

A linguagem escrita na sala de aula: um decálogo

Marli Siqueira Leite¹

Resumo: O presente artigo é resultado dos estudos realizados na disciplina de pós-graduação Língua Escrita: Concepções, Processos Cognitivos e Implicações Pedagógicas, ministrada pela Profa. Dra. Silvia Gasparian Colello (FEUSP), no 1º semestre de 2018. Abordam-se aqui alguns teóricos e estudiosos do campo do desenvolvimento, da linguagem e do pensamento e, mais especificamente, dos aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, ressaltando velhos e novos desafios para o desenvolvimento de tais competências em sala de aula, em tempos de avanços digitais e acentuadas desigualdades. Na base teórica, têm-se Piaget, Ferreiro, Vigotski, Bakhtin, bem como professores pesquisadores brasileiros, como Wanderley Geraldi e a Profa. Silvia Colello, regente do curso.

Palavras Chave: Escrita; Alfabetização; Letramento; Ensino-Aprendizagem.

Abstract: This article is a result of the studies carried out during the course Written Language: Conceptions, Cognitive Processes and Pedagogical Implications, taught by Profa. Dr. Silvia Gasparian Colello (FEUSP), in the first semester of 2018. Here we discuss some theorists and scholars in the field of child development, language and thought, and more specifically the aspects that involve teaching and learning of writing, highlighting old and new challenges of how to develop writing in the school in the current context, of digital advances. On the theoretical basis, one has Piaget, Ferreiro, Vigotski, Bakhtin, as well as Brazilian research professors such as Wanderley Geraldi and Profa. Silvia Colello, conductor of the course.

Keywords: Writing; Literacy; Literature; Teaching-Learning.

Introdução

Sabe-se que o processo da escrita (como também o da leitura) perpassa caminhos que vão muito além de um aprendizado técnico, homogêneo e temporalmente demarcado. Primeiro, porque tudo o que envolve esse ser “estranho” – o humano – é singular, múltiplo e imprevisível. Compreender essa singularidade e complexidade no contexto da comunicação e da expressão humanas e no processo mesmo de construção e afirmação de identidades é tarefa sempre desafiadora para todos, mais especificamente, para os profissionais da educação: os professores (e não só os de Língua Portuguesa).

Escrever é uma arte. Ensinar a escrever, também. Ao ensinar a escrever, os professores revivem a sua história de eternos aprendizes da escrita, processo que não se limita ao domínio de uma língua, mas compreende os modos como cada um observa o mundo, pensa, sente, vê o outro e a si mesmo: olhar mutante voltado a um entorno em permanente transformação. Se o trabalho de ensinar a escrita é um dos maiores desafios da escola, pode-se suspeitar o quanto essa tarefa se tornou ainda mais complexa, diante deste vasto universo digital e suas incontáveis possibilidades.

¹ Doutoranda da FEUSP sob a orientação da Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende. Autora da obra *Ronaldo Azedo: o mínimo múltiplo (in)comum da poesia concreta* (EDUFES).

O artigo propõe, portanto, uma reflexão sobre o que significa ensinar/aprender a escrever, em tempos de novos e desafiadores paradigmas, a partir de dez pontos principais, relacionado a seguir.

1. A escola, o tempo e o poder das telas

A idade da pedra, a época agrícola, a era industrial e a era da informação digitalizada. Quatro períodos principais da história humana, marcados por características específicas, que se sucederam de forma cada vez mais breve e fugaz. Os processos se aceleraram violentamente, as relações econômicas e políticas se alteraram, a paisagem se transformou, os modos de vida mudaram, os sujeitos se transmutaram (ou se perderam?). E, diante dos impactos revolucionários propiciados pelas novas tecnologias, a escola não deveria estar no lugar em que está. Há claramente um descompasso entre os avanços propiciados pelo advento da informática – com seus milhões de *exabytes* por minuto – e o ritmo de transformações impresso pela escola real, num contexto de revoluções profundas, com seus avanços e perigos iminentes.

