

SILVIA M. GASPARIAN COLELLO

A ESCOLA QUE
(NÃO) ENSINA A
ESCREVER



A ESCOLA QUE (NÃO) ENSINA A ESCREVER
Copyright © 2007, 2012 by Silvia M. Gasparian Colello
Direitos desta edição reservados por Summus Editorial

Editora executiva: **Soraia Bini Cury**
Editora assistente: **Salete Del Guerra**
Capa: **Gabrielly Silva**
Imagem de capa: **Erick (e-magic)/Flickr**
Projeto gráfico: **Alberto Mateus**
Diagramação: **Printmark Marketing Editorial**
Impressão: **Sumago Gráfica Editorial**

Summus Editorial

Departamento editorial
Rua Itapicuru, 613 – 7^º andar
05006-000 – São Paulo – SP
Fone: (11) 3872-3322
Fax: (11) 3872-7476
<http://www.summus.com.br>
e-mail: summus@summus.com.br

Atendimento ao consumidor
Summus Editorial
Fone: (11) 3865-9890

Vendas por atacado
Fone: (11) 3873-8638
Fax: (11) 3873-7085
e-mail: vendas@summus.com.br

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

Prefácio	9
Apresentação.	13
Introduzindo... A armadilha da e pela linguagem	15

PARTE 1 CONSIDERANDO... A ESCRITA E O ENSINO DA ESCRITA

1 Alfabetização: do conceito à prática pedagógica	25
--	----

PARTE 2 PROBLEMATIZANDO... OS (DES)CAMINHOS DA ESCRITA NA ESCOLA

2 Língua escrita, uma questão de mentalidade	37
3 Para onde vai o ensino da escrita	48
4 Os princípios de exclusão no ensino da língua escrita	89
5 As práticas pedagógicas ineficientes no ensino da língua escrita	100
6 As dinâmicas equivocadas no ensino da língua escrita.	118

PARTE 3 ANALISANDO... TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO DA ESCRITA

7 Histórias do não “não escrever”	141
8 Redação infantil: do egocentrismo ao posicionamento crítico.	160
9 Imaginação e escrita: o voo da ficção	178
10 O papel do desenho na escrita infantil.	192
11 Escrita infantil: os mecanismos do não dizer	220

PARTE 4 CONCLUINDO... A ESCOLA QUE ENSINA A ESCREVER

Notas	243
Referências bibliográficas	257
Anexo	269

PREFÁCIO

Aprendemos a falar bem antes de chegarmos à escola. A oralidade nos provê de um primeiro mapa de significações – um protomapa – para representar o mundo. Em geral, à escola cabe a tarefa de nos alfabetizar, de nos iniciar no ensino da escrita. Estudamos várias disciplinas, mas, como já diziam nossos avós, a escola deve nos ensinar a ler, escrever e contar.

Há muito, tal visão sintética das funções da escola deixou de ser suficiente para descrever as competências que devemos desenvolver. Antigamente, ser analfabeto era não saber se expressar por escrito; hoje, podem ser caracterizados diversos tipos de analfabetismo: na língua, nas ciências, nas tecnologias informáticas etc. O elenco de competências pessoais a ser desenvolvido ampliou-se de forma significativa. Além de ler, escrever e compreender um texto na língua materna, precisamos ser capazes de nos expressar em diversas linguagens, de compreender fenômenos em diferentes contextos, de argumentar de modo consistente, de enfrentar situações-problema em variados contextos, entre outras competências primárias. Uma ideia, no entanto, permanece invariante: à escola compete ensinar a escrever. Como lidar, então, com a ambiguidade sugerida no título da presente obra? Afinal, a escola ensina ou não ensina a escrever? Eis aí a questão norteadora do denso trabalho com que a autora nos brinda no texto a seguir.

O ponto de partida da reflexão é o significado profundo do ensino e da aprendizagem da escrita. Somos levados a ler e escrever, mas o texto é apenas o primeiro outro diante de nós a demandar uma compreensão; dele, partimos para a leitura de fenômenos em sentido mais amplo, ou à

compreensão de outros “outros”. Na feliz expressão da lavra de Paulo Freire, da leitura *stricto senso*, partimos para a leitura do mundo; tarefa complexa e desafiadora, sem dúvida, mas valiosa e ingente.

