

## 8. Apropriação da escrita: um direito de todos

*Tânia Regina Laurindo  
João Wanderley Geraldi*

*La société humaine, le monde, l'homme tout entier est dans l'alphabet...  
L'alphabet est une source.  
(A sociedade humana, o mundo, o homem todo inteiro está no alfabeto...  
O alfabeto é uma fonte).*

*Victor Hugo*

### Introdução

Afirmar a alfabetização como um direito de todos pode parecer um truísmo, já que entre nós o direito à educação escolar inclui necessariamente o processo de apropriação da escrita. Sem o domínio da escrita não há avanço possível na escolaridade.

Quando se afirma um direito aparentemente óbvio, líquido e certo, levanta-se alguma dúvida quer a propósito da abrangência conceitual do próprio direito, quer relativamente às circunstâncias reais de seu exercício em algum espaço e/ou em algum tempo.

Neste texto, pretendemos apontar para estas duas direções, discutindo o processo de apropriação da escrita – inicialmente discutindo a abrangência deste processo e posteriormente discutindo a oferta de oportunidades de alfabetização, associando-a a situações mais ou menos concretas de sala de aula, de modo a chegar a um objetivo prático: extrair algumas lições que, como tais, somente podem ser expressas na forma de conselhos, no sentido benjaminiano<sup>1</sup> do termo: o que da experiência própria e da experiência dos outros levamos pela vida como inspiração sem jamais podermos repeti-las porque são da ordem do acontecimento e não da regra metódica e da repetibilidade. Na questão da oferta de oportunidades de

<sup>1</sup> Referência a Walter Benjamin que discute, entre outras questões importantes para todos nós, a noção de experiência.

alfabetização, deixaremos de lado um fato concreto: a sociedade brasileira ainda mantém milhões de crianças fora da escola, e não oferece qualquer oportunidade decente de escolaridade àqueles que, por trabalharem, não puderam frequentar a escola quando jovens.

## Alfabeto e escrita

Partindo de duas das características mais óbvias da língua – sua sonoridade e seu significado –, dois grandes sistemas de registro do que se fala foram construídos: o alfabeto fonético, cuja base são os sons, e o ideográfico, cuja base é o significado. Obviamente estes dois sistemas não surgiram desde sempre estanques e separados, e possivelmente tenham convivido em muitas das escritas que perdemos.<sup>2</sup> Seu convívio reaparece hoje na forma dos gêneros multimodais, em que se associam imagens, desenhos, corpo das letras, marcações espaciais, repetições de uma mesma letra para significar o que ela mesma, sozinha, jamais significou (por exemplo, kkkkkkkkkkk para gargalhada. Seria uma onomatopáica, em escrita silábica?).

O alfabeto – e a partir daqui nos referimos sempre a nosso alfabeto, de base fonética – foi uma construção histórica bastante demorada, com influências de diferentes civilizações. Considero-o um artefato da humanidade. Os artefatos, diferentemente das artes e das técnicas, não têm assinatura, não têm data de nascimento. O alfabeto foi sendo gestado coletivamente, com a participação de muitos “artífices”.

Outros artefatos, como a enxada ou o arado de tração animal, responderam a necessidades de facilitação da produção e da sobrevivência, com a fixação do homem em diferentes sítios e de diferentes procedências, e seu manuseio foi passado de geração a geração, numa aprendizagem prática. Também a memorização conheceu diferentes artifícios, de modo que a transmissão de um passado, mítico ou verdadeiro, pouco importa, tornou-se possível pela oralidade. O alfabeto, no entanto, conheceu outra história de transmissão.

2 O entrecruzamento destes dois caminhos é provável e tem sido recuperado por trabalhos de muitos pesquisadores, resumidos com maestria por Marc-Alain Ouaknin (1997). Nestes estudos aproximam-se, por exemplo, as letras A aos chifres do touro e a letra B ao desenho da casa: um mero quadrado, que recebe uma abertura e mais tarde uma representação simétrica entre o interior e o exterior da casa, até chegar ao nosso B contemporâneo.

Como se trata de um artefato construído para atender a dois tipos de necessidades, aquela da comunicação a distância e aquela do registro do passado indelevelmente fixado – numa pedra, num papiro, num pergaminho, numa folha de papel –, o alfabeto distanciou-se das práticas correntes. Escrever e ler não eram ações cotidianas. A escrita era um acontecimento, como a leitura de um escrito para uma plateia de ouvintes era um acontecimento, frequentemente marcado por rituais. Eles ainda hoje estão presentes, como nos diferentes rituais litúrgicos, na leitura das Epístolas ou do Evangelho.