Nesta era, de primazia do valor da informação, cabe não só a aquisição de conteúdos e a assimilação de novos conceitos, mas o processamento, a análise, a seleção, a recriação e a comunicação da informação (PÉREZ GÓMES, 2015). Ganhou-se em interação e participação das pessoas, favorecendo o intercâmbio virtual mais democrático entre os próximos e distantes, incluindo comunidades alheias; ampliaram-se os suportes educacionais e as oportunidades de veiculação de conhecimentos; reservam-se hoje aos humanos tarefas consideradas mais nobres e complexas, deixando as mais operacionais às máquinas. Em contrapartida, potencializaram-se a espetacularização, a veiculação de falsas informações e intensificou-se a manipulação de conteúdos. Nesse processo, perde-se o valor da profundidade, o “tudo” é veloz, aparente e raso; as telas passaram a condicionar as relações intersubjetivas e a vida psíquica, num *Black Mirror* enlouquecedor. Está a escola de hoje preparada para esse desafio?

É fato que as instituições educacionais precisam se reescrever na história. Essa reescrita não implica negar o passado, mas repensar e resgatar, do percurso, o que se perdera. É preciso que se incorporem as conquistas proporcionadas pelo mundo informatizado sem negar aquilo que este novo mundo viu escapar: o silêncio, a calma, a concentração, a capacidade de um olhar mais verticalizado sobre o mundo e horizontal para o outro, o resgate do sujeito em uma dimensão holística, pensante e sensível, buscando superar as desigualdades e preparando cada um para as adversidades e imprevisibilidades.

2. Ler e escrever em tempos digitais

Ferreiro (2013), com um longo histórico focado no estudo de aquisição da leitura e da escrita, chega a admitir que o termo “alfabetização” não cabe mais para o que hoje significa e implica a tarefa de aprender e ensinar a ler e escrever. Se o processo de alfabetização já seguiu caminhos distintos, como o da aprendizagem de sons, letras e sílabas, hoje, com o acesso cada vez mais facilitado ao mundo digital, é fato que essa aprendizagem não pode se processar como antes. E ensinar e aprender a ler e escrever também não. Ao se ter o computador como aliado, a concepção de texto se amplia; a imagem e o verbal somam espaços; os diferentes gêneros textuais convivem lado a lado, rompendo com a ideia de ensino em progressão e linearidade; as bibliotecas do mundo estão ao alcance dos dedos; a escrita não mais depende de lápis ou caneta e ainda se pode escolher a fonte, a diagramação, a cor e o movimento

do texto; as questões de ortografia e acentuação deixaram de ser desafio com o revisor de textos. E tudo fica bem apresentado, dinâmico, limpo, com ares de texto profissionalmente publicado. Como fica, então, o professor nesse contexto?

Ao mesmo tempo em que reconhecemos a implosão de dinâmicas antes consideradas imprescindíveis, lamentamos os 800 milhões de analfabetos no mundo e o acesso ao computador por apenas 20% da população mundial. Em relação ao Brasil, o país é o 8º no ranking mundial de analfabetismo. Entre os considerados alfabetizados, grande número de brasileiros só sabe escrever o nome e fazer contas básicas (COLELLO, 2016). Esse despropósito leva o professor a questionar sobre as reais possibilidades das recentes conquistas, o que não se pode perder de vista e como fazer a transição para o mundo tecnológico, de modo que as novas ferramentas contribuam com o ensino e a aprendizagem da língua de forma significativa e democrática.

O investimento em computadores nas escolas, por exemplo, não pode estar a serviço do *marketing* político, do modismo pedagógico ou da aparência de modernidade. A escrita, embora executada solitariamente, na maior parte das vezes, pressupõe um aprendizado em grupo, em função das necessidades impostas pela vida. E o professor desempenha um papel fundamental nesse contexto, no entanto, não mais o do estereótipo do passado, da autoridade detentora de um saber superior e inquestionável. A aprendizagem deve se dar pelo desenvolvimento e pela troca de competências e habilidades, sem que a autoridade do adulto se veja desconstruída. O professor é o que planeja as ações, coordena o grupo, organiza os espaços e os tempos, propõe, desafia, avalia todo o processo. Humaniza o humano. Está aquém e além da máquina, que por nós foi inventada.

