

## Histórias do não escrever: das cenas aos bastidores<sup>1</sup>

Profa. Dra. Silvia M. Gasparian Colello<sup>2</sup>

**Resumo:** A resistência para escrever é uma ocorrência frequente na escola que põe em evidência as dificuldades da relação ensino-aprendizagem da língua escrita. Ao focar diferentes dimensões da escrita, os estudos de 8 casos de “não escrever” entre alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares de São Paulo pretendem contribuir para a reflexão sobre a complexidade da produção textual e suas implicações para o ajustamento do ensino.

**Palavras Chave:** Ensino da língua escrita, Produção textual, Dificuldades para escrever, Práticas de ensino.

**Abstract:** Resistance to writing, being common in schools, shows up the difficulties of the teaching-learning relationship concerning written language. The study of eight cases of "not writing" (in different dimensions of writing) in elementary school students from public and private schools in São Paulo aims to contribute to a reflection on the complexity of textual production and its implications for teaching.

**Keywords:** Teaching of written language, Textual production, Difficulties on writing.

*Falar de alfabetização, de leitura e de ensino de língua materna significa, para mim, necessariamente, ter uma perspectiva de luta contra a barbárie.*  
(KRAMER 1999, In Zaccur 1999, p. 144)

### 1. A conformação do não escrever na escola

O inquietante índice de 14 milhões de analfabetos entre os brasileiros acima de 10 anos (IBGE/2006<sup>3</sup>) caminha lado a lado com o cenário igualmente desolador do fracasso escolar. De fato, a despeito das inúmeras iniciativas em prol da democratização e qualidade do ensino, o acesso desejável ao mundo letrado é ainda um desafio a ser enfrentado no país. Nesse contexto, o “fenômeno” do analfabetismo funcional é particularmente intrigante porque nos obriga a admitir a realidade aparentemente contraditória de indivíduos que, mesmo formalmente escolarizados, são incapazes de se constituir como leitores e escritores eficientes. De fato, dados obtidos pelo INAF<sup>4</sup> mostram que 85% dos alunos que concluem o Ensino Fundamental não ultrapassam o nível “básico” de uso da língua escrita, isto é, mostram-se ainda incapazes de ler textos mais longos, compará-los e interpretá-los. A despeito da dificuldade conceitual em definir a funcionalidade da escrita em uma sociedade marcada pela explosão tecnológica e informativa<sup>5</sup>, o descompasso entre as exigências do nosso mundo letrado e os resultados obtidos pela escola é evidente (FERREIRO, 2001, 2002).

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste artigo foi publicada no livro “A escola que (não) ensina a escrever” (COLELLO, 2007).

<sup>2</sup> Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento – GEAL.

<sup>3</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) (acesso em 16/12/2010).

<sup>4</sup> Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, Instituto Paulo Montenegro/IBOPE, 2009, [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.03.00.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.03.00.00.00&ver=por) (acesso em 16/12/2010).

<sup>5</sup> Como parte do quadro de pessoas supostamente alfabetizadas mas incapazes de participar de eventos sociais letrados, podemos apontar situações específicas como o analfabetismo digital ou o “analfabetismo temático”, casos de inviabilidade de leitura e escrita pela pouca familiaridade tecnológica ou pelo desconhecimento de assuntos específicos. Assim, a dificuldade terminológica do conceito “analfabetismo

Se a escola, como a principal agência de letramento, não garante a efetiva possibilidade de ler e escrever, importa questionar: como as práticas de alfabetização podem subsidiar “mecanismos de não escrever”, traindo a formação do sujeito-autor?

Sem a pretensão de esgotar o tema, o presente artigo pretende contribuir para a reflexão sobre a complexidade dos processos de produção textual e suas implicações para o ajustamento do ensino. Parto da hipótese de que, na escrita, a desconsideração das dimensões linguística, cognitiva, pedagógica, sócio-cultural e afetiva, traz o risco de instalar na escola o isolamento, a discriminação, a falta de interlocução e de compreensão com e do aluno. Uma escola que, sob a égide do ensino das letras, cala e inibe os modos de expressão.

## **2. Cenas do não escrever no cotidiano escolar: 1º ato<sup>6</sup>**

### Cena 1

Na aula de informática, em um curso de Jovens e Adultos, os alunos, sempre entusiasmados com a possibilidade de ter acesso ao computador, são convidados a escrever um *e-mail* para um parente distante com o objetivo de estabelecer contato e mandar notícias. Superando os limites de uma escrita tipicamente escolar (o domínio do código alfabético e suas regras, os exercícios mecânicos de gramática e as escritas descontextualizadas) ou de um saber estritamente técnico (o funcionamento do computador e as possibilidades da internet), a professora Marlene visa ampliar as relações entre a escrita e a tecnologia, propondo práticas sociais de uso da língua, no caso, promovendo o letramento digital. José, um de seus alunos, visivelmente revoltado com a tarefa, abandona a sala de aula, assumindo a intenção de não mais voltar. Como explicar esse comportamento de recusa à escrita no contexto do indiscutível desejo de manipular o computador?