Daí a aprendizagem deste artefato ser desde sempre um privilégio, distribuído de forma seletiva entre os membros da sociedade. O surgimento dos escribas entre os egípcios, por exemplo, respondeu à necessidade de registrar a palavra dos heróis e dirigentes, fixá-las para que jamais fossem esquecidas. O ofício de escrever não era exercido pela classe dominante: até escravos poderiam ser encarregados de escrever as palavras ditas pelos dominantes, conhecedores da arte da guerra e da defesa, e certamente a arte oratória para co-mover os demais membros da sociedade, levando-os pelos caminhos traçados pelos que mandavam.

Os escribas, recrutados entre outras categorias sociais, foram constituindo uma casta com grande poder, porque somente eles podiam recuperar, pela leitura, as palavras dos fundadores. Escrita, religião e sacerdócio se juntam no exercício do poder procedente de um saber a palavra verdadeira, aquela jamais perdida porque registrada por escrito. A palavra mágica a ser pronunciada sempre identicamente; os sentidos atribuídos como “verdadeiros” pelos que dominavam a técnica não mais da letra enquanto alfabeto, mas da escrita que diz o que a letra não diz.

Para que a palavra se banhasse de poder e transferisse esse poder aos que dominavam seu registro, houve um processo histórico de acumulação de textos escritos, a construção de um mundo da escrita, com valores, com sentidos cuja circulação legitimada socialmente passou a ser aquela da escrita.

Estamos já longe do alfabeto como um artefato de construção de uma representação gráfica de sons. Os usos sociais desta forma de registro da fala construíram um mundo próprio, este “mundo da escri-

ta”, cujo acesso inicial através da alfabetização é apenas um primeiro passo. Quando se pensa a apropriação da escrita como um direito de todos, aponta-se na verdade para esta abrangência mais ampla que é o acesso ao mundo da escrita.<sup>3</sup> E para entrar neste mundo não basta conhecer as letras.

## Alfabetização e letramento

O processo pelo qual se tem acesso ao alfabeto é denominado de “alfabetização”, cujas concepções foram acumulando conhecimentos e experiências concretas. Há vários anos, a alfabetização não mais comporta uma definição estreita de domínio do alfabeto, das letras e de suas relações com os sons da fala. Alfabetiza-se manuseando textos e seus sentidos, num processo em que não se destrói o modo de funcionamento da língua escrita para acessar a ela. Decorar um alfabeto, ser capaz de desenhar letras não é estar alfabetizado, já que escrever e ler não é só uma questão de codificação e decodificação.

Uma das características da escrita, em função de uma das necessidades que vem a preencher [da comunicação a distância], é precisamente o fato de que o dito por escrito descontextualiza-se em vários níveis: perde a entonação da voz; perde os gestos que acompanham a fala; perde grande parte do contexto onde se fala construindo outro mais abstrato. Em suma, perde a presença do locutor que se faz na escrita autor do que se lê. Para construir uma compreensão do que lê, o leitor e autor desta compreensão precisa preencher vazios (inclusive informacionais) apelando para seus conhecimentos enciclopédicos dos modos de funcionamento da linguagem e da comunicação, em que jamais se diz tudo e muito se supõe conhecido. Na oralidade, facilmente se resolvem problemas quando o que é suposto conhecido na verdade não é compartilhado entre os interlocutores. Interrompe-se a fala, pergunta-se, acrescentam-se informações etc. Na escrita, a ausência física do autor não permite estas interrupções e rearranjos.

3 Uma das acepções de “letramento” pretende cobrir precisamente este aspecto: é letrado um sujeito que circula no mundo de textos, como leitor e como produtor de textos. O par alfabetização/letramento faz supor que o primeiro processo seria aquele do domínio do alfabeto, e o segundo aquele do domínio do mundo da escrita. Isto permitiria haver pessoas alfabetizadas mas não letradas (analfabeto funcional?). Nesta dicotomia, a redução da alfabetização ao mero conhecimento “técnico” das letras vai na contramão dos sentidos históricos dados à alfabetização estabelecendo uma distinção politicamente perigosa e epistemologicamente difusa (GERALDI, 2011).

O autor, em seu exercício solitário de escrever, age com base no que pressupõe conhecido e por isso muitas vezes pode se fazer hermético, difícil para determinados leitores. E este hermetismo não está somente em textos de autores experientes. Autores iniciais também são herméticos, frequentemente não dando informações que permitam recuperar as referências feitas, como o emprego de pronomes sem fornecer os elementos que permitam ao leitor construir uma compreensão. Exemplo típico é o emprego do pronome sem antes ter usado o nome próprio da pessoa; ou o emprego de palavras semanticamente “vazias” que demandam uma descrição do que referem como “acontecimento”, “coisa”, “debate” etc. É comum autores iniciantes escreverem passagens como *O debate foi grande. Cada um defendeu seus pontos de vista e parecia que ninguém se entendia...* Sem que haja na sequência textual uma explicitação do debate, dos argumentos usados, das teses defendidas, o leitor jamais poderá construir uma compreensão desta sequência. Como o autor participou do debate (ocorrido numa aula, por exemplo) e está escrevendo o texto para um professor que também estava presente, ele se dispensa de dar informações cruciais para seus possíveis leitores que estavam ausentes do debate.