3. A escola e suas “derrapagens” no ensino da escrita

Para se ter uma ideia do grau de alfabetismo em um país, é preciso se perguntar: o que significa ler e escrever para quem se propõe avaliar? Em muitos países, a alfabetização é compreendida como a capacidade de identificar o nome, reconhecer o destino de um ônibus, fazer uma lista de compras. É evidente que isso não basta. Além da dimensão funcional, a aquisição da leitura e da escrita nos acompanha ao longo da vida e nos faz sujeitos pensantes, inventivos, sensíveis, conscientes, cidadãos.

Nesse sentido, o país não está nada bem. O baixo letramento e o analfabetismo funcional se colocam como a grande preocupação de estudiosos da área. São 11,8 milhões de analfabetos no país (IBGE, 2016)². Segundo dados do SAEB 2017, apenas 1,62% dos estudantes do 3º ano do ensino médio que participaram dos testes alcançaram níveis de aprendizagem considerados adequados pelo MEC (BRASIL, 2018)³. Esse quadro tão preocupante se dá por um conjunto de fatores, segundo Colello (2012, p. 51):

[...] a escassez de recursos e de condições de trabalho, a desvalorização do professor, a burocratização do sistema, o distanciamento entre as escolas e as esferas de produção do saber, a formação precária dos educadores, o pouco conhecimento a respeito dos processos de

² IBGE. Disponível em: <https://goo.gl/in49Jq>. Acesso em: 22 set, 2018.

³ BRASIL, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Om2xpA>. Acesso em: 15/09/2018.

desenvolvimento e cognição, além da inadequação e da baixa qualidade do ensino.

Num âmbito conceitual, mais específico, prevalece uma concepção de leitura e escrita de forma “utilitarista”, “racionalista”, “reducionista” e “autoritária” (*idem*, p. 52). Na prática, os danos decorrem de uma “inadequação das diretrizes do ensino da língua” e, também, dos “vícios da metodologia em sala de aula” (*idem*, p. 52). Há um profundo fosso entre as concepções de leitura e escrita e as práticas pedagógicas. Primeiro, não se consideram os conhecimentos prévios, as hipóteses, os saberes de um sujeito que está imerso no mundo das letras desde bebê; tampouco se reconhece a necessidade de se desafiar o sujeito a partir do que ele já sabe. As instituições ainda se alimentam do princípio do “saber doado” e não do “saber construído”. Para Colello, a escrita normalmente produzida na escola não pressupõe, muitas vezes, um objetivo consistente, limita-se a modelos textuais estanques e à exigência do uso da linguagem padrão. Assim, a escrita perde de vista o seu emissor, o seu destinatário, a possibilidade de interação, a espontaneidade e a chance de se expressar criativamente por meio da língua e em diálogo rico com outras linguagens. Nesse contexto, o ler e o escrever na escola não fazem sentido. Ler e escrever, afinal, para que, para quem e por quê?

Se o aluno se vê sob um escopo limitado de exigências, formatos, critérios, prévia e autoritariamente colocados, não há espaço para o contato e o aprendizado de uma gama de gêneros e modalidades textuais que circulam na sociedade. A possibilidade da escrita literária, poética, quando surge, é eventual, o que pode ser muito cruel para quem precisa experimentar para crescer. E há, nisso tudo, uma grande contradição, porque, ao mesmo tempo em que a escola supervaloriza a escrita, fetichizando-a inclusive, impõe obstáculos para o seu avanço, embora muitos jovens venham desenvolvendo suas produções em *blogs*, *podcasts* e nas batalhas de versos, os *slams*, o que é bastante significativo.

4. Como a criança aprende (a escrever)?

O que a maneira como as crianças manipulam e se relacionam com os objetos ao seu redor pode nos revelar sobre como aprendem a manipular o universo das palavras? Como o paradigma de Piaget e as pesquisas lideradas por Ferreiro contribuíram para a compreensão do processo de alfabetização?