Na problematização das questões enfrentadas no ensino da escrita, tendo por base a fecunda atividade docente da autora, em diversos níveis de ensino, múltiplos descaminhos são identificados e caracterizados. Práticas escolares excludentes ou ineficientes, bem como dinâmicas equivocadas, são apontadas e analisadas. Estratégias dos aprendizes reveladoras de egocentrismo, de preenchimento “burocrático” de espaços, de um dizer-não-dizendo, de um não-dizer-dizendo são examinadas por meio de exemplos extremamente ricos, expressivos de uma realidade educacional viva, tanto no ensino público quanto no privado.

Em sintonia com o que acima se registrou, merece especial destaque o fato de que a autora produziu um texto crítico, analítico, mas assertivo, propositivo. As questões discutidas vão das mazelas da ação ingênua ou incipiente à consciência dos meios de produção da escrita; dos artifícios a que os alunos recorrem para se desincumbir das tarefas escolares ao vislumbre das sementes da criação efetiva. Ela jamais assume o papel de francoatiradora, não instilando a desconfiança nas ações docentes, nem destilando críticas inconsequentes. Considera que, mais importante do que apenas apontar o joio e o trigo, é fundamental semear expectativas de superação dos problemas assinalados. Assim, após dar nomes aos bois/desvios, a análise das tendências contemporâneas na produção da escrita, com suas seduções e suas armadilhas, conduz a uma visão positiva dos caminhos a ser trilhados, em busca de uma escola que efetivamente ensine a escrever.

Um dos pontos altos da reflexão realizada é a análise do papel do desenho como forma básica de representação infantil, concomitante, e, às vezes, anterior à escrita. Analisa o papel das imagens na produção textual e o modo como tal relação evolui ao longo dos anos de escolaridade. Descartando ideias superficiais que limitam o papel do desenho ao de um complemento estético do texto, a autora esboça uma articulação digna de nota entre textos verbais e pictóricos, indo

muito além do tratamento do desenho como algo fechado em si mesmo. Apenas por essa elaboração teórica o trabalho já mereceria os maiores elogios.

Outro ponto digno de nota é o equilíbrio entre os aspectos lúdicos e os que pressupõem um trabalho duro, uma dedicação intensa; entre a valorização do contexto, do fato, do que já está feito, e a exploração da fantasia, do ficto, do idealizado ou imaginado. Não é possível semear a competência na escrita com base apenas em relatórios técnicos, ou em fatos objetivos: trata-se, literalmente, do desvio do fatalismo. Também nesse terreno a autora logra um equilíbrio admirável entre o elogio da imaginação, da transcendência das circunstâncias imediatas, e a valorização da clareza, da objetividade, do dizer-dizendo.

De modo geral, ao longo de todo o texto, a autora se esmera na busca do equilíbrio nas análises e na valorização dos aspectos metodológicos e filosóficos das ações que projeta ou examina. O material apresentado não constitui um livro de metodologia da alfabetização ou da escrita em sentido estrito, ainda que esteja recheado de observações preciosas nesse terreno. Assim como um sistema do tipo GPS é um auxílio importante para quem sabe aonde quer ir, mas em nada ajuda quando não sabemos em qual lugar queremos chegar, os recursos metodológicos apenas assumem funções importantes quando as questões cruciais de fins e de valores estão devidamente esclarecidas.

A despeito da riqueza dos *insights* filosóficos ou psicológicos, que estão presentes ao longo de todo o texto, também não estamos diante de um livro de filosofia ou de psicologia, uma vez que os olhares estão permanentemente voltados para o chão da fábrica, ou seja, para a sala de aula. Os inúmeros exemplos comentados que ilustram a exposição, da primeira à última página, favorecem a notável alimentação mútua conseguida pela autora entre as perspectivas metodológica e de fundamentação teórica das ações docentes no processo de alfabetização.

As características do trabalho o direcionam, portanto, aos educadores efetivamente comprometidos com as tarefas docentes, que refletem sobre suas práticas, mas que buscam extrair de suas reflexões elementos para a instrumentação efetiva da ação docente, esta-

belecendo pontes consistentes entre as concepções teóricas e o ato de ensinar.