É inegável que, na apropriação da escrita, problemas como este devem ser enfrentados no processo de ensino. Muito antes destes problemas, nos momentos iniciais da alfabetização, o aprendiz tem que resolver outros “mistérios” da escrita. Para que ela pudesse funcionar, precisou de uma fixação em algum material na forma das letras que precisam ser conhecidas e correlacionadas aos sons da oralidade para que com a escrita se diga o que se quer dizer. Assim, o aprendiz deverá:

- a. *abandonar* momentaneamente a razão de ser da língua, que deixa de ser usada para a comunicação para se tornar um objeto de apreensão onde os sentidos não são mais relativos ao mundo e às gentes, mas restritos ao sistema próprio da escrita da língua;
- b. em certo momento, *segmentar o continuum* da oralidade, usando critério distinto daquele presente em sua prática languageira: o significado. É preciso abandonar o critério do sentido para

- segmentar em partes sem sentido, usando aparentemente um único critério, o som;
- c. *estabelecer relação biunívoca* entre som e letra (entendida esta como a forma arbitrária e histórica de representação de um som – os vários desenhos da letra “a” nada tem a ver diretamente com o som [a]);
  - d. depois de aprender esta relação biunívoca som/letra, *descobrir que sons distintos são representados pela mesma letra*, como em /banana/ onde três sons distintos são representados pela letra “a” ou como em [fiksu] ou [fikisu] que deve ser representado por “fixo”, onde a letra “x” representa uma sequência de dois ou três sons;
  - e. há que aprender que *certos sons não têm representação gráfica*, como em [adivogado] que deve ser escrito como “advogado” ou que a nasalização ora é representada por til, ora por uma consoante nasal, ora sem qualquer sinal, como em [muinto] que deve ser escrito “muito”;
  - f. terá que descobrir que a escrita que está aprendendo *não é baseada na suas formas de falar* e que, portanto, os sons que conhece como constitutivos de uma palavra podem não ser os sons adequados conforme aos modos como se escreve esta mesma palavra: [minino] há que ser “menino”; [peixe]<sup>4</sup> há que ser “peixe”; [papeu] há que ser “papel”, entre outros exemplos.

Estes poucos elementos já mostram a dificuldade que é acessar a escrita e o seu mundo. Por isso seu domínio demanda uma aprendizagem formal, entre nós, escolar. O parceiro nesta caminhada é o professor, e se alfabetizar-se é aprender a transitar no mundo da escrita, este processo dura uma vida – estamos sempre aprendendo à medida que lemos e escrevemos. Nos tempos escolares começamos o voo acompanhados para só depois voarmos independentes. Oferecer âncoras e asas nem sempre é fácil. Alfabetizar não é um gesto mecânico, porque as necessidades reais de cada aprendiz variam profundamente.

4 Por falta de símbolos fonéticos, estou representando o fonema por /x/.

Uma diretriz essencial neste processo de alfabetização é evitar destruir o modo de funcionamento da linguagem, isto é, destruir as razões de ser da escrita para ensinar e aprender a escrita. Escreve-se para dizer algo, escreve-se para ser lido (não para mostrar que sabe escrever. Nos dois textos abaixo exemplificamos um uso inadequado da escrita em que se escreveu apenas para mostrar que se sabe escrever (e por isso só se escreveu o que se sabia escrever) e outro em que se escreveu para contar algo. O segundo é um texto, o primeiro é um arremedo de texto.

*A casa é bonita.*

*A casa é do menino.*

*A casa é do pai.*

*A casa tem um sala.*

*A casa é amarela.*

E nesta escola não haverá espaço para crianças que escrevam o que querem dizer, arriscando-se a escrever como em

Era uma vez umpionho queroia ocabelo daí um emninopinheto dapasou um umenino lipo enei pionho aí pasou um emnino pioneto daí omenino pegoupionho da amunhér pegoupionho da todomundosaiogritãdo todomundo pegou pionho di até sofinho begoupionho.

