

Grandes escritores e suas histórias de fracasso escolar*

*Lílian Cristine Ribeiro Nascimento***

Resumo

Este artigo questiona a relação naturalizada e historicamente cristalizada entre fracasso escolar e o fracasso social e profissional. Para tal, apresentamos relatos biográficos de escritores famosos – Gabriel Garcia Márquez, Graciliano Ramos, Rubem Alves e Gilberto Dimenstein – que na infância foram considerados pela instituição escolar “crianças com dificuldades em aprender”. Estes relatos nos incitam a repensar a o paradigma dicotômico de normalidade (normal/anormal) predominante na escola e na sociedade e nos abre uma possibilidade de se pensar de maneira inusitada as diferenças dentro da escola.

Palavras-chave: Fracasso escolar; dificuldades de aprendizagem; normalização.

Abordar o tema fracasso escolar implica interrogar a norma e a normalização. Se o discurso da sociedade moderna considera anormal ou patológico aquele que demora mais a aprender, é porque historicamente constituiu-se como norma que as crianças deveriam ler e escrever numa determinada idade. Se uma criança não aprende no mesmo tempo ou da mesma maneira que a maioria, então, está fora da norma. Como descreve Canguilhem (1995), anomalia é um desvio estatístico, ou seja, se a grande maioria das crianças lê e escreve aos sete anos, ou usa corretamente padrões ortográficos aos dez anos, não realizar tais tarefas nessas idades será visto como patologia, anormalidade ou anomalia.

São muitos os casos de crianças que não se adequam às normas da escola, não se conformam ao seu tempo de regulador e suas formas de ensinar. A estas crianças a sociedade normalizadora deu o nome de crianças com “dificuldades de aprendizagem”.

Diante destas crianças, a escola revela seu fracasso em ensinar a todos pelos mesmos caminhos e se coloca a pergunta: “Que futuro terão estas crianças?”. É comum que se acredite que se fracassaram na escola, serão também fracassados na sua vida profissional.

Segundo Signorini (2001), nossa sociedade associa o letramento à performance social do indivíduo. Ela diz:

(...) tanto o não-acesso à escola quanto o fracasso escolar são vistos como sinônimos de déficit desses mesmos bens culturais – não ser “estudado” é ser ignorante, é não “saber das coisas” – e ao mesmo tempo, como sinônimos de déficit de recursos necessários à ação social de base discursiva – não ser “estudado” é não falar “direito”, é estar sempre vulnerável diante da multiplicidade de situações e interlocutores do cotidiano e, conseqüentemente, estar sempre sujeito ao fracasso na consecução de objetivos próprios (SIGNORINI, 2001, p.162).

Casos de alguns escritores ilustres fazem-nos questionar a afirmação de que o sucesso escolar seja o fator determinante na vida profissional futura, ou que determine mesmo a própria relação do sujeito com a linguagem escrita. Poderíamos supor que, se fracassaram

em seus primeiros contatos com a escrita, não fariam da escrita sua função laborial. Contudo, a realidade de muitos escritores contraria essa suposição.

Foi o que ocorreu com Gabriel Garcia Márquez, famoso escritor colombiano, Prêmio Nobel de literatura. Em seu livro *Viver para contar* (2003), o escritor narra sua biografia e encanta com a memória de sua infância e adolescência, período em que o destaque são os relatos sobre a escola. Fascinante, a narrativa revela que Gabriel Garcia Márquez não teve um contato inicial harmonioso com a língua escrita – ao contrário, sua vida escolar foi repleta de percalços e tropeços.