### Cena 2

Kátia, uma garota de 7 anos, aluna de uma escola municipal em São Paulo, mostrou desde os primeiros dias de aula uma notável competência para ler e escrever. Na avaliação diagnóstica realizada pela professora de 1ª série, a menina não só era capaz de escrever alfabeticamente, como também, revelou o conhecimento de ortografia e normas gramaticais, investindo inclusive em princípios de organização textual. No entanto, quando solicitada a produzir um texto livre, supostamente a chance de emitir a sua palavra, a menina se limita a escrever uma única frase. Por que Kátia não aproveita melhor a sua competência e o seu conhecimento sobre a língua escrita?

### Cena 3

Proveniente de uma pequena cidade no interior de Pernambuco, Kleverton, filho de pais analfabetos, nunca havia cursado escola até chegar a São Paulo. Com 8 anos, cursando o 2º ano como bolsista de uma escola particular, demonstrou mal conhecer as letras, escrevendo ainda de modo pré-silábico. Por esse motivo, foi

---

funcional” decorre justamente do problema para se definir a funcionalidade da leitura e escrita em diferentes contextos sociais, culturais e tecnológicos.

<sup>6</sup> As cenas relatadas neste artigo são reais, tendo sido coletadas em situações de observação e acompanhamento sistemático dos alunos em diferentes campos de pesquisa (escolas de Ensino Fundamental de São Paulo). Para preservar identidades, optei pelo uso de nomes fictícios. A narração mais detalhada dos acontecimentos e a caracterização mais rica dos personagens foram descartadas em função do necessário recorte da abordagem e da análise.

colocado em uma classe de crianças não alfabetizadas. Três anos depois, a despeito de seus indiscutíveis progressos, a professora queixa-se do “ritmo excessivamente lento” da aprendizagem do garoto que, agora, escreve silábico-alfabeticamente em produções pouco legíveis, enquanto os seus colegas de turma já fazem “tarefas mais limpas, com letra bonita e textos relativamente bem escritos”. Por que Kleverson está demorando tanto a aprender?

#### Cena 4

Todos os dias, a professora Maria do Carmo propõe aos seus alunos do 4<sup>a</sup> ano de uma escola pública no interior de São Paulo, 45 minutos de cópia de um texto do livro de Estudos Sociais ou de Ciências em um caderno de caligrafia. Ela acredita que, desta forma, estaria contribuindo duplamente para o desenvolvimento de seus alunos. Por um lado, é a oportunidade de uma “leitura atenta” do conteúdo previsto, o que deveria favorecer a sua fixação; de outro, é mais uma chance dos alunos se concentrarem em um modelo de “boa escrita” a fim de “fixarem as regras ortográficas e ainda treinarem a letra bonita”. O que deveria ser uma atividade sem dificuldades para alunos já alfabetizados, facilitadora do desenvolvimento da escrita, da concentração e do silêncio em sala de aula (cada aluno cumprindo individualmente a sua tarefa), passou a ser um momento de indisciplina e de baixa produtividade. Como explicar essa discrepância entre os fins pretendidos e os resultados percebidos?

#### Cena 5

Entusiasmada com o progresso de seus alunos na habilidade de escrever textos, Liliana, professora do 3<sup>o</sup> ano de uma escola particular em São Paulo, incentivou as crianças a escreverem um diário durante as férias de julho. Como modelo para essa atividade, leu um excerto do diário de bordo de Amir Klink em sua conhecida travessia do Oceano Atlântico. Na passagem, o aventureiro depara-se com uma baleia azul que insiste em rodear o barco em uma linda noite de luar, um encontro inédito e verdadeiramente mágico entre homem e animal. Embora a leitura do texto tenha causado um considerável impacto sobre as crianças, verificou-se depois que elas não assumiram o desafio de escrever o diário. Seriam as experiências vividas pelos alunos incompatíveis com o desejo de registrá-las?

#### Cena 6

Na reunião de pais da 4<sup>o</sup> ano de uma escola particular em São Paulo, a mãe de Suzana é informada de que a menina, mesmo considerada boa aluna, não vem fazendo as lições de casa. O que parece surpreendente nesse caso é o fato de que a mãe é testemunha da dedicação diária da filha às tarefas escolares. Ora, na contradição entre a afirmação da professora e o depoimento da mãe, surge a hipótese de que se Suzana faz as lições, ela não as entrega. O que motivaria esse comportamento aparentemente contraditório?

