

## **RESENHA:**

### **Leitura, Escrita e Relação com o Conhecimento**

---

Ana Teresa Alves (Universidade dos Açores) - ana.tc.alves@uac.pt

**DOI:** 10.28998/2175-6600.2016v8n15p166

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

O Prof. Valdir Barzotto, graduado em Letras, e Mestre e Doutor em Linguística, é professor no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. As suas áreas de atuação são a Educação, em particular os Métodos e Técnicas de Ensino, e a Linguística, mais especificamente a Análise do Discurso. Tal como se pode ler na Nota do Autor com que se inicia o livro, ele próprio se inclui no grupo dos que trabalham há vinte e cinco anos na formação de professores de língua portuguesa, e este livro, inicialmente apresentado como tese por ocasião do seu concurso de livre docência na Universidade de São Paulo, e que se intitula **Leitura, Escrita e Relação com o Conhecimento**, resulta certamente dessa experiência e versa sobre um tema que interessa a todos os que exercem funções docentes, sobretudo mas não em exclusivo, na área da educação e da língua, bem como a todos os que têm como atribuição orientar trabalhos académicos seja qual for a área, e ainda a quem escreve, e a quem promove a leitura, entre muitos outros.

Trata do processo da escrita do texto, do seu ensino e da sua aprendizagem. Quem se dedica ao ensino destas matérias e reflete sobre esse ensino sabe que é um dos maiores desafios que se lhe colocam, e isto acontece tanto numa fase inicial da aprendizagem e da escolaridade como numa fase mais avançada, isto é, no ensino pós-graduado. Embora todos nós falantes tenhamos intuições linguísticas que nos permitem dizer isto é uma frase e isto não é uma frase ou isto é um texto e isto não é um texto, a verdade é que explicar a um aluno que a frase tem uma estrutura que deve ser respeitada e que o texto tem de respeitar certas regras e propriedades para ser

um texto não é fácil. Estamos, em ambos os casos, num plano muitíssimo abstrato. Todos nós vemos a estrutura que mantém uma mesa de pé, ou os andaimes por onde começa a construção de um edifício, ou até mesmo o esqueleto humano que sustenta os homens na vertical, mas não temos a possibilidade de ver a estrutura da frase, apesar de ela estar lá. Todos nós vemos o tricotado das malhas com que se faz um pulôver, ou o trabalho do tear que fabrica o tapete, ou a cola que une as diferentes partes de um objeto, mas não vemos a textualidade, essa propriedade invisível ou esse conjunto invisível de propriedades que lá está e que garante que um texto é um texto. Igualmente difícil é também, já num nível mais avançado e no qual as técnicas básicas supostamente estão já dominadas, fazer transitar o aluno para a autonomia, para a independência face a modelos com que conviveu e que tiveram um papel importante na sua formação, para a maturidade que lhe confere a autoconfiança e a coragem, para dispensar a confirmação prévia na escrita de outros daquilo que ele próprio pretende escrever.

Como disse antes, ensinar a escrita não é fácil, mas o processo da escrita em si também não o é, como todos nós sabemos. Não é fácil para as crianças, mas também não é fácil para os estudantes e investigadores ou, em português do Brasil, pesquisadores, adultos, e com isto entro na tese que o autor enuncia no início da sua obra e que passo a citar: “Ao escrever, crianças ou adultos passam por processos muito semelhantes. Estar diante da necessidade de escrever implica estar diante de medos e incertezas inerentes à escrita de um texto. Em função disso, atualiza-se para o sujeito o traçado da entrada na linguagem feito por qualquer falante. A depender do encaminhamento dado aos medos, ao refazer esse traçado, alguns passam a procurar um modelo que acomode o texto e as posições nele constituídas para se livrar do embate com os próprios temores. Para escrever, no entanto, quanto mais esses medos, e as inibições deles decorrentes, forem enfrentados – e não denegados –, mais possibilidades aquele que escreve terá de fazer um texto próprio” (BARZOTTO, 2016, p. 13).

Esta tese perpassa ao longo de todo o livro, mas é apresentada de forma mais desenvolvida na parte II, na secção “O leitor entrando encena”.

