

ENDRUWEIT, M. L. Escrever na escola: para quê? Para quem?. *ReVEL*, v. 21, n. 40, 2023. [www.revel.inf.br].

ESCREVER NA ESCOLA: PARA QUÊ? PARA QUEM?

Magali Lopes Endruweit¹

magali.endruweit@gmail.com

“De onde surgiu esse desprezo que a educação nutre pelo subjetivo, o inefável, pelo que não pode ser definido nas linhas de um dicionário?”
(Yolanda Reyes)

“Tudo o que vale a pena é, de certo modo, subjetivo”.
(Vladimir Nabokov)

Nas duas citações que abrem esta reflexão há um ponto em comum: o subjetivo, que vou definir aqui como tudo que diz respeito ao sujeito, a cada um de nós em particular e que nos permite ser uma pessoa única, com características singulares. Somos, indistintamente, diferentes. Embora não haja nessa definição nenhuma novidade, essa característica humana, que a todos nós iguala, passa a ser um defeito quando o assunto é escrever – passará a ser uma qualidade quando se tratar de literatura. Para poucos.

Falando em literatura, das lembranças que tenho da minha vida de criança na escola, a licença poética era uma ideia que me encantava. Havia então um passe, uma alforria para algumas pessoas? Para eles era permitido escrever sobre si e dizer “eu”, sem medo de usar as palavras como quisesse. Para mim e meus colegas, não: nós deveríamos escrever sobre o que era pedido, sobre o mundo lá fora, bem longe de nossa vida e de nossas emoções.

Outra lembrança das aulas era a atividade de repetir uma pequena história sussurrada pela professora no ouvido de um aluno para que este repetisse a história ao colega do lado, indo assim até o final da fila. O resultado era demonstrar que, no

¹ Licenciada em Letras (1987), mestre em Linguística Aplicada (2000) e doutora em Análises Textuais e Discursivas (2006). Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

final da fila, a frase dita, lá no começo, estaria diferente. Os alunos colocariam pontos onde não havia, trocariam palavras, acrescentariam detalhes, enfim, fariam com que a história fosse deles. Contadores infieis.

Esses fatos sempre me intrigaram, pois não via – como ainda não vejo – onde está a traição em fazer parte do mundo, registrando o olhar de cada um nesse mundo que é de todos. Vejam que não se trata de buscar a verdade, de se arvorar dono da forma certa de contar: não existe forma certa. Existe o olhar de cada um, construindo o mundo ao seu redor, na conversa com o outro, na partilha dos acontecimentos, na divisão. Não na verdade única. Na certeza. Na solidão. Dar ao aluno essa liberdade primeira de se sentir autorizado a contar sua história é o primeiro passo para escrever – e por consequência, ler – para pôr no papel o que cada um de nós mais sabe: sua própria história.

Se acrescento “ler” logo ao lado de “escrever”, não significa acreditar que se possa cobrar a escrita e a leitura como tarefas obrigatórias, sem que o aluno se tenha disponibilizado a elas. Me explico.

Acredito que leio porque estou no mundo, tenho curiosidade em relação ao que me rodeia. Escrevo porque preciso refletir sobre esse mundo em que habito ao mesmo tempo em que sou habitada por ele. Talvez possa ser chamado de necessidade, jamais poderá ser uma imposição. Alberto Manguel conta que, quando aprendeu a ler, foi como se tivesse adquirido um sentido inteiramente novo, pois o que antes apenas podia ser visto, agora podia ser compreendido. É o mundo que, de repente, adquire outra dimensão. Uma dimensão em que estamos implicados com as palavras, com o seu significado e precisamos construir cada imagem, cada conceito, em uma dialética permanente: o mundo e eu, ambos criados no momento em que se unem – pois somos quem somos porque temos língua; o mundo é o mundo porque o criamos através da palavra. Como nos diz Émile Benveniste (2005: 26), “a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento”. Nós criamos o mundo através da língua.