#### Cena 7

A professora de 6<sup>o</sup> ano pede aos seus alunos para escreverem um texto informativo sobre “animais”. Como tema bastante conhecido entre os alunos, a proposta permite tanto discorrer genericamente sobre os bichos, como focar um animal especificamente, desde que traga ao leitor algum tipo de informação objetiva. Considerada uma tarefa bastante fácil pela maioria dos alunos, parece intrigante a hesitação de uma das melhores alunas da classe, Nathalia, que, mesmo disposta a

cumprir a tarefa, manifesta uma evidente dificuldade para iniciar o trabalho. Tendo em vista a amplitude da temática e a flexibilidade dos possíveis modos de execução, como se explica o comportamento da menina?

#### Cena 8

A pesquisadora entra em uma sala de 6º ano de uma escola pública de São Paulo e pede aos alunos que escrevam sobre si: um texto relatando quem são, do que gostam e como se identificam. Embora a tarefa tivesse um caráter voluntário, todos os alunos acolhem a proposta, exceto um. Sentado isolado dos demais colegas, Jorge anuncia educadamente a sua decisão de não fazer o trabalho, permanecendo apático em seu lugar. Porque estaria ele contrariando o que parece ser a lógica de seu grupo-classe? Que razões teria o garoto para se recusar a escrever sobre si?

### 3. As dimensões do escrever

Em uma concepção ingênua, que tão frequentemente subsidia as práticas docentes, a produção escrita de nossos alunos nada mais é que o reflexo do conhecimento sobre o sistema linguístico. Incorporando o princípio positivista do “saber é poder”, a redação seria única e exclusivamente um produto - e ao mesmo tempo uma amostra - da assimilação das regras e normas da língua. Nessa perspectiva, parecem plenamente justificados o ensino gramaticalista e a extrema preocupação dos professores com a ortografia: aquele que “domina o código da escrita sabe escrever” e, portanto, “pode tudo dizer pela via da escrita”.

É bem verdade que o grau de conhecimento que o sujeito tem sobre a escrita é a mais evidente de todas as dimensões do escrever. Entretanto, a óbvia constatação de que “quanto mais se conhece o sistema da escrita, maiores as chances de produzir um bom texto” mascara especificidades dessa aprendizagem que, à luz dos estudos psicogenéticos liderados por Ferreiro e Teberosky (1984), revolucionaram a pedagogia da alfabetização desde a década de 80. Conceber a aquisição da escrita como processo ativo de construção cognitiva, levado a cabo a partir de uma progressiva (re)elaboração conceitual, traz duas implicações imediatas. Em primeiro lugar, cai por terra a separação radical entre aprender e usar a escrita (o primeiro como pré-requisito do segundo). Desde que sejam respeitadas as possibilidades do aluno em cada momento da construção cognitiva, toda tentativa de escrever merece ser considerada como efetiva produção, dada a sua intencionalidade e o esforço cognitivo para o ajustamento do dizer. Em segundo lugar, contrariando a concepção de alfabetização como a aquisição de um código (a associação de letras e sons), é possível configurar essa aprendizagem como o aprofundamento do sujeito na cultura escrita já que ela envolve simultaneamente a compreensão ampla sobre a língua (funcionamento do sistema, modos de apresentação, funções, usos, gêneros, estilos e portadores de texto) e a possibilidade de se inserir em práticas sociais letradas. Assim, em oposição às tradicionais práticas de alfabetização, a postura construtivista reconfigura o desafio pedagógico no ensino da língua e antecipa seu resultado:

Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas”. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto. (FERREIRO, 2002, p. 27)

Para além da dimensão cognitiva, que outras dimensões do escrever estão circunscritas na produção textual?

Parece razoável admitir a existência de um conjunto de outros elementos que, direta ou indiretamente, incidem na prática da escrita, afetando não só o autor, como também o produto de seu trabalho. O modo como as pessoas lidam com a escrita, longe de ser fixo e dicotômico (saber ou não redigir), é móvel e evolutivo, modificando-se conforme as experiências vividas (aspectos internos) ou as condições de produção (aspectos externos). Entre os estudiosos da linguagem, há um consenso de que a redação é influenciada pela identidade dos sujeitos envolvidos (emissor e receptor), a motivação relacionada ao trabalho e o contexto sócio-histórico. Desse modo, os fatores interferentes na produção da escrita estão profundamente intrincados, emergindo sob formas de representações presentes ou passadas. Extrapolando a dimensão meramente cognitiva, eles se configuram também em dimensões sócio-cultural, afetiva, pedagógica e linguística.

Enfocar teoricamente essas diferentes dimensões do escrever é explicitar a complexidade da produção textual, possibilitando a compreensão de aspectos nem sempre evidentes no dia-a-dia em sala de aula; é também favorecer a revisão das práticas escolares em benefício de um ensino mais ajustado ao aluno.