Sem se preocupar propriamente com uma metodologia de ensino, Piaget se deteve em observar as crianças na sua relação com o mundo: o que pensam, como avançam no processo de descobertas e como constroem sua aprendizagem. Mesmo assim, seus estudos têm sua importância como um referencial teórico para a educação, pois coloca o sujeito no centro do processo de aprendizagem.

Calcada nesse pressuposto, os estudos liderados por Ferreiro (2002) possibilitam olhar a escrita enquanto objeto de conhecimento; clareiam a possibilidade de o sujeito reconstruir esse objeto pela compreensão progressiva de seu funcionamento a partir de hipóteses e erros construtivos. Isso nos remete à revisão de princípios e práticas do ensino, e, particularmente, do processo de alfabetização, sobre o qual trataremos mais a frente.

5. Vigotski e suas contribuições ao aprendizado (da escrita)

Segundo Vigotski (1994a, p. 64), o homem é um ser essencialmente social, embora não se constitua pelo meio, simples e exclusivamente. Também não apenas

determina o seu contexto, sem direito à reciprocidade. Em um processo dialético, o sujeito se faz ao se inteirar com o outro, com o espaço e em sua prática social. Trata-se de um processo singular e irrepitível, cada um, a seu modo, oferece a sua contribuição única e, ainda, constitui-se nesse movimento reflexivo. O indivíduo não se confronta com a cultura, mas a absorve e é absorvido por ela de forma única, constituindo-se como “um sujeito da sua vida e ao mesmo tempo como um processo social, cultural e histórico” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 14). Na transposição do inter para o intrapessoal, o sujeito vai se apropriando do mundo; os reflexos e automatismos (funções elementares) vão abrindo perspectivas para as ações voluntárias – como mecanismos de atenção, memorização, classificação – que sustentam as funções psicológicas superiores. Os meios pelos quais se dá esse processo são sempre culturais e históricos e não acontecem sem mediação.

E por que motivo, afinal, essa abordagem vigotskiana é tão importante para a compreensão do processo de aprendizagem (da escrita)? Talvez porque todo o pensamento do autor mire o futuro, já que o processo de aprendizagem se dá fundamentalmente numa aposta no desenvolvimento do ser – sujeito-objeto da aprendizagem –, de forma colaborativa. Com esse olhar prospectivo, cabe ao professor – no papel de mediador – observar sensivelmente para prever os próximos passos, interagir, propor interações e acompanhar o desenvolvimento de seus alunos.

Na contraposição das duas correntes – construtivismo e abordagem histórico-cultural –, vale lembrar o consenso de que o processo de aprendizagem não se dá linear e cumulativamente. Trata-se de um percurso de idas, retrocessos e tempos de elaboração, considerando “o que já está dado e o que está *por ser alcançado*: entre passado e futuro [...]. Não há lugares para ficar, somente há lugares de passagem” (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006, p. 184-185).

6. O círculo de Bakhtin e suas perspectivas sobre a língua e suas práticas

Bakhtin (1979, p. 17-33), bem como seus seguidores, dentre eles, Voloshinov e Medvedev, fazem uma distinção importante entre ideologia e signo. Ideologia designa o universo dos produtos do “espírito” humano: o universo da “cultura imaterial” ou “produção espiritual”, bem como de formas da consciência social: o universo da arte, ciência, filosofia, religião, política. É constituída por signos. Estes têm um caráter *material* (é parte concreta da realidade), *histórico* (fruto de um passado coletivo) e *sociosemiótico* (faz-se em signos num complexo processo social). Vivemos intermediados pelo signo e este não se liberta de uma profusão de valores. Cada enunciado é permeado por muitos outros discursos. E são o diálogo e o confronto desses discursos que recobrem a realidade e estão sempre se refazendo, se sobrepondo e se modificando. Por isso, “Não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico (ele se estira para um passado ilimitado e para um futuro ilimitado) [...] Nada está morto de maneira absoluta: todo sentido terá seu festivo retorno” (*idem*).