É apenas no momento em que se unem homem e língua que nasce o mundo, recriado a cada vez que falamos, portanto é sempre do humano e do singular que trato quando digo “ler/escrever”. Se é assim, por que os meios formais de ensino – e aqui quero incluir todos os níveis, da educação básica à universidade, evitando a cômoda culpabilização da escola – assumiram a objetividade como o lugar do saber?

Tenho algumas hipóteses sobre isso.

A primeira hipótese tem a ver com a língua adotada no ensino, sedimentando o entendimento de uma escrita/leitura instrumental, aferidora – que denominei “escrita utilitária”, no início dos anos 2000², mas que hoje penso ser também uma resposta ao pensamento positivista e à concepção de ciência a que nos submetemos. Essa filiação se traduz em uma relação custo-benefício com a leitura: leio para conhecer, para saber mais sobre um assunto e poder argumentar sobre ele, o que por si só não constitui um mau propósito. O que me parece um problema é fazer desse o único fim da leitura, abrindo duas vias: leitura informativa ou literatura, em uma dicotomia redutora. Ora, ler deveria ser apenas ler, saborear histórias para saber como pensam, como vivem e em que acreditam os outros seres humanos que por aqui passaram ou que aqui estão, ler para refletir sobre um assunto pelo qual tenho genuíno interesse. Ou seja: ler para saber do outro – de mim, portanto – para além do conhecimento como um conteúdo de que precisarei prestar contas, respondendo a perguntas formuladas antes mesmo da leitura. Da leitura tomada unicamente como informação para a escrita como prestação de contas é um pulo; em consequência, para os alunos, a língua escrita é encarada como capaz de significar por si só, em nada semelhante à língua do dia a dia, que é capaz de produzir todos os sentidos desejados e que possibilita falar de si. Yolanda Reyes (2012: 19) diz que “a máscara da linguagem escolar serve quase sempre para nos encobrirmos e quase nunca para nos revelarmos, a nós mesmos e aos outros”. Por isso, o texto escrito para a aula – leia-se: para o professor – serve para cumprir uma tarefa, não pretende incluir-se na discussão do mundo real sobre o tema em questão; tem seu fim determinado no próprio momento da escrita: não nasceu para significar, para somar-se a uma discussão, para dizer da forma como seu autor encara o mundo; pelo contrário, essa escrita faz de conta ficou circunscrita aos meios formais de ensino, paralela à escrita significativa, com propósito, usada no WhatsApp, nos bilhetes, nos e-mails que circulam entre os alunos, nas histórias que leem e escrevem fora do ambiente formal de ensino.

A possibilidade de se mostrar singular, de ler o que desejar e escrever com algum propósito se constrói nas relações do dia a dia, momento em que é possível falar de si. Citando novamente Yolanda Reyes (2012: 21), retomo a epígrafe deste

² Refiro-me aqui à minha tese de doutorado, que defendi em 2006 e que, em 2022, foi reeditada em forma de livro. Cf. ENDRUWEIT, Magali Lopes. *Repensando a escrita*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2022.

texto: “de onde surgiu esse desprezo que a educação nutre pelo subjetivo, pelo inefável, pelo que não pode ser definido nas linhas de um dicionário?”. Arrisco pensar que as certezas conferem um caráter de cientificidade ao ensino; lugar cômodo, reconheço, mas, ainda assim, o antilugar da pesquisa, que se nutre da dúvida, da busca, da pergunta formulada por um pesquisador envolvido com o mundo em que vive, consciente da subjetividade que lhe possibilita o uso da língua de forma segura – tanto falada como escrita. E aqui uso “subjetivo” em oposição a “objetivo”, no sentido enunciativo do termo: a passagem do locutor que, ao mobilizar a língua, se torna sujeito.