Quando se estuda uma ampla amostragem de trabalhos escritos por crianças, há uma forte evidência de que o autor transporta para o seu texto elementos de sua realidade, de seu mundo, de seus interesses, fantasias e conhecimentos (ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 2002; COLELLO, 2007; ROCHA e VAL, 2003). Trata-se de uma constatação previsível, sobretudo se considerarmos a concepção vygostskyana de aprendizagem, explicada pelo vínculo com o universo sócio-histórico. Não aprendemos (ou escrevemos) em função de um potencial cognitivo neutro, mas a partir de situações concretas e significativas, mediadas pela interação com os outros e filtradas segundo um referencial de valoração e desejo, razão pela qual

(...) as dimensões do afeto e da cognição estariam, desde cedo, íntima e dialeticamente relacionadas. Nessa perspectiva a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. Sendo assim, seu papel na configuração da consciência só pode ser examinado por meio da conexão dialética que estabelece com as demais funções e não por suas qualidades intrínsecas. Nessa conexão, o repertório cultural, as inúmeras experiências e interações com outras pessoas representam fatores imprescindíveis para a compreensão dos processos envolvidos. (...) o sujeito postulado pela psicologia histórico-cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido). (OLIVEIRA e REGO In ARANTES, 2003, p.19)

É verdade que as dimensões cognitiva, social e afetiva do escrever são afetadas pelo contexto cultural (o universo letrado no qual o sujeito está inserido), mas é igualmente verdadeiro que elas são também tributárias da “história pessoal de aprendizagem”. Na longa trajetória pedagógica, as práticas de ensino deixam as suas marcas no “sujeito alfabetizado” (COLELLO, 2004, 2007; GÓES e SMOLKA In ALENCAR, 1995; MINIAC, CROS e RUIZ, 1993). A dimensão pedagógica pode

assim transparecer nas atitudes do escritor em face da atividade de escrever (o modo como o sujeito usa, produz e valoriza a língua escrita, a motivação e disponibilidade para se colocar no texto ou para se aventurar no voo da ficção e a forma como reage ante a proposta de trabalho) ou no produto final (a qualidade da escrita tanto no que diz respeito à forma, aspectos tais como legibilidade, organização, capricho, presença e qualidade das ilustrações, como na expressão do conteúdo).

Finalmente, a dimensão linguística da produção textual, tão frequentemente reduzida à esfera cognitiva (mais uma vez, a supervalorização do saber escrever), se traduz como dimensão muito mais complexa e ainda insuficientemente compreendida pelos educadores. Ao estudar os textos infantis, muitos pesquisadores têm demonstrado a pluralidade de aspectos envolvidos na dinâmica de escrever e reescrever a partir de sucessivos conflitos e tomadas de decisão (TEBEROSKY, 1995; ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 2002; COLELLO, 1997; ROCHA e VAL, 2003; ZACCUR, 1999). É nesse sentido que se pode falar em “labuta da escrita” (GERALDI, 2009).

Redigir um texto constitui-se em um processo ativo e essencialmente turbulento porque a língua é um sistema paradoxal simultaneamente fechado e aberto: regrado, mas inconcluso; gramatical e lexicamente sedimentado, mas indeterminado e, por esse motivo, essencialmente criativo (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 1993). De fato, ainda que a língua possa estar ancorada em regras e normas fundamentais para a sua existência e imprescindíveis para o seu uso, ela só faz sentido pela possibilidade de tudo dizer na especificidade da interlocução e das condições de produção. A língua existe calcada em um sistema estável de regras, mas sobrevive pela possibilidade de se recriar para além dele.

A linguagem, enquanto atividade, implica que até mesmo as línguas (no sentido sociolingüístico do termo) não estão de antemão prontas, dadas como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades. Sua indeterminação não resulta apenas de sua dependência dos diferentes contextos de produção ou recepção. Enquanto “instrumentos” próprios, construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepetível, do insolúvel, mostrando sua vocação estrutural para a mudança. (GERALDI In ROCHA e VAL, 2003, p. 20)

Enquanto produção linguística criativa e necessariamente única, o desafio de redigir comporta diferentes frentes de trabalho. Isso significa que a tarefa de escrever envolve conhecimentos específicos sobre a língua escrita, mas também competências para lidar com a informação ou com a construção articulada de uma dada temática e, ainda, para expressar as idéias no processo de composição, traduzindo-se para o outro. Pelas diversas vias, o escrever pressupõe (e também estimula) a dinâmica de se apropriar do mundo para torná-lo seu e, assim, constituir-se como autor. Nas palavras de Bakhtin (2003), a dimensão criativa da linguagem parte das “palavras alheias” que, pelo jogo dialógico, se transformam em “palavras-próprias-alheias” para, finalmente, tornarem-se “palavras próprias”.

Na mesma linha de preocupação, Geraldi (1993) afirma que a produção do texto requer que se tenha o que dizer, para que dizer, para quem dizer; que se possa assumir a condição de efetivo locutor, e, finalmente, que se tenha estratégias para atender a todos esses requisitos. Em síntese, uma produção escrita que se torna

possível pela presença do “sujeito-locutor-autor” no processo necessariamente dialógico de qualquer manifestação linguística.