Só uma escola fundada no esquecimento destes “mistérios” pode imaginar que um método fônico de aquisição da escrita pode ser o único frutífero. Há crianças que aprendem, apesar do método, a partir de vários métodos, contra os métodos! Como disse um alfabetizando, “*aprendi a ler quando misturei todas as letras*”; ou seja, quando abandonou o caminho supostamente seguro pregado pelo método, porque a escrita não é um arranjo sequencial de letras e o que a governa não é a forma das letras, mas o projeto de dizer do locutor: suas razões de dizer para quem diz o que tem a dizer segundo as estratégias que escolhe.

Aprender ortografia é distinto de aprender a escrever. Há que primeiro escrever (e ler) para depois se aprender a ortografar. A aprendizagem da ortografia implica também um conhecimento consciente das variedades linguísticas (nem todos falamos do mesmo jeito, também não precisamos escrever do mesmo jeito), um conhecimento de estruturas linguísticas (por exemplo, o conhecimento que se pode adquirir através

de brincadeiras com palavras cognatas e por isso com escritas às vezes até estranhas, como “quintessência”, “socioeconômico” etc.). O professor alfabetizador, que desde o início se preocupa com a ortografia, deixa de alfabetizar e, sobretudo, impede o aluno de se tornar autor.

## O mundo da escrita, um mundo babélico<sup>5</sup>

Em sociedades complexas como são as nossas, nada é simples. O mundo da escrita se desvela inicialmente como um emaranhado de textos, cada um deles demandando um tipo de leitura. Por exemplo, saber ler um catálogo telefônico é saber procurar nele um número de telefone seguindo uma ordem alfabética pelo sobrenome da pessoa que queremos contatar. Ninguém lê um catálogo telefônico de fio a pavio. Como não lê de fio a pavio um jornal. Ser eficiente na leitura de um jornal é saber buscar as seções que interessam, olhar as manchetes da primeira página e procurar o texto no interior do jornal. Procurar os cronistas que acompanhamos e assim sucessivamente.

Em consequência, o acesso ao mundo da escrita não é um acesso à totalidade dos escritos, nem a todos seus gêneros. Ninguém é obrigado a gostar de ficção científica e nem mesmo de literatura. Seria uma angústia entrar numa biblioteca e imaginar que tudo deve ser lido... Uma das consciências de todo leitor é que ele sempre está perdendo alguma coisa do que se escreve. E estará ganhando outras. Tornar-se leitor é aprender a transitar neste mundo de textos, lendo alguns e sem culpa por não ler outros.

*Por isso, não se pode esperar que alguém que escreva num contexto determinado, seja capaz de manter uma comunicação através das redes sociais ou através do Whatsapp, ou seja, escreveria ou leria textos em qualquer contexto.*

Consideremos um exemplo. Uma conhecida, adulta, alfabetizada, trabalhadora, que lê e escreve no Facebook, que se comunica através de torpedos e através do Whatsapp, tem enormes dificuldades para ser aprovada num simples exame teórico para fazer sua habilitação de motorista. Reclama sempre que a pergunta tem mais do que duas linhas:

5 A referência a Babel retoma a alusão à história de um mundo em que, após a tentativa de construção de uma torre que chegaria aos céus, não há mais apenas uma língua e sim muitas línguas e linguagens possíveis.

para ela, é muito difícil entender o que se está perguntando em tais situações. Um jogo qualquer de palavras, em que se pede para responder o que não se deve fazer, numa lista de opções contendo o que se deve fazer, complica excessivamente a compreensão. Depois de muito treino na internet, fazendo simulados, apresenta-se para a prova escrita e eis que nesta há um anexo com as placas de trânsito num quadro de dupla entrada, com número e letras. Toda pergunta relativa a estes sinais, no texto da prova, faz referência à placa indicando como localizá-la na tabela (por exemplo, Placa 3B), pedindo que marque o sentido do sinal. Para uma pessoa que não lida com tabelas e quadros, a pergunta não tem qualquer sentido. E sua primeira reação é imaginar que deveria decorar não os sinais de trânsito, mas os números em que eles se localizavam no quadro anexo às perguntas da prova!

Por isso o acesso ao mundo da escrita não é algo que termine com a escolaridade. Sempre estaremos aprendendo a ler novos textos, novas mensagens e acumulando nossa experiência de leitores e de autores.