No início da vida escolar, sobre sua alfabetização, ele nos conta:

Eu demorei muito para aprender a ler. Não me parecia lógico que a letra m se chamasse eme, e com a vogal seguinte não fosse emea e sim ma. Para mim, era impossível ler desse jeito. Quando cheguei ao Montessori a professora não me ensinou os nomes e sim o som das consoantes. E assim pude ler o primeiro livro que encontrei no depósito de casa. (MÁRQUEZ, 2003, p. 94-95)

O relato leva-me ainda a refletir sobre o fato de a identificação da criança com o método ser capaz de favorecer a aprendizagem. Percebe-se aí a manifestação das singularidades: para o menino que viveu para contar, aprender o som das letras fez toda a diferença. Sobre método, o autor escreve: "Não creio que exista método melhor que o montessoriano para sensibilizar as crianças na beleza e para despertar nelas a curiosidade pelos segredos da vida" (MÁRQUEZ, 2003, p. 94). Refletir sobre esse comentário não tem como objetivo fazer uma apologia ao método montessoriano, mas apontar que a identificação da criança com a proposta da escola pode ser o diferencial para a aprendizagem.

Continuando sua narrativa, Márquez chega ao ensino secundário; momento em que novos sobressaltos o atormentam: a perseguição de um professor que o interroga com questões às quais ele não sabe responder. Sobre esse professor, Márquez conta:

...cada vez que eu estava em algum grupo, ele caçoava, morrendo de rir, dizendo que eu era o único do terceiro ano primário que ia bem no secundário. Hoje entendo que ele tinha razão. Principalmente por causa da ortografia, que foi meu calvário ao longo de todos os meus estudos e continua assustando os revisores de meus originais. Os mais benévolos se consolam achando que são tropeços de datilografia. (MÁRQUEZ, 2003, p.153)

Interessante e intrigante ao mesmo tempo, essa confissão de Márquez sobre sua dificuldade em ortografia refuta a asserção de que a ortografia se aprende pela abundância de leitura. Desde que aprendeu a ler, Márquez se tornou um leitor voraz, como ele mesmo relata, sem que isso modificasse sua capacidade de escrever segundo as regras ortográficas:

O vício de ler o que me caísse nas mãos ocupava meu tempo livre e quase todo o tempo das aulas. (...) Lía nas aulas, com o livro aberto sobre os joelhos, e com tamanho descaramento que minha impunidade só parecia possível graças à cumplicidade dos professores (...) ainda não entendo como é que os professores cuidavam tanto de mim sem dar berros de escândalo pela minha ortografia ruim. Era o contrário de minha mãe, que escondia de papai algumas de minhas cartas para mantê-lo vivo, e outras me devolvia corrigidas e às vezes com seus parabéns por certos progressos gramaticais e o bom uso das palavras. Mas depois de dois anos não houve melhoras à vista. Hoje, meu problema continua sendo o mesmo: jamais consegui entender por que se admitem letras mudas ou duas letras diferentes com o mesmo som, e tantas outras normas ociosas. (MÁRQUEZ, 2003, p.154- 155)

Seria Gabo considerado pela escola atual, com seu olhar dominado pela medicina, uma criança com "dificuldade de aprendizagem"? Seriam tão benevolentes os professores se o encontrassem hoje nos bancos escolares? Teria ele persistido em seu desejo de ser escritor caso não tivesse tido a cumplicidade dos professores que "cuidavam dele", como ele conta; professores que valorizaram seus conhecimentos, sua capacidade de oratória, de desenho, de escrever poemas, independente da forma ortográfica?

São questões que nos fazem pensar...

Além da ortografia, a aritmética era também o padecimento de Gabriel Garcia Márquez:

Até hoje, para fazer uma soma mental, preciso desbaratar os números em seus componentes mais fáceis, em especial o sete e o nove, cujas tabuadas jamais consegui decorar. Assim, para somar sete e quatro tiro dois do sete, somo quatro ao cinco que me sobrou e no final torno a somar o dois: onze! A multiplicação sempre me falhou porque nunca pude recordar os números que levava na memória. Dediquei à álgebra meus melhores esforços, não só por respeito à estirpe clássica mas também pelo carinho e terror que sentia pelo professor. Tudo inútil. Fui reprovado em cada trimestre, tentei reabilitá-la duas vezes e a perdi em outra tentativa ilícita que me concederam por caridade (MÁRQUEZ, 2003, p.87).

É admirável a forma como Gabriel Garcia Márquez, devido à sua dificuldade, cria uma estratégia para somar, atestando mais uma vez sua capacidade intelectual: em vez de tentar se adequar à forma de somar ensinada na escola, cria uma forma própria de lidar com as operações matemáticas.