Na parte final do texto, a autora procura amear elementos para fundamentar novas práticas e esboçar caminhos alternativos para a constituição de uma escola que ensine a escrever. Resistindo ao fascínio e à facilidade da denúncia, não joga os problemas apontados no colo do leitor apenas, articulando ideias e propostas de ação. A leitura não deixa na boca, em nenhum momento, o gosto amargo da desilusão. Demonstra com clareza o profundo compromisso profissional com a Educação da autora que, continuamente, ao longo do texto, sugere, inspira, anima, instrumenta, instiga, aponta, semeia, acredita...

Nunca será demasiado o destaque ao fato, já registrado antes, de que a autora impulsiona o leitor para além do diagnóstico dos problemas apresentados. Sua maturidade profissional e sua consciência crítica a imunizaram do desvio que consiste na mera denúncia dos desvios. Afinal, como enfatizou Hannah Arendt em sua análise sobre a crise na Educação, não deveria ser pai ou educador aquele que não se dispusesse a assumir a responsabilidade pelo mundo. É óbvio que isso não significa conformar-se com aquilo que a realidade nos apresenta, mas qualquer possibilidade de transformação passa necessariamente pelo desafio de assumir as responsabilidades inerentes às funções que ocupamos, pela diligência em cuidar da parte que nos toca.

NÍLSON JOSÉ MACHADO
Professor titular da Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo

APRESENTAÇÃO

Pensando na linguagem que, com aparente facilidade, circula entre nós – seres supostamente humanos – há de se considerar a natureza traiçoeira da palavra. Como uma armadilha do dizer, cada um dos termos não se estabelece sem o reforço da sua antítese: é no “jogo do não dito” que cada termo garante a grandeza da ideia. O que seria da palavra “amor” se ela não se prestasse também ao ocultamento do ódio? Quem compreenderia o justo se não houvesse a transgressão de valores? Quando se consagrariam os heróis na ausência dos vilões? Como se conceberia o tudo sem conhecer o nada?

Como um ardil do verdadeiro sentido, a palavra transita em um universo inconcluso, volátil e necessariamente ambíguo. Por isso, ela ilumina, mas também fere; cria, mas também destrói; vive... correndo sempre o risco de matar.

Tudo isso é apenas o início de uma história mais complexa, mais passional e venenosa. Como se não bastassem os paradoxos inerentes à singularidade da palavra, as ciladas da nossa língua vão, estrategicamente, muito além: quando as palavras se juntam em uma asserção, elas se prestam à mentira; quando se associam em negação, estabelecem limites e, não raro, aprisionam alternativas; quando constroem uma pergunta, instituem a dúvida e tornam possível a irracionalidade; quando deixam de ser ditas, forjam a hesitação, um verdadeiro aborto do dizer, tão bem configurado pela possibilidade de omitir.

Pensando nessa tão traiçoeira natureza do dizer, há de se considerar também (e ainda!) a força do potencial linguístico que, inversamente, pode enganar até mesmo a ambiguidade ou o não dito, quiçá a male-

dicência da antítese. Como um milagre oportuno da linguagem, torna-se possível também restituir o amor, a justiça, a luz e a vida. Por tantos e tão imprevisíveis caminhos, nem sempre passionais ou venenosos, as palavras muitas vezes respondem aos apelos da verdade, da consciência e da libertação. Como ratoeiras a serviço de um mundo melhor e viável, elas ainda se associam para edificar o saber, proclamar a esperança, construir os princípios de convivência e de solidariedade. Juntas, elas esmagam a mentira para constituir seres verdadeiramente humanos. Por isso, a natureza paradoxal da linguagem remete necessariamente ao desafio da educação, o desafio de um ensino voltado para a conquista da cidadania em um mundo mais justo.

As palavras... que estranhas armadilhas!

A educação... uma certeza e também uma forma de luta.

SILVIA M. GASPARIAN COLELLO

INTRODUZINDO... A ARMADILHA DA E PELA LINGUAGEM

Quase tão antiga quanto a própria história dos homens, a “armadilha das palavras”, que coloca a língua ora a serviço da explicitação e transparência da ideia, ora da omissão e do mascaramento da verdade, abre a perspectiva para outra dimensão desse arduo jogo linguístico: a possibilidade do entendimento entre os homens. Como uma das mais cruéis ameaças à humanidade, a dificuldade de comunicação se consubstancia pelo desenraizamento social, pela sobrevivência passiva, pelos mecanismos de submissão e pelo aprisionamento das pessoas na solidão e no silêncio.