Para explicar esta sua tese, o autor faz uso dos dois momentos que,

segundo Jacques Lacan, são vividos pela criança: o do corpo despedaçado e o do estádio do espelho.

Segundo Lacan, há um tempo em que a criança não se diferencia do corpo da mãe, nem do ambiente em que está. Entendendo a criança que forma um só corpo com a mãe, esse corpo seria composto por dois pedaços separados. Por isso se chama corpo despedaçado. Ao mesmo tempo, a criança percebe cada parte do seu corpo como uma parte isolada. É a fase em que o bebê começa a olhar para si, passando grande parte do seu tempo a olhar e a examinar com atenção partes do seu corpo. Esta fase corresponde, na escrita, ao texto despedaçado, também chamado de manta de retalhos, o tipo de texto em que quem escreve observa previamente vários trabalhos e deles retira excertos que pensa que poderiam ser seus para formar o seu próprio texto. Portanto, o seu texto e o texto que lê formam um só corpo. Quem lê esse texto tem, contudo, a percepção de que as partes não formam um todo, de que se trata da mera justaposição de segmentos isolados. Nesse momento, e cito, “este sujeito aprendente ainda não aprendeu a diferenciar um autor do outro, nem de si mesmo, apenas reconhece, pela superfície, que algumas passagens podem se tornar suas, mas ainda não percebe os modos como elas podem se aproximar ou se distanciar da possibilidade de construção da própria imagem (BARZOTTO, 2016, p. 126).

No estádio do espelho a criança passa por três momentos: Primeiro, recebe a imagem do seu corpo do adulto que confirma a sua percepção do seu reflexo numa superfície que lhe permita uma espécie de auto-observação. Depois disso, é capaz de distinguir o seu corpo de outros corpos, assim como do ambiente que a rodeia. Num outro momento, a criança fala de si mesma na terceira pessoa. Diz acerca da sua própria imagem refletida no espelho ou na fotografia o mesmo que o adulto: “é o bebê”. Por fim, num terceiro momento, passa a reconhecer-se como “eu” e reconhece o seu nome, passando a responder por ele. Sai, então, do estádio do espelho.

A escrita que o autor associa ao estádio do espelho é a daquela pessoa que já compreendeu que o seu texto não forma um corpo com o texto do outro, tendo já uma escrita que não corresponde mais ao corpo despedaçado ou à manta de retalhos.

Esta tese é suficientemente rica para atravessar todo o livro, que é simultaneamente um encontro e uma reflexão com e sobre textos passados e uma apresentação de questões atuais e da atualidade bem como de pistas para possíveis respostas. Algumas delas têm a ver com a passagem da fase do texto despedaçado para a fase do espelho, como, por exemplo, a questão do trabalho daqueles de quem esperamos que nos auxiliem nessa passagem: os responsáveis por dar “encaminhamento aos medos”, ou seja, os professores e os orientadores de trabalhos acadêmicos. Uma das coisas a fazer, defende o autor, é estar-se mais vigilante, é a vigília docente, a necessidade de o professor se manter atento, de intervir mais no que respeita à escrita dos alunos, mas sem os substituir, gerando antes um ambiente em que os alunos se comprometem com a construção de um texto que lhes é próprio. No que respeita aos trabalhos acadêmicos e de forma a evitar que as dissertações sejam compostas de citações atrás de citações, pode ainda ser necessária a discussão da cultura de produção desses trabalhos, não adiantando pôr as culpas na Internet.

No que respeita aos mais jovens, e num texto escrito por si em 1988, o autor dá como exemplos trabalhos de alunos com 7 e 8 anos e um trabalho de um aluno da oitava série. E explica, num exercício perfeitamente atual, como, pelo recurso à Linguística Textual, se podem recuperar redações que consistem na mera justaposição de frases ou de períodos, transformando-as em textos, sensibilizando assim os alunos, ainda crianças, para a construção da textualidade e para os mecanismos da coesão textual e das cadeias referenciais de uma forma quase subliminar e sem grandes aparatos teóricos impossíveis de usar com essas faixas etárias. Tal equivale a passar de uma sequência produzida por uma criança de 8 anos como

“01 “O cachorro é diferente.