Outro personagem ilustre da literatura – este, nosso conterrâneo – porém não contemporâneo como Garcia Márquez, é o também premiado escritor Graciliano Ramos. O escritor alagoano, nascido em 1892, pouco após a Proclamação da República e a Libertação da Escravatura – embora na prática a liberdade não se fizesse realidade para muitos negros, como bem nos relata no seu livro *Infância* – viveu também experiências terríveis nos seus contatos iniciais com a escrita.

Na obra acima citada, Graciliano Ramos conta-nos que, tendo tido como primeiro mestre o severo e autoritário pai, sofreu as dores da incapacidade de relacionar os sons e as letras, vividas não só moralmente, como também fisicamente, recebendo com frequência castigos físicos, realizados com a palmatória ou o côvado, como ele relata:

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um

côvado, levava-me para a sala de visitas – e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos (RAMOS, 1995, p.96).

O pai, diante do silenciamento do menino Graciliano, imprimia-lhe o brutal castigo, batendo-lhe nas mãos, como o autor nos conta:

As pobres mãos inchadas, as palmas vermelhas, arroxeadas, os dedos grossos mal se movendo. Latejavam, como se funcionassem relógios dentro delas. Era preciso erguê-las. Finda a tortura, sentava-me num banco da sala de jantar, estirava os braços em cima da mesa, procurando esquecer as palpitações dolorosas (RAMOS, 1995, p.98).

Após tentativas vãs de ensino doméstico, o menino Graciliano é colocado na escola, e são inúmeros os professores que tentam ensiná-lo a dar sons às letras e não conseguem seu intento. Muda diversas vezes de escola, por mudanças da família, mas o sofrimento se arrasta, pois ler lhe parece impossível. Para ele era impossível diferenciar principalmente as letras T e D. Sobre aquele momento relata:

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas (...) Um inferno. Resignei-me venci as malvadas. Duas, porém, se defenderam: as miseráveis dentais que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo (RAMOS, 1995, p.97).

Em outro trecho, volta a comentar sobre o sofrível contato com as letras:

Vozes impacientes subiam, transformavam-se em gritos, furavam-me os ouvidos; as minhas mãos suadas se encolhiam, experimentando nas palmas o rigor das pancadas, suprimia a fala; e as duas consoantes inimigas dançavam: d, t. esforçava-me por esquecê-las revolvendo a terra, construindo montes, abrindo rios e açudes. (RAMOS, 1995, p.101)

Já na escola, seu desalento continua: "Avizinhava-me dos sete anos, não conseguia ler e meus rascunhos eram pavorosos" (RAMOS, 1995, p.120). Mesmo dois ou três anos após o início de seu contato com a escrita, ainda não lhe é possível dar sentido ao que lê. Ele diz: "Aos nove anos, era quase analfabeto" (RAMOS, 1995, p.187). Interessante, porém, é verificar que, ao narrar, já adulto, esses fatos de sua infância, Graciliano pôde, enfim, determinar o causador de seu fracasso: "o Barão de Macaúbas". Relata que ao receber o segundo livro na escola, após ter vencido com muita dificuldade a "primeira carta" (como era chamado o livro que ensinava as letras), imaginava a possibilidade de ler histórias interessantes. No entanto, depara-se com contos estranhos e enfadonhos, nos quais a personagem principal, um menino, conversa com um passarinho e uma aranha, que lhe ditam preceitos morais, escritos em linguagem inacessível por um tal de "Barão de Macaúbas". Seu fracasso é atribuído à falta de sentido da leitura que lhe ofereceram: "Certamente não foi o segundo livro a causa única do meu infortúnio. Houve outras, sem dúvida. Julgo, porém, que o maior culpado foi ele" (RAMOS, 1995, p.115).

