Tão bem exemplificou em observar e pontuar um álbum de fotografias. Ainda temos muitos alunos carentes da leitura literária porque pertencemos a uma sociedade carente de leitura literária, forma especial da arte. Pergunta-se: como podemos acelerar, ou melhor, iniciar um trabalho com a comunidade tentando favorecer que o aluno possa se perceber como leitor para se sentir motivado frente às propostas e ações da escola? Como garantir oficinas de leitura? Há outro caminho?***

Maria Thereza:

Sem dúvida a gente tem certeza de que muitas de nossas crianças brasileiras nunca tenham tido nas mãos um texto de literatura e nem sequer um texto.

O livro já é ótimo quando chega; atualmente, parece que a garantia de livros chegarem é muito maior. Eu acho que a sensibilidade e o contato com o texto da literatura tem que existir, não importa com que tipo de criança. A gente tem essa preocupação, por exemplo, de haver muita carência no país, etc. Talvez a gente pense que eles não possam ter acesso à obra de literatura. Esse é um dos problemas, talvez, dessa história de uma pseudo-adequação, uma pseudo-situação.



Concordo que um professor, por exemplo, para poder trabalhar o texto literário com competência, tenha que ter um mínimo de formação e um mínimo de propostas metodológicas, porque há desvio do uso do texto literário. Vê-se o texto literário sendo usado para dar lição de moral, para ensinar gramática. Não sou contra o ensino da gramática, sou a favor. Mas de um tipo de gramática funcional.

Mas, não admito que um texto literário seja utilizado para ensinar orações substantivas, ou período composto por subordinação, ou acentuação, ou plural de substantivos terminados em "ão", isto é absolutamente inadmissível, como são inadmissíveis outros exercícios que andam por aí para tentar ensinar essas coisas.

Tenho tido conhecimento e tenho tido a oportunidade de ver, em estados longínquos daqui de São Paulo, trabalhos com textos literários – os mais bonitos – feitos em praça pública, feitos por pessoas que têm uma sensibilidade que ainda tem que ser educada, mais educada no sentido de ser mais desenvolvida, mais refinada, mas que conseguem trabalhar isso muito bem.

Fiz um trabalho para o MEC – "Viagens de Leitura". São quinze vídeos de leitura e, com isso, tive a chance de ver situações de trabalho com textos literários maravilhosos, meninos de 17, 18 anos trabalhando textos com crianças de 7, 8, 9 anos.

Então eu não acho incompatível o trabalho da leitura, a exploração do texto de literatura mais fino, mais exigido, com qualquer pessoa que seja. É preciso que o professor esteja minimamente orientado porque a questão de não trabalhar bem o texto literário não é só nos lugares mais perdidos do país. Aqui em São Paulo, capital, percebem-se situações até universitárias, professores muito bem formados, doutores e outros tantos, que ainda pesam que o texto literário é um pretexto.

Não sei se respondi na íntegra. Acelerar ou iniciar o trabalho com a comunidade. Tenho a impressão de que, por todos esses meios, o trabalho feito pelo ator e contador de história é belíssimo. Contar histórias, relatos, o caso, é o princípio da literatura que depois vai ser retomado e refeito. Acho que isso pode começar a brotar em qualquer sociedade, por mais simples ou por mais sofisticada que seja.