Disputando espaço com cerca de sete bilhões de habitantes do planeta, não estamos imunes à solitária experiência do conhecido náufrago Robinson Crusóé, cujo silenciamento pôs em marcha a perda da identidade.

A solidão não é uma situação imutável em que eu me encontraria mergulhado desde o naufrágio de Virgine. É um meio corrosivo que age em mim devagar, mas sem pausa, e num sentido puramente destrutivo. No primeiro dia, eu transitava entre duas sociedades humanas igualmente imaginárias: o pessoal de bordo desaparecido e os habitantes da ilha, pois julgava-a povoada. Encontrava-me ainda quente de todos os contatos com os meus companheiros de bordo. Prosseguia de maneira imaginária o diálogo interrompido pela catástrofe. A ilha, depois, revelou-se deserta. Caminhei numa paisagem sem alma viva.

Atrás de mim, mergulhava na noite o grupo dos meus infelizes companheiros. Já as suas vozes tinham há muito silenciado quando a minha começava apenas

a cansar-se do solilóquio. Desde aí, sigo com horrível fascínio o processo de desumanização cujo trabalho inexorável sinto em mim.

Sei agora que todos os homens trazem em si – e dir-se-ia, acima de si – uma frágil e complexa montagem de hábitos, respostas, reflexos, mecanismos, preocupações, sonhos e implicações, que se formou, e vai-se transformando, no permanente contato com os seus semelhantes. Privada da seiva, esta delicada florescência definha e desfaz-se. O próximo, coluna vertebral do meu universo. [...]

Todos os dias meço quanto lhe devia, ao verificar novas fendas no meu edifício pessoal. Sei o quanto me arriscaria perdendo o uso da palavra, e combato com todo ardor da minha angústia essa decadência suprema. As minhas relações com as coisas, porém, encontram-se também elas desnaturadas pela minha solidão. Quando um pintor ou um gravador introduz personagens numa paisagem ou na proximidade de um monumento, não é por gosto do acessório. As personagens dão a medida, e o que é ainda mais importante, constituem pontos de vista possíveis que, ao ponto de vista real do observador, acrescentam indispensáveis virtualidades.

(Robinson Crusóé, Tournier, 1972, p. 46-7)

Entre todas as conquistas do homem, a linguagem é a que mais contribuiu para fazer dele um ser humano de fato. Na sua relação com o mundo, a palavra se constitui na melhor representação do potencial simbólico, capaz de fazer a sutura entre o ser, o indivíduo em particular, a sociedade e o quadro de referências que se concretiza em cada objeto, cada indagação e cada posicionamento pessoal. A linguagem garante ao homem o lugar de locutor, a constituição da consciência e a posição de sujeito que rege a própria vida e reage diante dela. Ela lhe permite considerar o “outro” como alvo de interlocução, assegurando todas as práticas discursivas e sociais. Pela linguagem, cada um de nós consagra a essência do ser humano, em um constante vir a ser, integrado à condição de “habitantes de um mundo”, por excelência dinâmico e complexo.

Mas, no contexto de nosso mundo, qual é, efetivamente, o espaço reservado ao homem?

Cercados pela alta tecnologia, pelos artefatos da multimídia, pelo impactante advento da informática e por tantas exigências que se antepõem como prioridades de sobrevivência, vivemos em um mundo que aprendeu a encurtar distâncias, a romper fronteiras, a desafiar os limites da comunicação, criando novas linguagens e possibilidades de intercâmbio. Entretanto, na mesma proporção em que se ampliam os horizontes, corre-se o risco de, paradoxalmente, perder o referencial da pessoa que nem sempre consegue assegurar o seu espaço, os seus valores e a sua consciência.

No conturbado contexto de nossa civilização, a “armadilha pela linguagem” concretiza-se em práticas políticas e ideológicas de manipulação em massa (Quintás, 2011). Uma realidade que não pode ser enfrentada senão com base em desafios que hoje impomos à educação. Investir nas futuras gerações, fincar raízes de identidade e construir pontes para a libertação humana pressupõe explicitar criticamente os paradigmas que sustentam a compreensão da realidade e das metas educacionais.