Enfocando mais especificamente a dinâmica da produção, Rojo, amparada em Schneuwly (In ROCHA e VAL, 2003), situa os pólos de negociação interna do autor que, longe de se configurar como etapas de trabalho, coexistem em relação articulada, dinâmica e dialética: a construção de parâmetros interlocutivos (o lugar social de quem escreve, a finalidade da tarefa e as relações entre o autor e o destinatário) que interfere na orientação da linguagem, seja para a gestão textual (planejamento), seja para a conformação mais específica do texto (a referencialização do contexto e a textualização na costura das estruturas de linguagem).

Os referidos autores apontam para uma tendência que, sem desmerecer o papel da cognição individual na produção da escrita, valoriza o foco social, interativo e dialógico do escrever. É a partir dele que se estabelecem as possibilidades interlocutivas que dão sentido à escrita; é a partir dele que se configuram os significados afetivamente construídos que motivam ou emperram a vontade de dizer; é a partir dele que se constrói uma linguagem autônoma, crítica e criativa.

### **3. Cenas do não escrever no cotidiano escolar: 2º ato e bastidores**

Em face do referencial teórico qual é o sentido dos estudos de caso tomados a partir de cenas do cotidiano escolar? Como alternativa metodológica, a análise da particularidade pode parecer incompleta e reducionista. No entanto, ela se constitui num significativo recurso para estabelecer relações entre a teoria e a prática: a compreensão teórica que faz emergir aspectos não evidentes do dia-a-dia e o realismo que dá corpo e sentido aos parâmetros teoricamente postulados. No possível encontro entre ambos, evidenciam-se a riqueza sempre provisória do modelo explicativo e a pluralidade do real, pontos de partida ou de chegada desta e de tantas outras investigações voltadas para a reflexão sobre os temas educacionais.

A diversidade está presente em todas as etapas de nossas vidas e é uma de nossas maiores riquezas. Dispomos de uma ampla variedade de vozes, entonações e matizes que indicam os diferentes componentes dos mesmos acontecimentos. As experiências, por mais simples que pareçam, podem ser interpretadas de muitos pontos de vista. Cada interpretação ilustra um processo subjetivo de assimilação dos fatos, na qual determinadas combinações de elementos pertencentes a domínios distintos aparecem articulados de uma forma singular. Dia a dia, momento a momento, elaboramos a experiência configurando e articulando entre si os nossos atos, desejos, fantasias, sentimentos, pensamentos, valores crenças etc. Todo comportamento é uma cristalização original, específica de componentes de diferentes dimensões é justamente a sua composição que proporciona significado ao todo e a cada uma das partes. (SASTRE e MORENO In ARANTES, 2003, p. 129-130)

Tomando como referência o quadro (teoricamente delineado) das diferentes dimensões do escrever, é possível conceber as produções textuais concretas de nossos alunos como elaborações complexas de negociação entre tantos elementos envolvidos. É possível também compreender os mecanismos de resistência e os fatores de dificuldade nos casos do não escrever. Longe de apontar para tendências genéricas e relativamente estáveis dos problemas relacionados à escrita, a breve análise que aqui

se propõe visa focar a natureza singular de cada caso, evidenciando a pluralidade dos modos como as dimensões da escrita se fazem presentes nos contextos internos ou externos daqueles que enfrentam o desafio de escrever.

### Cena 1<sup>7</sup>

Exceto o abandono da sala de aula, não se sabe exatamente como a situação foi administrada por José ou pela professora Marlene.

Os bastidores sugeridos pela situação apontam para o seu significado sócio-cultural e afetivo. Embora o aluno estivesse interessado no computador por reconhecê-lo como um importante elemento do mundo de hoje, reagiu bruscamente ante a contradição de impor tal instrumento como meio de comunicação entre seus parentes. No contexto das práticas sociais do universo cultural de José e de seus familiares, o *e-mail* é um canal tão estranho que chega a ser agressivo. Inaceitável porque, como recurso alternativo, relativiza o valor da carta (até então o recurso mais eficiente na manutenção dos vínculos entre parentes distantes), e também porque denuncia a marginalidade dos que não têm acesso ao mundo digital.

Em um desfecho imaginário da situação, seria desejável a negociação de sentidos na escola para que o aluno pudesse vislumbrar (sem a conotação discriminatória ou coercitiva de tantas propostas escolares) novas possibilidades de letramento e de inserção social. Nessa perspectiva, é possível chamar a atenção dos educadores para a necessidade de “cuidar” do trânsito entre o “saber desejável” (o que se configura como exigência de nosso mundo), o “saber escolar” e o significado cultural e afetivo desse conhecimento.