Isto coloca para o processo de ensino/aprendizagem alguns princípios que poderiam facilitar a vida na escola:

1. Antes de tudo, não se imagine que em matéria de linguagem somente se aprende na escola. Não há razão alguma para ensinar na escola todos os gêneros de textos existentes! Nem exigir que todos os alunos sejam capazes de escrever em todos os gêneros estudados. Aprende-se mais na vida de leitor do que na escola.
2. Não se pode exigir que um leitor seja também autor em todos os tipos de texto que é capaz de ler. *É excessivo exigir de alunos* que escrevam contos ou outros gêneros literários como se eles necessariamente estivessem se preparando para serem escritores. Ler diferentes gêneros, incluindo a poesia, não implica que necessariamente todos devam produzir poesias. Obviamente alguns produzirão e deverão ser incentivados a fazê-lo, mas a escola tem que ser apta a aceitar as diferentes vocações de seus alunos.
3. Produzir um texto é estabelecer uma comunicação escrita, e esta demanda leitores. Não se pode produzir textos para

ninguém! E muito menos textos para quem já sabe tudo aquilo que tenho para dizer-lhe ou que até mesmo já lhe disse oralmente. Assim, recontar uma história pode ser um bom exercício de memória, mas não é um bom exercício de escrita! Se a criança quer registrar uma história, pode fazê-lo. O problema é exigir que o faça. A propósito, uma digressão. A professora de minha filha Joana pede a todos os alunos que escrevam um resumo de um livro que leram. Ela me pergunta para que escrever este resumo. Tento dar alguma motivação para esta tarefa, e digo-lhe que a professora pode não ter lido o livro e lendo o resumo que ela faria poderia ficar interessada ou não em ler todo o livro. Recebi como resposta: mas que professora mais indecisa, precisa ler 25 resumos para saber se quer ler o livro?

4. Nem autores experientes escrevem sem revisar, sem refazer, sem tirar ou acrescentar coisas em sua leitura. O primeiro leitor de um texto é seu autor. Por isso na escola é preciso pensar a escrita de textos como um projeto, como um trabalho que não se encerra na primeira versão. Sempre é possível reescrever um texto. Ajudar a fazer isso é o papel do professor como leitor privilegiado de seus alunos, mas que jamais pode ser o leitor único. O projeto de escrita de textos deve levar a tornar de alguma forma público o que cada um escreveu, pois para isso se escreve, há sempre uma expectativa de um leitor.
5. Atividades de escritas diversificadas num mesmo momento da aula: não há qualquer razão para todos os alunos estarem escrevendo sobre o mesmo tema, no mesmo gênero e ao mesmo tempo. Deixar surgirem grupos com atividades distintas. Lembrar que é também escrita fazer um esquema de um texto lido: esta a melhor forma de estudar. Não vejo razão para que numa aula de português os alunos não estejam estudando o conteúdo de qualquer outra disciplina (história ou ciências) e escrevendo um esquema do texto que estudam. Repartir as horas é imaginar que somos robôs que podemos esquecer o que estávamos fazendo simplesmente porque deu o sinal e outra aula começa!

Neste mundo da escrita em que iniciamos nossos alunos, o recorte e a colagem, o jogo com palavras, o contar histórias, o escutar histórias, o narrar o que aconteceu a cada um numa roda de conversa, entre outras possibilidades, são caminhos para irmos avançando e deixarmos avançar.

O importante é que desde o começo nos construamos como autores de textos. Pode parecer utópico e irreal imaginar cada aluno como autor. Mas é possível e muito gratificante quando um projeto conjunto entre professores e alunos levam a um produto final como um jornal de notícias de uma turma, a organização de um varal de textos, a publicação artesanal de um livro ilustrado etc. Trabalhar aprendendo a fazer é construir produtos deste trabalho, visíveis, palpáveis, apresentáveis.

Num evento de que participei, uma professora<sup>6</sup> apresenta seu trabalho extremamente criativo realizado com uma turma de alunos do primeiro ano, numa escola de bairro da cidade de Campinas. Durante algumas semanas, toda a turma visitou as casas dos pais (obviamente a professora combinou isso antecipadamente com os pais ou responsáveis e nem todos os pais puderam receber a turma). Na visita, as crianças brincaram à vontade e os adultos que as receberam brincaram juntos, ensinaram brincadeiras desconhecidas. Depois destes eventos, os alunos em sala de aula rememoravam as brincadeiras e tentavam escrevê-las como pudessem. Os pais ou responsáveis foram convidados a irem à escola com seus filhos e lá novamente brincaram com as crianças. O passo seguinte foi cada criança escolher uma das brincadeiras e escrever como era esta brincadeira. O professor de artes foi convidado, e todos ilustraram seus textos. Enquanto em Artes faziam as ilustrações, a professora e os alunos liam e revisavam os textos. Uma foto de cada autor, com dados de identificação e uma pequena história de vida foi feita em aula. E tudo foi digitalizado e impresso. Uma linda capa produzida pelo professor de Artes. E uma editora interessada acabou por editar o livro, cujo lançamento as crianças fizeram na escola e em outros espaços. No próprio evento a que me refiro, foram convidadas a falarem sobre a experiência de serem autores e autoras.