02 O cachorro mora na floresta.

03 O cachorro vive no sitio.

04 O cachorro é bilu.

05 O cachorro gosta da sua dona.

06 A galinha gosta do cachorro.



- 07 O cachorro matou o gato.
- 08 O cachorro gosta de sua cachorrinha.
- 09 O cachorro é lindo.
- 10 O cachorro comeu o osso.
- 11 O cachorro caiu no lago.

Para

“O cachorro é diferente ora mora na floresta ora vive no sítio. Seu nome é Bilu. Ele gosta de sua dona e a galinha gosta dele.

Bilu matou o gato, mas gosta de sua cachorrinha. Ele é lindo, comeu o osso e caiu no lago (p. 26-27).”

Mais de vinte anos passados, o autor reafirma e desenvolve a sua convicção de que a formação recebida por professores e alunos não deve apagar a experiência anterior de ambos, devendo, ao invés, a construção de propostas de ensino ter em conta as necessidades do aluno, constatadas a partir de diagnósticos acerca de sua leitura e de sua escrita.

Ainda sobre os professores, uma outra convicção do autor é a de que é importante o trabalho direto com eles, individual e coletivamente, devendo estes serem desafiados a produzir o seu próprio “fazer pedagógico”. Nesta perspectiva e cito “o respeito ao professor reside em acreditar que ele pode ser mais que consumidor ou repassador daquilo que é feito fora de seu alcance”. Eles são incentivados, tal como os pesquisadores, a assumir de modo organizado a sua formação, referindo-se como exemplos o caso de uma professora que produzia livros com os seus alunos e com quem ela se propôs colaborar, e o caso de um grupo de professoras que criaram um REELP – Reuniões para Estudos do Ensino de Língua Portuguesa, grupo esse que veio a ter um papel relevante no cenário político-pedagógico da sua cidade – Santa Bárbara d’Oeste e noutras cidades próximas, ao promover e manter cursos e outras atividades de formação docente melhores e mais consistentes do que os organizados por instituições com muito mais recursos e representação social.

O autor esclarece, de resto, que toma como sinônimos as palavras professor, pesquisador e a expressão profissional em formação, relevando mais uma vez a necessidade de que a escola seja considerada como um lugar



de produção de conhecimento, devendo reconhecer-se aos professores o direito a registarem as suas reflexões. Quanto às instâncias formadoras de professores, estas devem voltar-se para o seu interior, para refletir sobre os materiais a que os futuros professores estão expostos durante a sua formação. Estas mesmas instâncias devem igualmente pugnar para que, no momento de ensinar a ler, se vá além do nível de depreensão e sejam fornecidos aos alunos, universitários ou outros, os meios para eles perceberem as estratégias de persuasão usadas pelos autores para conquistarem o público leitor.

Uma outra reflexão que perpassa ao longo do livro incide sobre o efeito que tem sobre os leitores, crianças ou adultos, e sobre a sua produção escrita o excesso de textos a que atualmente estamos sujeitos, metafórica e hiperbolicamente referidos como uma correnteza de textos, rios de textos, textos em aluvião, manancial de textos, ou um Rio Nilo que é um conjunto de textos. À semelhança de Moisés quando lançado ao Rio, também duas coisas nos podem suceder: ou nos afogamos ou nos salvamos. E, passo a citar:

caso quem nos lance ao rio sejam pessoas que se limitem ao comodismo de se manter submissas ao *status quo* (no caso de Moisés, ao faraó), acabaremos afogados em enchentes de textos, pois quem nos atira em direção aos textos não fará as operações necessárias para mediar nosso encontro com o conhecimento. Por outro lado, caso quem nos lance ao rio sejam pessoas curiosas, que não aderem cegamente àquilo que escutam (como, na história de Moisés, à ordem de matar os bebês) e, conseqüentemente, desconfiam da aplicabilidade, em seu todo, das palavras do mestre, poderemos chegar a um lugar onde a vida seja possível. Aí, quem nos atira em direção aos textos tomará o cuidado de ensinar um modo de se relacionar com a escrita por meio do qual cabe a vida (BARZOTTO, 2016, p. 112-113).