Entre tantos parâmetros de interpretação, prevalece o modelo racionalista, advindo da revolução científica do século XVI, que privilegia as formas de saber quantificadas, ordenadas e classificadas. A pretensão de desvendar a natureza para poder controlá-la e de reduzir a complexidade dos fenômenos a fórmulas simples e leis gerais, por si sós explicativas, é efeito de um “paradigma clássico” que, regido pelos princípios positivistas e funcionalistas, é necessariamente parcial, reducionista e autoritário.

Seu emprego no estudo das ciências humanas releva a existência da diversidade, da polifonia do corpo social e das múltiplas formas de manifestação, em benefício das construções teóricas que apreendem o real pela uniformidade dos processos, pela fixidez das tendências e pelo enquadramento social na homogeneidade. A própria concepção de formação humana passa a ser tributária de princípios que reduzem o valor ao significado, o processo ao produto, o homem à produtividade. Nessa perspectiva,

a educação escolar, no percurso que vai desde o 1.º livro, sempre se caracteriza por situar o educando em um universo fechado, via de regra, uni-

verso que se sobrepõe ao próprio real, neutralizando as contradições mais palpáveis desse mesmo real. Assim, persistem até hoje nos manuais a incidência sintomática dos discursos edificantes, cujos componentes são, invariavelmente, em última instância: a Pátria, a Família e a Religião, fundados em valores difusos como Bem, Mal, Certo, Errado. A apologia de virtudes, tais como o Patriotismo, a Caridade, a Abnegação, imprime o papel neutralizador de tais discursos sobre as contradições que emanam dos conflitos sociais e psicológicos, vividos pelo sujeito. O que significa, em outros termos, que este se põe em contato com um universo fechado, orgânico e coeso, que se impõe não só como sendo real, o que como tal o desenraíza de seu lugar histórico e o homogeneíza. Mais do que isso, “tranquiliza-o”. (Ozakabe, 1984, p. 151)

O autor lembra que as possibilidades de ilustração franqueadas pelas experiências extraescolares são igualmente reducionistas, prova nítida de uma tendência mais ampla que conduz o ser humano aos redutos de isolamento ou à formação de grupos fechados em “tribos” e “gângues”.

Vivemos, portanto, uma situação paradoxal, na qual o incremento das possibilidades de comunicação, a ampliação dos horizontes e o encurtamento das distâncias representam, na proporção inversa, o progresso da incultura e do isolamento. Para Barros (1993, p. 7), mesmo onde a educação é um privilégio, a democratização do ensino e o desenvolvimento dos meios de comunicação não garantem necessariamente a difusão ampla (ou qualitativa) do saber:

O homem moderno criou uma civilização complicada e tecnologicamente refinada, acumulou saberes em quantidade incalculável, sem ter, entretanto, parâmetros para hierarquizar, de uma perspectiva segura, esses saberes de desigual valor, e, principalmente, em face da velocidade com que tudo isso aconteceu, não se adaptou, realmente, ao mundo por ele mesmo criado. Nesse mundo, a “incultura geral”, começando pela perda do domínio da própria linguagem, assume formas assustadoras que a superficialidade dos meios de comunicação de massa, prescindindo cada vez mais da palavra e da reflexão, sem separar o relevante do irrelevante, só faz agravar.

Compreendido não em função da classe social ou do padrão de rendimentos, o advento do “homem-massa” é fruto da perda de autonomia, de consciência, de espírito crítico e, principalmente, da palavra, cada vez mais ameaçada.

A mesma civilização que cria oportunidades e amplia possibilidades limita – pela interpretação e jogo de estratégias sociais – os usos da linguagem e os significados dos discursos. No contexto da superpopulação, somos conduzidos aos dramas do desenraizamento e da solidão. Tal como Robinson Crusoé, perdemos o contato com os outros e, com isso, a chance de investir no processo de humanização. Vivemos, de fato, no vasto “deserto dos homens”, já percebido por Chateaubriand, ao raiar do século XIX.