Outra hipótese está ligada ao consenso que entende a escrita unicamente como representação da fala. Dele resultam os problemas que tornaram o ensino da escrita o grande desafio, pois levam o aluno a pensar que escrever seria basicamente passar para o papel o que já havia pensado antes, apenas seguindo um plano, um roteiro, pois já estaria escrito antes de ser escrito. Algo predestinado, totalmente pensado antes mesmo de nascer. Ora, sabemos que não é e não pode ser assim, pois o texto se constrói no momento mesmo de sua construção, tomando caminhos desconhecidos por quem o escreve, afastando a ideia reducionista que toma a escrita unicamente como representação da fala, pois, antes de mais nada, há a necessidade de o locutor se desvincular da representação da língua falada como exteriorização e comunicação. A escrita é outro estatuto da mesma língua. Se na fala como atividade é possível a exteriorização dos pensamentos, na escrita, há a transposição da linguagem interior: rápida e incoerente, na medida em que retorna apenas sobre o próprio locutor. É a escrita que deve tornar inteligível essa linguagem.

No entanto, o reconhecimento de que a escrita é diferente da fala, em um primeiro momento, apenas reforça para o aluno a dificuldade de escrever. Como substituir a confortável situação estabelecida pelo diálogo oral em uma conversa por uma relação ausente com um interlocutor imaginado, mas nem por isso menos desconhecido? Com esse distanciamento exigido pela escrita, começam a faltar os elementos presentes na fala: se na situação de diálogo a fala é dirigida para alguém, situada em um contexto atual criado pela referência discursiva, na escrita essa relação retorna sobre o próprio locutor. O aluno está, portanto, sozinho, descobrindo a solidão da escrita. Como lidar com isso?

Pois entendo que lidar com essa solidão, essa ausência da presença, característica da escrita, não é uma tarefa fácil; ignorá-la, no entanto, apenas

alimenta o fantasma que assombra a escrita como sendo um dom para poucos escolhidos. Vejam que me refiro à escrita de si, das memórias de cada um de nós, de nossas histórias – possibilidade que me parece responsável pela crescente oferta de cursos de escrita criativa, escrita de contos, de crônicas, enfim, da possibilidade de contar por escrito um pouco do que cada um é, reencontrando a subjetividade afastada do ambiente educacional. E nesse alheamento de si entrelaçam-se leitura/escrita e leitura informativa/escrita utilitária.

No que pese a situação descrita até aqui, é possível o entendimento de leitura como um direito à cultura: como o direito ao saber, o direito de se apropriar dos bens culturais que possibilitam o exercício da fantasia e a descoberta de si, como defende Michèle Petit (2009). Trata-se do direito de pertencer a uma sociedade através do que é produzido pelos que a compõem – é um direito de que todos podemos usufruir, pois fazemos parte de uma comunidade com a qual mantemos laços de continuidade e de pertencimento. E é a leitura que constrói esse elo humano, muito mais como um direito do que como um dever. Mas então, sendo um direito, não precisaríamos convencer os alunos e parte da população dos benefícios da leitura. Para Castrillón (2011: 93),

teríamos então, ao menos em nossos países, de definir a leitura e a escrita como direitos, como práticas que ajudam as pessoas a construir sua individualidade, a criar seu espaço no mundo e a estabelecer relações com os demais. Como necessidades relacionadas com a participação cidadã, e não como estamos acostumados a vê-las, como um luxo associado ao ócio e ao tempo livre ou como uma obrigação escolar.

Por isso, a leitura e a escrita servem para viver – parafraseando Benveniste (2006) ao definir linguagem. Se assim acreditamos, a língua escrita serve para organizar as ideias mais complexas, mais profundas, o mistério da existência, fazendo parte da vida das pessoas em uma sociedade organizada a partir da palavra escrita; nosso pensamento, em uma sociedade letrada, é informado pela escrita. Pelo escrever, somos capazes de descobrir e redescobrir questões mais complexas, somos capazes de ressignificar na língua que nos constitui a todos: a mim e ao outro.