Daí a conclusão de que é em vão se tentar fixar o sentido das coisas e exigir que o outro atribua ao mundo os mesmos signos e os mesmos sentidos, até porque não os temos de antemão. Nem os teremos nunca. Nessa perspectiva, para o ensino-aprendizagem da língua, é preciso considerar: a ruptura com a ideia de língua única; a ideia de que nela se articulam duas estratificações – geográficas e temporais – com diferenças entre si; o contato entre línguas gerando diferentes modos de fusão; a estratificação social da língua; a estratificação axiológica – vozes sociais carregadas de valores distintos. Todo discurso se dá, portanto, em um grande “diálogo”, ou seja, num encontro/confronto de múltiplas vozes sociais. Como o universo da cultura está em permanente mudança e as palavras pedem contra palavras, cada discurso responde ao

já dito, refuta, confirma, antecipa, ironiza, revaloriza etc. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1979).

Com base nesse paradigma, cabe ao professor, considerar as leituras de seus alunos e desafiá-los (e desafiar-se) a descobrir algumas das muitas camadas discursivas por detrás dos textos, que se configuram sempre como palimpsestos.

7. Para além do que “o autor quis dizer” e do que “eu tenho de escrever”

Geraldi (1993) registra a importante mudança de perspectiva em relação à abordagem do texto na sala de aula – sua leitura e produção – as quais vêm sendo implementadas, no Brasil, desde as décadas de 1970 e 1980, com a chegada de diversos aportes teóricos, em especial dos estudos do Círculo de Bakhtin. Se antes era comum a concepção de texto com um enfoque unilateral, passou-se, a partir de Bakhtin, a observar como os leitores apreendem o texto, em um diálogo imprescindível (e imprevisível) a ser mediado, na escola, pelo professor. Nessa perspectiva, cria-se um vácuo entre a teoria e a prática pedagógica, que aponta para grandes desafios do professor, da escola e dos órgãos responsáveis pela educação no país. Como não poderia deixar de ser, a mudança de paradigma exige formação contínua, vontade e investimento.

Nesse contexto, vale a pena questionar: como fica o papel do professor se compreendemos a leitura uma negociação de sentidos? Caberiam as perguntas costumeiras sobre “o que o autor quis dizer?”, “qual a mensagem do texto?”, “qual o significado de determinadas palavras?” Como fazer do texto um objeto de investigação e descobertas se há o pressuposto de uma resposta já fixada? Ainda que se possa compreender a resistência de muitos professores pela incômoda desestabilização de paradigmas, vale a pena insistir na revisão do papel do professor, que, partindo de seus conhecimentos vivenciais e teóricos, não se coloca na posição de um sujeito pronto, acabado, sabedor de tudo.

8. A produção de texto como um “mutirão de todos”

A leitura e a escrita pressupõem interação, negociação, troca. Com base em Bakhtin (1979), todo processo de escrita está calcado numa relação dialógica entre um autor e um leitor, desencadeada pelo texto. Nas palavras de Colello (2017, p. 56), a produção textual compreende três dimensões:

[...] produção de sentidos, postura responsiva e construção linguística. Ainda que elas sejam indissociáveis na prática, a intenção de considerá-las separadamente faz parte de um esforço analítico para melhor compreender os mecanismos de produção textual das crianças.

Assim, do ponto de vista da formação do sujeito escritor, é preciso considerar que a autoria e a autonomia vão se construindo gradativamente. A criança, uma vez motivada para a escrita, toma como modelo "as palavras alheias", buscando estratégias notacionais e alternativas discursivas para o seu dizer. Aprender a escrever envolve interação e experiência constantes e variadas e se faz num processo de construção e reflexão. Não é fruto de inspiração, tampouco de um talento inato (“escreve bem quem já tem o dom”), mas construída aos poucos pela criança, desde que colocada em situações de efetiva interação e de razões para o dizer. Ao contrário da perspectiva monológica, a criança, como qualquer outro autor, orienta o seu texto para alguém, conta com a *atitude responsiva* do outro. Se o professor, como único “leitor

autorizado”, exige uma escrita dentro de um enquadramento específico, sempre fechado e rígido, o aluno não viverá a experiência de escrever em outros contextos, para outros leitores, com outros objetivos, e não poderá testar a sua comunicação/expressão sob outras esferas comunicativas. Restringindo-se às expectativas do professor, o aluno não será de fato autor, mas, provavelmente, um “repetidor” ou “copista”.