6 Trata-se da apresentação do trabalho da Drnda. Cristina Campos, no III Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Unicamp, realizado dia 19.09.2015. O livro produzido pelos professores e pelas crianças é: CAMPOS, Cristina Maria; CAMPOS, Paulo César (Org.). Que brincadeira é essa? São Carlos : Pedro & João Editores, 2014.

## A escola, uma Babel de necessidades

Numa escola circulam pessoas. E as pessoas se identificam por suas diferenças. Cada uma tem uma história, cada uma convive com outras diferentes pessoas, cada uma precisa encontrar na instituição escolar seu acolhimento e seu espaço de trabalho e participação.

Uma turma nunca é homogênea. O princípio de ensinar o mesmo para todos e ao mesmo tempo, cunhado nos começos da modernidade por Comênio (1627), já não se adequa ao mundo contemporâneo. A escola pública não atende a classes homogêneas. A vida oferece excessos de informações a todos, e neste contexto não se pode imaginar que todos, mesmo pertencendo a uma mesma classe social e morando em um mesmo bairro, tenham os mesmos acessos aos bens culturais. Ao contrário, convivemos com a diferença. E infelizmente também com a desigualdade, uma construção social das mais perversas.

Este é o contexto em que professores e professoras exercem suas profissões. E muito frequentemente as situações que precisam enfrentar estão além de suas capacidades humanas. Não é nada fácil enfrentar diariamente uma turma de 30, 40 crianças dentro de uma sala em geral pouco convidativa, em que mais se empilham do que transitam. E se neste espaço de tantas diferenças se quiser a atenção centrada de todos sobre um mesmo objeto, o fracasso aparecerá na forma da indisciplina, da balbúrdia, do desrespeito por si e pelos outros.

Há que muitas vezes combinar regras de convívio, estabelecer em conjunto critérios de avaliação de comportamentos, numa aprendizagem que é condição para realizar os projetos de estudos e aprendizagens também democraticamente definidos pela turma: um jornal da escola, um passeio, uma maquete, um livro, um filme, uma oficina de produção de jogos etc.

E os alunos que recebemos em sala de aula trazem necessidades especiais. Mas alguns deles trazem problemas reais. Sua presença em sala de aula é um desafio, mas também uma vantagem: estes nos fazem compreender que é impossível tratar de forma idêntica dessemelhantes (sejam as dessemelhanças de ordem socioeconômica, de ordem cultural ou de ordem psicológica e até médica). Consideremos duas situações apresentadas por professores:

## **Situação 1**

*C. tem 11 anos, está no quinto ano e na fase pré-silábica da escrita. Dos 113 dias letivos até agora, C. faltou 88. Após muita dificuldade em relação ao seu comportamento, picos de agressividade, desrespeito a professores e colegas e pouca permanência em sala de aula, começou a se pensar na transferência da aluna para outra escola. Já no fim de 2014 a EMEF optou por uma transferência compulsória da aluna, que não foi concretizada. A sensação da equipe escolar é de limite e frustração. Como se não houvesse mais fôlego para enxergar novas possibilidades de intervenção. C. não vai à escola e de certa forma isso acaba sendo um “alívio, pois quando ela vai é certo que o dia será com crise, briga e tumulto”. [...] “Ela está há cinco anos na escola e não aprende nada! A professora já tentou de tudo... Até conseguiu fazer vínculo ao abaixar para falar com ela... bem baixinho... Mas e ano que vem quando ela tiver diversos professores ao longo do período escolar?! Como vai ser?”, “Às vezes a gente encontra ela de noite na rua perambulando... Já foi vista no shopping com alguns colegas provavelmente furtando...”*

## **Situação 2**

*O aluno G. tem 10 anos de idade e cursa o 5º ano. A partir de avaliações realizadas pela equipe multiprofissional, observou-se a eminente necessidade de encaminhamento para o serviço de saúde mental. Em conversa com a família, a mãe relatou que G. já é acompanhado pelo serviço de saúde do hospital, inclusive com uso de medicação. No entanto, na unidade escolar e no ambiente familiar não foi observado melhora significativa no comportamento do mesmo. Embora G. apresente sintomas de ordem psicótica, tem um laudo de hiperatividade e deficiência intelectual. Este diagnóstico nos chamou a atenção, já que G. apresenta bom desenvolvimento intelectual, facilidade com raciocínio lógico e cálculo mental. Quando frequenta as aulas, não consegue ficar com o seu grupo, o que exige uma reorganização da equipe escolar, a fim de acompanhá-lo em suas atividades devido à agressividade com que se relaciona com os demais alunos.*