Se a linguagem é a maior das invenções humanas, a escrita é a maior conquista da civilização, motivo pelo qual ela marca o início da história da humanidade. Graças às suas características, a escrita promove uma ruptura com o espaço (interlocução a distância), com o tempo (permanência do texto como portador autônomo) e com as exigências dialógicas primárias da interlocução (intercâmbio na ausência do outro), ampliando indiscutivelmente os limites da existência humana. A alfabetização não garante, contudo, o ingresso diferenciado em nosso mundo. As competências para ler e escrever, em nossa sociedade, são fatores tão necessários quanto mal compreendidos, sobretudo pela influência dos parâmetros reducionistas que explicam o mundo e contaminam a educação.

Pela vertente racionalista, a escrita coloca-se a serviço dos mesmos princípios que limitam a interpretação da complexidade social. Como decorrência palpável dos mecanismos que negam a diversidade, a personalização e a autonomia do indivíduo em um mundo complexo, ela passa a ser regida pelo convite à reprodução e produtividade, pela conformidade aos modelos instituídos, que não necessariamente exprimem a voz do sujeito (a pluralidade de suas intenções, valores, impressões e sentimentos). A palavra escrita instala-se como um conhecimento técnico-instrumental que contraria a natureza da linguagem e a dialogia das relações sociais.

Os textos aqui reunidos têm o objetivo de rever a escrita na sua multifuncionalidade e multidimensionalidade. Ao considerar as diversas razões do escrever e as diferentes formas de fazê-lo, pretendo chamar a atenção para a complexidade de fatores inerentes à construção da escrita e para a importância de práticas pedagógicas que, mais do que ensinar ou instruir, possam resgatar, no âmbito do desenvolvimento, os princípios de humanização do sujeito aprendiz.

Combatendo a epistemologia do “saber doado” e do “conhecimento útil e necessariamente produtivo”, entendo a educação como um meio de promover práticas simbólicas de sutura entre o homem e o mundo. Uma vez construídas as “pontes” por meio da interlocução e do acesso à cultura, tornam-se possíveis novas formas de se situar perante a vida, assim como de estimular que se crie outros mecanismos em organização social, capazes de respeitar a diversidade e a identidade em cada um.

No âmbito da problemática enfocada e em estreita sintonia com os pressupostos aqui assumidos, os textos que compõem o presente trabalho foram escritos em diferentes momentos. Alguns, publicados em anais de congressos, permaneceram relativamente limitados a um público restrito; outros, dispersos em revistas científicas, nem sempre estiveram acessíveis em língua portuguesa; e alguns, ainda inéditos, aguardavam a oportunidade para ser formalmente apresentados. Esta obra vem a público com o objetivo de organizar essa produção, viabilizando uma abordagem que possa contribuir para a sempre oportuna temática do ensino da língua escrita.

A fim de garantir a unidade e a coerência interna de cada capítulo, optou-se pela apresentação deles o mais próximo possível das publicações originais, mesmo correndo o risco (e agora assumindo a responsabilidade) de repetir alguns argumentos, assim como a explicitação de determinados referenciais teóricos. Contudo, talvez o demérito da repetição possa ser compensado por uma abordagem que, tomada sob diferentes perspectivas, permita uma abordagem mais ampla e profunda sobre o tema proposto. Embora os textos sejam independentes entre si, o que possibilita diferentes opções na ordem de leitura, eles se inte-

gram e se completam na defesa da ideia de que é possível rever os princípios e práticas do ensino para garantir a efetiva apropriação da língua escrita. Para tanto, importa não só considerar a contribuição teórica produzida nos últimos anos como também disponibilizar-se a aprender com os nossos alunos: suas perspectivas, suas dificuldades e seus modos de produção.

Os capítulos foram organizados em quatro partes que correspondem a diferentes focos de abordagem. A primeira considera objetivamente a alfabetização no que diz respeito às metas educativas, aos eixos de operação cognitiva no processo de aprendizagem e às frentes de trabalho pedagógico. A segunda problematiza as diretrizes e as práticas do ensino da língua escrita. A terceira analisa os efeitos de uma pedagogia reducionista sobre a produção da escrita. Para finalizar, a conclusão discute a possibilidade de uma escola que possa ensinar a escrever de modo efetivo.

A Parte 1 (Capítulo 1) procura situar a língua e o trabalho de alfabetização a ser desenvolvido na escola.