9. Alfabetização e letramento: conceituações múltiplas sobre o ler e o escrever

Segundo o senso comum, o conceito de “alfabetização” é definido como o domínio básico do ler e escrever. Segundo o Portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2018):

a alfabetização é um processo, e não se limita apenas a ler e escrever os signos do alfabeto, mas, sim, compreender como funciona a estrutura da língua e a forma como é utilizada. Dessa forma, entendemos a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo dinâmico, que se faz por duas vias de acesso, uma técnica (alfabetização) e outra que diz respeito ao uso social (letramento).

Já os estudiosos que se debruçaram sobre a leitura e a escrita apresentam diferentes perspectivas sobre esses termos, porque, para além da palavra, os conceitos determinam uma tomada de posição – teórica, ideológica, política e social. Daí a importância de o professor se posicionar, frente a tais conceituações.

Quais as fronteiras, afinal, entre esses conceitos e em que sentido tal discernimento influencia a prática pedagógica? Para Ferreiro (2002), o conceito de alfabetização é amplo e envolve um processo contínuo de aquisição da linguagem escrita, que se estende ao longo da vida. Para Soares (2003, p. 15), restringe-se à “aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, enquanto letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” (*idem*, 1998, p. 18), implica um aprender contínuo e ressalta o papel social da escrita. Na leitura de Colello (2010), independentemente da escolha por uma ou outra perspectiva (tão sinteticamente expostas aqui), vale a pena compreender as divergências teóricas para uma visão mais crítica acerca dos méritos/deméritos conceituais e dos ganhos/riscos desse posicionamento na prática pedagógica. É preciso compreender a “escrita como objeto de ensino e, assim, colher os benefícios desse embate acadêmico” (*idem*, p. 91-92).

De qualquer forma, a escola precisa ser um ambiente alfabetizador, seus espaços devem desafiar os alunos para o mundo letrado, com cartazes, mensagens, poemas, produções dos alunos, livros. E com oportunidades para que todos se exponham: falem, leiam, apresentem-se em variadas linguagens, tendo dadas as condições básicas para a produção de textos: o “o que dizer”, a “razão para dizer”, o “para quem dizer” e as “estratégias” para dizer (GERALDI, 1993, p. 160). É preciso que haja, enfim, uma “revisão dos paradigmas do ensino e do ensino da língua escrita”; a reconstituição das relações com os alunos e com a comunidade e “a reconstrução da dinâmica escolar e das práticas pedagógicas” (COLELLO, 2010, p. 123-125).

10. O ler e o escrever como experiências discursivas e reflexivas

Se tomarmos a leitura e a escrita pela ótica da dialogia, cabe reconhecer pelo menos duas perspectivas distintas, mas complementares: *a concepção discursiva de alfabetização*, adotada por Nogueira (2017), dentre outros autores, e *a conotação da escrita como experiência reflexiva*, abordada por Kramer (2000).

Compreender a leitura e a escrita como discurso significa acreditar que esses processos não se limitam ao domínio da linguagem, de um código apreendido, de uma técnica a ser conquistada. Numa *concepção discursiva de alfabetização*, ler é fruto da construção de sentidos, resultante de uma prática dialógica; da mesma forma, escrever implica não só o domínio de um sistema, mas uma dimensão simbólica, funcional e cultural.