*O quadro tem evoluído, apresentando novos sintomas, o que inclui a questão da sua sexualidade, ou seja, um descontrole da libido. Somam-se a este quadro relatos de insônia, agitação noturna, ausência de concentração nas atividades escolares, além da agressividade com colegas, professores e funcionários da escola. Episódios de ausência de julgamento prévio e análise de risco também acontecem, como: fechou-se no quadro de energia da escola,*

*manipulando os equipamentos proibidos – desligando o quadro geral. Pula o muro da escola, se solta da mãe nos trajetos de ruas e avenidas, busca objetos cortantes. Vale ressaltar que em todas estas situações, G. estava acompanhado por adultos, que embora tentassem uma intervenção não eram atendidos. Na situação do quadro de alta tensão, foi solicitado apoio da Guarda Civil Metropolitana (GCM) para auxiliar no convencimento de G., que se mantinha espontaneamente trancado no quadro de alta tensão, não atendendo aos pedidos de abertura da porta. O aluno mora muito longe do CAPSi de sua referência, por isso não consegue frequentá-lo. Embora estejam na zona sul, região da Capela do Socorro, a família encontra-se num território oposto ao atendimento, numa distância que necessita três conduções para chegar ao serviço. Por outro lado, o CAPSi mais próximo, em que ela necessitaria de apenas uma condução fica no território ao lado, Santo Amaro. Dessa forma, mesmo depois de pedido e mediação do NAAPA, o CAPSi mais próximo indica a impossibilidade de atendê-lo devido a burocracia de distribuição do atendimento no território. No mês de junho, na UBS, G. foi atendido por um psiquiatra, que retomando o histórico do mesmo, a partir do relato da mãe, julgou muito importante reavaliar a situação e reorganizar a medicação do aluno. No mês de julho, quando a mãe solicitou da UBS um retorno com o psiquiatra de referência, foi informada de que o mesmo não realizaria mais o atendimento, porque se removeria para outra unidade.*

A escolha destas duas situações, dentre outros relatos enviados pelo órgão da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, obedeceu a dois critérios: estarem ambos no quinto ano e apresentarem a queixa de agressividade e violência. A escola, tal como tradicionalmente está organizada, poderia lidar com estes dois alunos? Certamente não poderia. Eles apresentam problemas que demandam soluções individualizadas nas atividades de ensino e negociação constante de regras de comportamento com colegas e professores.

O primeiro relato mostra alguns problemas de escuta da escola: uma aluna que está há cinco anos numa mesma escola e que não aprende nesta escola, está dizendo o quê para a escola e para seus professores? Decidir por uma transferência compulsória é passar a questão para outra unidade escolar! E a escola precisou de cinco anos para chegar a isso? Felizmente parece que a transferência não ocorreu. Mas a escola ainda confessa mais sobre a imagem que faz de sua aluna: Já

*foi vista no shopping com alguns colegas provavelmente furtando... Ainda no relato: Até conseguiu fazer vínculo ao abaixar para falar com ela... bem baixinho... A pergunta que fica para o leitor: e por que não continuou a conversar baixinho com ela? Por que romper o vínculo criado para incluí-la na geleia geral da sala de aula? Realmente é um alívio quando a aluna C. não comparece porque ela não é bem-vinda mesmo. Não é de estranhar que tenha baixa frequência às aulas.*

Mas o relato diz mais: *A professora já tentou de tudo...* E não há razão para imaginar que não tenha tentado. A questão é saber o que significa “tudo”. Por exemplo, em algum momento as regras de comportamento dentro da sala de aula foi compactuada com toda a turma? Explícitamente? Alguma vez a questão da violência e da agressividade foi tema de reflexão de todos os alunos? Alguma vez o que vivem fora da escola, a vida dura e de violência no lar, foi tema de reflexão, de conversa? Quantas vezes se organiza uma roda de conversa sobre a vida entre alunos e professores desta turma?

Aceitar os alunos como eles são é difícil. Num quinto ano gostaríamos de ter alunos que já estão tráfegando pelo mundo da escrita, lendo e escrevendo. Mas se há algum aluno que não esteja no mesmo patamar que os outros, dele não se pode exigir as mesmas atividades; com ele o trabalho deve ser individualizado e até mesmo materiais diferentes podem ser usados, como uma máquina de escrever, um computador para esta aluna tentar ler e navegar. Há que estabelecer com ela cumplicidades, apoios, incentivos e também cobranças, particularmente no comportamento com os demais. Ser educador não é ser “bonzinho” e deixar passar tudo. Educar é também exigir, mas somente se pode exigir quando está claro o que se está fazendo, para ambas as partes. Um projeto de recuperação escolar de C. é necessário: não adianta mantê-la numa turma de quinto ano sem lhe dar subsídios com que ultrapassar suas dificuldades na leitura e na escrita. Sem infantilização: seus temas e suas preocupações não podem ser as mesmas dos alunos de um primeiro ano. Ela vive num mundo grafocêntrico e certamente sabe muito mais da escrita do que a escola está percebendo. Acontece que o que ela sabe não interessa. Interessa somente o que não sabe! O professor, no trabalho com C., deve ter o apoio de seus colegas, inclusive pegando ideias dos alfabetizadores da escola. Afinal, a aluna não é do professor, é da escola! E há cinco anos!