A escrita é um caminho que nos leva ao outro. Um caminho carregado de histórias pessoais, de significados construídos e partilhados durante a leitura. Por se tratar de uma construção individual, distante da parceria constitutiva da conversa, quem escreve está só nessa empreitada, sujeito à luta com a precisão das palavras, com a ambiguidade da língua, com as armadilhas perigosas do senso comum, pois ninguém, a não ser o autor, pode dar testemunho do que irá escrever. Testemunhar o

que viu, vivendo ou ouvindo – lembrando aqui a definição de narrador de Walter Benjamin (2012) –, propondo ao leitor um diálogo ao mesmo tempo que lhe solicita um conselho, longe de estar seguro de suas afirmações. Essa escrita generosa, em direção ao leitor, é o que propomos aos alunos quando lhes solicitamos que escrevam de si e leiam em voz alta.

Afirmar que esse entendimento da leitura/escrita deveria embasar a prática do ensino não torna a tarefa menos complexa: estamos tratando de singularidade, ausência e interlocução. É uma difícil tarefa de ser executada em sala de aula. Não impossível.

Acredito ser possível, pois o pressuposto é de que a leitura pública do texto em sala de aula funcionaria como um nível intermediário entre a presença do interlocutor na fala e a sua ausência na escrita. No momento da leitura para os colegas, a escrita faz sentido para um número de pessoas ainda presentes, mas que não representam todos os leitores possíveis do texto. Elas podem fazer – e efetivamente fazem – ponderações próprias de um ouvinte: estão presentes, embora simbolizem uma ausência. Há, nesses ouvintes-leitores, certo distanciamento da conversa do dia a dia, centrada em um contexto conhecido; entre eles há uma convivência física, mas uma separação interlocutiva. Ainda que tenham uma relação de convívio próximo, a especificidade da escrita pressupõe a discussão de assuntos pouco abordados nas conversas. A escrita exige a leitura. Dessa prática atentei para o fato que ensinar a escrever passa necessariamente por ensinar a ler: a permanência da escrita só se dá se for lida; se não, se perde.

Finalmente, vale lembrar algumas observações desenvolvidas ao longo desta reflexão e sua relação com o ensino. Ao tratar da especificidade da escrita, é importante salientar o fato de que *fala e escrita* são diferentes, mas ambas são língua e possibilitam dois tipos de enunciação que, se muito têm em comum, também muito têm de diferente. Ensinar a escrever passa necessariamente pela noção de como essa língua significa, desenvolvendo o conhecimento metalinguístico, que é a experiência do locutor com a língua e, por conseguinte, com ele mesmo, na luta constante de contar/construir/recontar sua história no mundo. Sujeito e narração completando-se mutuamente: cada um é a história que narra e não apenas o narrador – ideia retomada de um poema de Drummond³ e que reforça minha certeza na legitimidade

³ “Tu és a história que narraste, não o simples narrador” (ANDRADE, 1983: 89).

do olhar singular, subjetivo, que pode dar ao aluno a coragem de se nomear em sua escrita, sem correr o risco de ser considerado infiel à história original.

Se nas aulas de escrita nós professores pudermos dar aos alunos a possibilidade de abordarem assuntos que lhes tocam em vez de pedirmos que tomem partido em uma situação distante, estaremos dizendo que a escrita pode ser tão significativa como a fala, servindo para dizer o que realmente importa: da vida de cada um de nós, tão digna de ser contada como qualquer história famosa.

É, sem dúvida, um pequeno gesto em meio a um mundo tão encerrado em certezas e em verdades inquestionáveis (*sic*). Dar aos alunos essa possibilidade de escrita trará a segurança necessária para se colocarem no mundo, autorizando-os a usarem a língua escrita para dizer o que quiserem. Talvez seja pouco. Quem sabe? Mas, como somos professores, vivemos de pequenos gestos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Paixão medida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.
- BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem (1967). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006. p. 220-242.
- BENVENISTE, Émile. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística (1963). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 19-33.
- CASTRILLÓN, Sílvia. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- ENDRUWEIT, Magali Lopes. *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*. 2006. 205 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- ENDRUWEIT, Magali Lopes. *Repensando a escrita*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2022.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. Tradução de Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.