Ler e escrever são, portanto, exercícios marcados pelo dialogismo e pressupõem uma postura responsiva. Nesse sentido, afirma Bakhtin (1988, p. 113) que a palavra é “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o interlocutor”. E qual o papel do professor nesse aprendizado? Segundo Nogueira, o professor é aquele que oferece *recursos didáticos*, isto é, estratégias e materiais de estímulo e apoio para a leitura e a escrita, mas de forma que estes se transformem em *recursos semióticos* pelos alunos, ou seja, de modo que os estudantes se apropriem desses recursos significativamente.

Encarar esses processos como experiência implica, como sugere Kramer (2000), um pensar, sentir, significar, individual e único, por cada sujeito, em diálogo com o outro. Certamente o professor não conseguirá propor práticas de leitura e escrita de forma significativa, se ele mesmo não conseguir, por meio da experiência, rever a sua história de leitor e produtor de textos e não se entregar nesse universo encantador da construção de sonhos e utopias.

Em tempos de fragmentação, descontinuidade, efemeridade, de muita oferta de informações e pouca articulação entre elas, é necessário um grande esforço do aluno e do professor como leitores e produtores de textos. Ler e escrever demandam tempo de mergulho e entrega. Luta contra o imediatismo e a favor da contemplação e do sonho.

Considerações finais

Existiu um tempo, sim, sem a escrita. Foi pela necessidade de o ser humano se comunicar e se expressar é que uma longa história se iniciou: antes, pelos desenhos nas cavernas e objetos deixados pelo caminho; depois, os sinais gráficos passaram a significar palavras; em seguida, a representar o som das palavras; depois, o som de pedaços de palavras; daí, o alfabeto (para a maioria das línguas no mundo) e outras formas de escrita, como a ideogrâmica, com variações, inclusive, na direção da escrita. Os suportes também se modificaram ao longo dos tempos (ZATZ, 1991). Hoje, destacam-se as telas, que podem ser acessadas em qualquer lugar do mundo, por muitos leitores simultaneamente.

O desafio do ensino da escrita, todavia, continua. E a escola precisa se reinventar e acelerar seu passo diante dessas transformações, sem perder de vista as desigualdades que nos cercam. Na superação das dificuldades, é preciso trocar os modismos pedagógicos por consciência profissional, os interesses mercadológicos por um ideal responsável de formação humana, os ativismos didáticos pelo desafio de levar para a sala de aula tantas contribuições teóricas além de um posicionamento crítico que dê consistência a elas. Não é fácil, mas é possível.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Maria E. G. G. Pereira (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____; VOLOSCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979/1988.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. *A escola que (não) ensina a escrever*. SP: Summus, 2012.

_____. *Alfabetização, letramento, leitura e produção de textos em sala de aula*. BH: Conexa, 2011.

_____. “Alfabetização ou alfabetização digital?” *International Studies on Law and Education*, n. 23 São Paulo: Mandruvá, 2016.

_____. “Alfabetização e letramento: o que será que será?” In: ARANTES (org.), LEITE; COLELLO. *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. Summus, 2010. p. 75-127.

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: *Linguagem & Diálogo – As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. SP: Parábola, 2009.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização digital. Do que estamos falando? In: _____. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito – Seleção de textos de pesquisa*. SP: Cortez, 2013.

_____. “Ler e escrever num mundo em transformação” In: _____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. SP: Cortez, 2002.

GERALDI, João Wanderlei; FICHTNER; BENITES. *Transgressões Convergentes*. Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 11-41.

_____. *Portos de passagem*. 2ª ed. SP: Martins Fontes, 1993.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético – volume 1*. São Paulo: Editora 34, 1996.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro/2000, p. 101-121.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta *et all*. Notas sobre as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo. In: Vários autores. A

Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

PÉREZ GÓMÉS, Angel I. A era digital: novos desafios educacionais. In: _____. *Educação na era digital – A escola educativa.* Maria Guedes (trad.). Porto Alegre: Penso, 2015.

SOARES, Magda. *Um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil.* São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente.* 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZATZ, Lia. *A aventura da escrita.* São Paulo: Moderna, 1991.

Recebido para publicação em 08-09-18; aceito em 11-10-18