### Cena 2

Quando solicitada a explicar a aparente contradição entre “saber escrever e pouco escrever”, Kátia é muito clara na exposição das marcas pedagógicas que acompanham a conquista desse saber: “*Eu sei escrever. Na outra escola, a professora ensinou, ensinou, ensinou e eu aprendi, aprendi, aprendi e, por isso, eu odeio ter que fazer isso!*”

Nos bastidores dessa cena, podemos supor que, para atingir o grau elevado de conhecimento da escrita, a menina tenha sido consideravelmente pressionada pela escola anterior, razão pela qual a aprendizagem está mais associada à obrigação (da tarefa ou da correção da escrita) do que ao desejo de poder expressar a sua palavra. Como efeito pedagógico comprometedor da dimensão afetiva (o gosto pela escrita), ela sabe escrever, mas menospreza a dimensão social da produção, evitando assumir-se como interlocutora que tem algo a dizer ou a quem dizer, o que justifica a sua resistência. O caso de Kátia favorece a compreensão de que, tão importante quanto saber escrever, é poder desenvolver um vínculo positivo com a linguagem a ponto de se lançar na possível aventura da escrita.

### Cena 3

No final do 5º ano, Kleverson foi reprovado por “não ter atingido o padrão mínimo de qualidade de escrita”. Os pais do garoto acatam o diagnóstico escolar, envergonhando-se da incompetência do filho. O garoto resume toda a sua história de fracasso com o seguinte comentário: “*Ler e escrever não é mesmo para mim; não adianta a professora ensinar que eu não vou aprender.*”

---

<sup>7</sup> A numeração das cenas aqui apresentadas é respectivamente correspondente aos casos descritos no tópico 2 e pretende dar continuidade à exposição pela narração dos fatos e análise do caso.

Como um caso aparentemente indiscutível de reprovação, pouco se questionou, nos bastidores, a singularidade da trajetória de Kleverson e o equívoco pedagógico da escola. Do ponto de vista cognitivo, é incorreto o pressuposto de que, uma vez colocado em uma classe de alunos não alfabetizados, o menino estaria em situação de igualdade com relação às crianças de classe média e alta da escola particular, devendo responder ao processo de alfabetização do mesmo modo que seus colegas. Proveniente de outro contexto sócio-cultural, ele tinha uma experiência letrada completamente diferente do grupo em questão, seja na qualidade da cultura escrita (“a pouca compreensão” da língua, suas funções, portadores, gêneros e práticas sociais de inserção na comunidade), seja na valoração do ler e escrever (“a baixa motivação” para aprender) ou ainda, no ajustamento da dimensão lingüística pretendido pela escola (“o desconhecimento da norma culta” e “a dificuldade” das relações interlocutivas em um universo que não era o seu). Com o passar dos anos, é possível ainda supor que o persistente insucesso nas tarefas de ler e escrever tenha contribuído para uma relação afetivamente negativa de Kleverson com a língua escrita, cada vez mais sustentada pela baixa auto-estima acadêmica. É nesse sentido que se pode compreender a reação do menino.

O caso de Kleverson é mais um exemplo (entre tantos outros relatados na literatura) da dificuldade escolar para lidar com a diversidade cultural. Uma escola não inclusiva que, incapaz de encontrar alternativas para atender as especificidades dos alunos ou de promover as oportunidades que o meio lhes negou, lida com critérios inflexíveis focados no “o quê” e não no “porquê”. Assim, os educadores rompem com o diálogo e abandonam o aluno, culpando-o pelo fracasso.

#### Cena 4

Na explicitação do que considera “baixa produtividade”, a professora Maria do Carmo constata que: 1º) a cópia não favoreceu a esperada fixação de conteúdo; 2º) a qualidade da cópia é baixa, tendo em vista que os alunos produzem pouco e com mais erros do que normalmente costumam cometer e 3º) os demais textos (em especial, as composições livres) parecem não se beneficiar desse intenso contato com os “modelos do bem escrever” no que diz respeito à(s): coesão textual, coerência, formas de lidar com a temática, estratégias de planejamento e de gerenciamento das composições escritas.

Nos bastidores dessa cena, a contradição entre os objetivos da professora e o baixo desempenho dos alunos pode ser explicada pela ênfase na atividade mecânica que, longe de promover a reflexão crítica dos alunos ou a criatividade na produção textual relacionada à língua ou ao tema, favorece apenas a reação de rebeldia no grupo, um comportamento que traduz e, ao mesmo tempo, reforça o descomprometimento dos alunos, a falta de vínculo com a tarefa proposta e com a escrita. Enfim, trata-se de um exemplo típico de inadequação do ensino, sustentado pela falsa concepção de que o contato com a língua em práticas descontextualizadas e pouco significativas é suficiente para garantir a formação do escritor.

#### Cena 5

Quando questionados sobre a desmotivação para escreverem um diário, as respostas dos alunos da professora Liliana foram bastante significativas: “Ah, eu não sabia o que dizer!”, “Não aconteceu nada de tão especial: ainda não encontrei uma baleia no meu caminho”, “Eu ia escrever um diário só para dizer que fiquei brincando o dia todo?”, “Eu não preciso escrever um diário para lembrar das férias”.