O segundo relato novamente aponta para a violência, que vivida por um dos segmentos da escola, seu alunado, dificilmente se torna tema de reflexão na escola. Mostrar que o mundo poderia ser outro é um caminho para transformar o mundo que se vive. Neste relato não encontramos preconceitos como aqueles que aparecem no relato anterior, mas mais uma vez encontramos o atraso da escuta. O aluno já estava em tratamento de saúde quando a escola se dá conta de que ele precisa de tratamento? Mas este relato é também uma denúncia dos modos de funcionamento burocrático de órgãos públicos, no caso as esdrúxulas divisões geográficas nos atendimentos de saúde, que em vez de levar em conta a proximidade, leva em conta não se sabe que critérios recônditos. Denuncia também a instabilidade do trabalho profissional. Como vai se remover para outra unidade, o psiquiatra já não trabalha? Não há um sistema de trocas de informações sobre os pacientes de um centro de atendimento?

O que pode fazer a escola com um aluno que *apresenta bom desenvolvimento intelectual, facilidade com raciocínio lógico e cálculo mental* e, ao mesmo tempo, sai da sala de aula (certamente porque o que lhe apresentam não lhe interessa), se esconde na sala do quadro de energia do prédio, uma sala que deveria estar trancada? Terá rebentado a porta para entrar? A agressividade que reencontramos aqui resulta de seu convívio social, do seu ambiente. Como o ambiente escolar pode alterar estes comportamentos? Somente fazendo exigências, chamando a Guarda? Ou seria possível tentar compactuar com todos os alunos formas comuns de convívio? Escrevê-las como quem escreve um manual para todos. Leis claras tornam os direitos e deveres claros. Se um aluno tem facilidade de raciocínio, o que faz com que perca esta capacidade no convívio com os demais? Felizmente o quadro está apresentando desenvolvimento da sexualidade. G. tem dez anos e vive num mundo em que o sexo é sobrevalorizado. Quando a sexualidade se torna tema de sua turma, ele sai da sala? Perde suas curiosidades?

Não se trata de culpabilizar a escola ou seus professores. Há alunos com problemas. E nem sempre saberemos como lidar com eles. Às vezes, a atenção a um acontecimento, a um pormenor, pode indicar saídas de trabalhos. Mas nem sempre teremos sucesso. Nossos insucessos devem ser alavancas de produção de novos horizontes para nossas aulas, e não motivos de frustração. Não acertamos com C., não acertamos com G., mas poderemos acertar com F., com Z. É da vida aprender.

## Retomando a tese

Aprendendo com os fracassos e com os sucessos, é preciso afirmar a alfabetização como um direito de ingresso ao mundo da escrita, de forma produtiva e não de meros consumidores de textos. Trata-se de defender, desde o começo desta caminhada, o direito à autoria, o que demanda a abertura da escola para a diversidade e para um projeto elaborado com a participação dos alunos. Isto requer uma escola capaz de escutar, capaz de negociar democraticamente dentro da sala de aula, capaz de se preocupar com os alunos e não com o ano seguinte ou com um conteúdo estranho a todos em nome de uma correção ortográfica ou em nome de um conhecimento a maioria das vezes inútil.

Defender o direito à expressão, o direito à autoria, é aceitar que nem todos os alunos devem escrever sempre a mesma coisa, e que a participação de todos num projeto comum pode ser diversificada porque, em verdade, toda a produção exige a coordenação de múltiplas tarefas. É neste convívio que as crianças aprendem a ler, a escrever e a se fazerem autônomas nos processos de suas aprendizagens.

## Referências

CAMPOS, Maria Cristina; CAMPOS, Paulo César. **Que brincadeira é essa?** São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976. (original de 1627).

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 13-32.

\_\_\_\_\_. Educação sem enxada e sem ritalina: alfabeto, alfabetização e higienização. In: COLLARES, Maria Cecília; MOYSÉS, Maria A.; RIBEIRO, Mônica C. (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 311-322.

OUAKNIN, Marc-Alain. **Les mystères de l'alphabet**. Paris: Assouline, 1997.