Estas correntezas de textos implicam dificuldades, trazem benefícios e encerram também alguns perigos: as dificuldades consistem na seleção do que ler, na distinção dos textos e na separação deles; os benefícios são o conhecimento de outra cultura, conhecimento que se pode agregar à cultura de quem lê; os perigos são sermos arrastados pela correnteza, ou seja, lermos acriticamente, sem sermos capazes de, na nossa escrita, acrescentar algo nosso ao que lemos, sem sermos capazes de dialogar, discordar, contrariar o que é lido.

Marés de textos com alguns riscos são também as campanhas de promoção da leitura, sobre as quais o autor faz ainda um exercício de reflexão na última secção da segunda parte do livro, intitulada “Textos em Aluvião”, questionando-se sobre a preocupação destas, as tais campanhas, com os textos que divulgam e com o tipo de leitura que propõem, ou questionando-se ainda sobre os textos que conseguiremos produzir quando estamos expostos a um aluvião de textos. Em seu entender, as campanhas de promoção da leitura pecam pela objetificação do texto e pela visão da leitura como um valor em si.

Na sua perspectiva, um texto não é um objeto como os demais objetos, e não deve ser visto como um mero objeto interposto, com uma função utilitária entre quem o escreveu e quem o lê. O que distingue o texto dos outros objetos é a sua dimensão subjetiva. Se isto for ignorado e prevalecer a objetificação do texto, haverá consequências perniciosas, designadamente, a fragilização do processo criativo; a sensação de saciedade; e, conseqüentemente, a prevalência dos medos sobre o enfrentamento, sempre que se coloca a necessidade de produção de um texto a partir da leitura de outro ou de outros.

No que respeita à segunda questão, que tem a ver com o tipo de produção que conseguimos ter quando estamos expostos a uma torrente de textos, o autor alerta para que, na fase de formação, e quando, à exposição a um manancial de textos, se acrescenta uma solicitação de leitura que tem por objetivo a aquisição de pedaços de textos que possam compor o do aluno, o reflexo pode ser o abuso, tanto na recolha como no uso desses fragmentos. Tal conduzirá a textos, por exemplo, trabalhos acadêmicos, carregados de citações e com muito pouco texto próprio.

Um dos riscos associados a esses textos despedaçados é o de poderem ser tomados, por incautos, como produção de conhecimento, sobretudo quando publicados sob a forma de livro ou trabalho acadêmico, já que é comum estabelecer-se uma relação mental entre livro e conhecimento e entre academia e conhecimento.

Estaremos mais protegidos desse risco ou dessa ilusão se, no momento em que escrevemos, tivermos presente o conceito de texto escrito como um lugar de manifestação da produção de conhecimento; estaremos mais imunes

a esse risco na leitura, se encararmos essa atividade de leitura como um trabalho mais produtivo, do que constativo.

Em síntese, podemos concluir que o que nos salvará, quer enquanto escritores quer enquanto leitores, é o termos presente a distinção entre a mera escrita e a escrita enquanto produção de conhecimento, é a opção consciente por esta última, é a coragem para enfrentarmos os nossos medos, e termos a sorte de nos cruzar, ao longo do nosso percurso escolar e acadêmico, com professores ativos e vigilantes.

Deixando a garantia de que, como é desejável, não desvendei todas as reflexões que o livro, com cerca de 180 páginas, e dando a garantia de que a sua leitura constitui não só um prazer mas também uma lição, termino, fazendo uma citação do autor acerca da natureza da língua e do processo da escrita:

É preciso, ainda, ter sempre claro que escrever e publicar implicam escolhas, sempre incertas. Pela própria natureza da língua, com a qual não se pode expressar tudo, e pela contingência na qual se escreve, há riscos. Afinal, como se lê em frase atribuída a Picasso – Se sabemos exatamente o que vamos fazer, para quê fazê-lo? (BARZOTTO, 2016, p. 14).

E assim termino.

Muito obrigada a todos pela atenção e votos de boas leituras.