A evidente resistência dos alunos tem origem na sua dificuldade com a dimensão linguística da escrita. Nos bastidores dessa cena, fica evidente a inabilidade para lidar com o o quê, o como, o para quem e o para quê escrever no contexto da proposta formulada. Mais especificamente, a inibição para escrever pode ser explicada tanto pela perspectiva da pouca familiaridade com o “gênero diário” (tomado a partir de um referencial único que pouco ilustra sobre a função ou as inúmeras possibilidades desse tipo de escrita), como pela magnitude da temática apresentada pelo modelo de Klink. O que prevaleceu entre os alunos foi a idéia de que “enquanto eu não tiver algo tão grandioso para contar (como o encontro com uma baleia), é melhor ficar calado (ou deixar o papel em branco)”. Como um exemplo privilegiado, o caso se presta à revisão da tradicional idéia de que “saber escrever é poder tudo escrever, independentemente da razão ou do desejo de escrever”.

#### Cena 6

O depoimento de Suzana à sua mãe confirma a hipótese de que a menina não tem dificuldade para lidar com as tarefas escritas da escola; apenas manifesta resistência em entregá-las para a professora. Ao relatar episódios de desavença com ela, Suzana pretende desqualificá-la como possível interlocutora da sua produção: *“Eu não gosto dela e, por isso, não quero que ela leia as coisas que eu escrevo!”*.

Os bastidores desse caso indicam que o caráter dialógico do escrever, assumido pela aluna (uma concepção avançada da dimensão linguística, sobretudo quando atribuída até aos trabalhos escolares), e o comprometimento das relações pessoais entre ela e a professora (dimensão afetiva) foram suficientes para comprometer a constituição da relação interlocutiva, contrariando inclusive o princípio mais simples da cultura escolar que é prestar contas ao docente. O caso sugere o quanto a produção da escrita pode ser afetada em contextos pouco dialógicos, marcados pelas relações autoritárias de pouca escuta e inviabilidade de negociação.

#### Cena 7

Depois de muito hesitar, Nathalia inicia o seu texto, objetivamente discorrendo sobre as características das aves, mas, na metade da escrita, assume um tom pessoal e passa a relatar com muita emoção a recente morte de seu passarinho. O resultado final é um texto que, apesar da correção ortográfica e gramatical, peca pela oscilação das vozes narrativas, o que “justificou” a sua nota baixa.

Os bastidores desse caso revelam que as temáticas (assim como os tipos de texto e as relações entre interlocutores previstos) podem despertar reações no autor, afetando a produção do texto. Afinal, o seu comprometimento com o tema pode transparecer no tom da redação. A competência linguística de Nathalia (a possibilidade de bem escrever) não pôde aliviar a carga afetiva relacionada à perda de seu animal de estimação e, conseqüentemente, a oscilação na orientação da linguagem e na construção do texto. No plano escolar, ignorar o possível conflito entre o conhecido e o vivido favorece a despersonalização do autor e a perda da sua palavra. Em nome de uma “composição pasteurizada” a partir dos critérios do bem escrever, rompe-se a dialogia, instituindo-se o descomprometimento do aluno em face da razão ou da vontade de escrever.

#### Cena 8

Sentando-se na cadeira ao lado de Jorge, a pesquisadora ignora a sua resistência ante a tarefa e pergunta:

- *Por que você senta longe de todos os outros?*
- *Porque eu sou preto e gordo e a professora falou que eu tenho que ficar aqui para não arrumar confusão. É por isso que eu também não vou fazer o seu trabalho.*
- *Que pena... eu gostaria de ler o seu em primeiro lugar.*
- *Por que? Você pode ler o trabalho dos outros...*
- *É claro que eu vou ler todos os trabalhos, mas o seu eu leria em primeiro lugar porque você me deixou curiosa. Tenho certeza que um garoto que se diz preto e gordo teria muito mais a me contar.*
- *Se você prometer que vai ler o meu em primeiro, eu faço bem caprichado.*
- *Então, já está prometido, pode começar seu trabalho.*

Jorge foi o último a terminar, tal era o seu envolvimento e esmero na execução da tarefa. A qualidade de seu texto surpreendeu até mesmo a professora da classe, já “acostumada” ao constatar boicote do menino e à sua “agressividade”.