Na Parte 2, os Capítulos 2 e 3 discutem o ensino da escrita sob uma abordagem teórica que pretende enfocar a problemática vivida no contexto da escola. O Capítulo 4, em uma retomada ainda teórica, explana de forma mais específica a temática da não aprendizagem segundo os princípios da alfabetização: a quem, para que, o que e como se ensina a língua escrita. Os dois capítulos que se seguem (5 e 6), redigidos com base em pesquisas de campo em escolas públicas e privadas de São Paulo, permitem um confronto mais direto do referencial teórico com a realidade escolar, analisando, respectivamente, as práticas pedagógicas e as dinâmicas em sala de aula.

Na Parte 3, o debate sobre o reducionismo do ensino é complementado pela análise da escrita na perspectiva dos processos e das produções dos alunos. O Capítulo 7 discute casos de suposta dificuldade apoiados em diferentes critérios de análise. Os demais capítulos (8, 9, 10 e 11) caracterizam algumas tendências na produção textual de crianças do ensino fundamental: o difícil acesso ao texto crítico e funcional, o frágil voo da ficção, o declínio do imaginário e os mecanismos de

escape ou de preenchimento do espaço. O delineamento e a análise das tendências relativas à produção textual são parte da minha pesquisa de doutorado, realizada com base no estudo de 659 redações infantis de uma escola pública de São Paulo.

No conjunto dos capítulos aqui propostos, pretendo desvelar os mecanismos do aprisionamento linguístico inerentes ao ensino, deixando evidentes os seus efeitos sobre a constituição do “escritor”. A constatação das falhas pedagógicas e de seus resultados não será um discurso estéril se ela puder subsidiar a revisão de valores arraigados, de princípios conservadores e de práticas tão reducionistas.

Sem esquecer os parâmetros de interpretação da realidade e as tendências sociais mais amplas que se refletem no ensino, não há como negar o papel e as práticas da principal agência de letramento, aquela que, formalmente, foi encarregada da transmissão do saber: a escola. No que diz respeito à escrita, é ela que ensina e, com certeza, condiciona o seu uso em práticas mais ou menos restritivas. Até que ponto, ao ensinar a escrever, não estamos limitando o uso da escrita e as possibilidades de comunicação?

PARTE 1

CONSIDERANDO...
A ESCRITA E O ENSINO DA ESCRITA

[...] se a escola não alfabetiza para a vida e para o
trabalho [...] para que e para quem alfabetiza?

FERREIRO, 2002, p. 17

1

ALFABETIZAÇÃO: DO CONCEITO À PRÁTICA PEDAGÓGICA¹

Parece indiscutível que as crianças de nossa sociedade devem aprender a ler e a escrever. No entanto, se perguntarmos aos pais e educadores por que e para que alfabetizar, encontraremos, com certeza, respostas vagas, por vezes incompletas e até paradoxais. As expectativas de ensino da língua escrita são tão imprecisas quanto a própria compreensão do alfabetizar. A despeito das boas intenções, as práticas pedagógicas patinam em concepções restritivas, por vezes equivocadas, modismos mal-assimilados e métodos inadequados. Além disso, tanto os processos formais de ensino como os resultados por eles promulgados nem sempre consideram o letramento, isto é, a condição dos indivíduos de – baseados em múltiplas experiências de “lectoescritura” – incorporarem a língua escrita às práticas sociais (Arantes, 2011; Colello, 2012b; Kleiman, 1995, 2001; Matêncio, 1994; Mortatti, 2004, e Soares, 1998, 2003).

Assim sendo, o presente capítulo visa contribuir para a reflexão acerca das relações entre ensino e vida, postura pedagógica e intervenção didática, processos de aprendizagem e prática escolar, fins e meios educativos. Em síntese, um esforço de aproximar teoria e prática na busca de posturas responsáveis em sala de aula e, sobretudo, de um ensino mais ajustado aos nossos alunos.

Com base no entendimento amplo do processo de alfabetização, pretendo considerar os objetivos do ensino da língua escrita e os processos cognitivos envolvidos na sua conquista para delinear as frentes de trabalho pedagógico. Evidentemente, dada a complexidade do processo de aquisição da língua escrita, as dimensões aqui abordadas (objetivos, processos cognitivos e frentes de trabalho pedagógico) não pretendem ser exaustivas; são, contudo, um exemplário das dimensões