Tal como nas duas cenas anteriores, o foco de resistência está no comprometimento afetivo que impede o garoto de assumir a tarefa. Descartadas as chances de interlocução que dão sentido à escrita, Jorge não vê razão para se empenhar no ativismo das tarefas escolares. A análise mais detalhada dos bastidores desse caso revela efeitos de um contexto conflituoso protagonizados, de um lado, por uma escola incapaz de lidar com os valores ou as práticas que perpassam as relações entre alunos e professores (a ridicularização do gordo, a discriminação do preto) e, de outro, por Jorge, sob a forma de comportamentos resistentes e até agressivos em reação às provocações dos colegas ou atitudes dos professores. A apatia, a violência e o boicote às atividades são, para o aluno, nada mais que mecanismos de defesa e de autopreservação. Nesse ciclo vicioso, prevalece a discriminação em um grau de comprometimento sócio-afetivo que acaba por inviabilizar até mesmo a disponibilidade para escrever, prometendo também desdobramentos mais profundos e imprevisíveis nos âmbitos pessoal, escolar e social.

#### **4. Considerações finais**

As histórias do não escrever na escola são, na sua aparência, muito semelhantes. Talvez seja por isso que elas vêm sendo tratadas pelos educadores como “fenômenos” explicáveis apenas pela rebeldia ou pela incompetência do aluno. De qualquer forma, é ele (ou o seu suposto “estado de carência”) que acaba sendo responsabilizado pelo fracasso escolar. Nessa ótica de interpretação, as concepções reducionistas acerca das relações entre conhecimento, linguagem e cultura escrita acabam funcionando como paradigma dicotômico (saber ou não saber), único, inflexível e por si só determinado: “quem sabe sabe, quem sabe pode e quem sabe faz”.

O estudo das diferentes dimensões da escrita (cognitiva, afetiva sócio-cultural, pedagógica e linguística) favorece a revisão das tradicionais posturas pedagógicas. A aprendizagem da língua e, particularmente, o seu processo de produção passam a ser vistos no rol da complexidade de um sujeito-autor que traz consigo os elementos da cultura (saberes, interesses, familiaridade com as práticas sociais letradas, conhecimento das formas de uso da escrita e valoração dessa modalidade de linguagem) e as marcas do processo de aprendizagem. Na singularidade de cada situação concreta, ele tem que lidar com uma gestão composicional que envolve os apelos da língua, do tema, da constituição de bases interlocutivas e dos critérios para a orientação linguística tendo em vista o ajustamento do dizer.

No balanço dos casos analisados, a emergência de uma intrincada rede de fatores em configurações únicas e irrepetíveis desvenda, por diferentes vias, os significados do não escrever. Como uma amostra da realidade, são histórias que evocam os mecanismos de resistência à produção textual gestados e, muitas vezes, também cristalizados na escola. Assim, temos o que aprender com os episódios de José, Kátia, Kleverson, Suzana, Nathalia e Jorge e também refletir sobre os equívocos pedagógicos aqui representados pelas professoras Maria do Carmo e Liliana. Mas, acima disso, devemos a eles (e a todos a quem eles possam representar) uma resposta ou, pelo menos, uma alternativa que possa contemplar os princípios de inclusão e de democratização do acesso à língua escrita.

Se é na escola que aparecem os primeiros indícios do não escrever, se é no contexto da sala de aula que muitas dificuldades são geradas, se é nas práticas de ensino que elas crescem e tomam vulto, se é na fragilidade das relações interpessoais que o fracasso se fortalece, é também lá, na escola, que se configura o palco de negociação para a reversão do iletrismo no Brasil.

No seu desfecho, o caso de Jorge ilustra muito bem o potencial transformador do diálogo entre o educador e o aluno. Seja no imediatismo de uma dada circunstância, seja no desenvolvimento do projeto pedagógico responsável, é preciso resgatar a interlocução no âmbito da sala de aula. Investir no potencial dialógico e interativo da educação (tantas vezes menosprezado!) configura-se talvez como alternativa capaz de transformar o ensino da escrita em oportunidade para escrever efetivamente, a chance de garantir (ou de devolver) a palavra a todos aqueles que hoje frequentam a escola.

### **Referências bibliográficas:**

- ABAURRE, M.B.M., FIAD, R.S. & MAYRINK-SABINSON, M.L.T. Cenas de aquisição da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- ALENCAR, E. S. (org) Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo, Cortez, 1995.
- ARANTES, V. A. (org) Afetividade na escola – alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (1ª edição, 1976).
- COLELLO, S. M. G. A escola que (não) ensina a escrever. São Paulo: Paz e Terra: 2007.
- COLELLO, S. G. Alfabetização em questão. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FERREIRO, E. Cultura escrita e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FERREIRO, E. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo Veintiuno Editores, 1984.
- GERALDI, W. “Labuta da fala, labuta da leitura, labuta da escrita In Coelho, L. M. (org) Língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- GERALDI, W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MINIAC, C. B., CROS, F. & RUIZ, J. Les collégiens et l'écriture. Paris: ESF/INRP, 1993.
- ROCHA, G. & VAL, M. G. (orgs.) Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TEBEROSKY, A. Aprendendo a escrever - Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Atica, 1995.
- ZACCUR, E. A magia da linguagem (org). Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.

Recebido para publicação em 03-01-11; aceito em 20-01-11