Corroboram essa conclusão os fatos que se seguiram após seus nove anos. Por imposição de seu pai, iniciou a leitura de um livro de aventuras, o qual lia em voz alta, "mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas e repisando linhas" (RAMOS, 1995, p.188). Sob a escuta de seu pai, foi se interessando pela história, que narrava sobre um casal que andava na floresta com seus filhos, e eram perseguidos por lobos e cachorros selvagens. Lida um pouco a cada noite, a história, qual Scherazade, ia fascinando o menino. Após quatro dias, no entanto, seu pai desistiu da tarefa que lhe havia atribuído, a de ler em voz alta trechos do livro diariamente, e o garoto sentiu imensa decepção. Procurou, então, por sua prima Emília, um pouco mais velha que ele, e pediu-lhe que o auxiliasse na leitura. Sua prima nega-lhe ajuda e propõe que faça a leitura sozinho. Graciliano tenta argumentar:

Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam. Se eu fosse como os outros, bem; mas era bruto em demasia, todos me achavam bruto em demasia.

Emília combateu a minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam no céu percebiam tudo quanto há no céu (...) Ora, se eles enxergavam coisas tão distantes, porque não conseguiria eu adivinhar a página aberta diante de meus olhos? Não distinguia as letras? Não sabia reuni-las e formar palavras? (RAMOS, 1995, p.191)

E assim, seguindo ao conselho da prima, Graciliano Ramos embrenhou-se no mundo da literatura, desvendando-a com dificuldade, consultando o dicionário até torná-la familiar. Criou até mesmo coragem, contrariando sua timidez, para pedir emprestados livros ao tabelião da cidade, que de bom grado lhe emprestou obras clássicas como O Guarani. Tornou-se, então, um leitor voraz. Por essa época, novamente mudou de escola, e sobre esse tempo nos conta:

Surgiu na cidade uma espécie de colégio e introduziram-me nele. Quando cheguei, o diretor, insinuante, macio, ditou meia dúzia de linhas a diversos novatos. Emendou e classificou os ditados; pegou o meu, horrorizou-se, escreveu na margem larga do alçaço: incorrigível. Esta dura sentença não me abalou. Até me envaideci um pouco vendo a minha escrita diferente das outras. (RAMOS, 1995, p.213).

A partir desse momento, acredito que Graciliano Ramos subverteu seu destino de fracassado. Não lhe importavam mais os qualificativos que lhe atribuíam os professores; seu pacto com a leitura se fizera por outro caminho: pelo prazer de desvendar os mistérios da literatura. Aos doze anos tornou-se diretor de um jornal da escola, onde publicou sua primeira história: O pequeno mendigo, definindo de vez qual seria seu relacionamento com a escrita, bem diferente do que lhe impunham na escola.

Mais críticos à escola que Gabriel Garcia Márquez e

Graciliano Ramos, os escritores brasileiros Gilberto Dimenstein e Rubem Alves também contam a história de suas infâncias no livro *Fomos maus alunos*. Nesse livro, os autores dialogam contando suas dificuldades de se enquadrarem àquilo que esperavam deles na escola. Gilberto Dimenstein conta:

Ao mesmo tempo, além do problema de déficit de atenção, havia sintomas de hiperatividade – naquela época não se sabia o que era isso – eu ainda babava (...) Meu apelido é Gil Babão (...) Eu não aprendia, não entendia a minha letra, não conseguia reter nada. (...) Eu não conseguia ficar parado em sala de aula. Tentava ter caderno, mas não conseguia manejar a idéia de ter um caderno. Então matemática era uma tragédia, português era uma tragédia, todas as matérias eram uma tragédia. A vida escolar, para mim, era a história de um fracasso. (DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 15-16)

Rubem Alves não teve problemas em se adequar ao que dele esperavam na escola, mas seu desinteresse pelos assuntos escolares foi crescente e a discriminação que sentia era mais por falar de maneira diferente (era mineiro numa escola do Rio de Janeiro):

Foi a fase mais difícil da minha vida. Eu era ridicularizado. Não babava, mas falava carhne. Não tinha amigos, não me interessava pelas disciplinas, tinha raiva dos professores... Os professores não tinham o menor interesse pelas coisas da gente... Naquele tempo, o professor entrava na sala e começava a andar de um lado para o outro, ditando a matéria. A função do aluno era copiar a matéria. (DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 25)

Os dois meninos crescem e tornam-se escritores, e mais do que isso: envolvem-se com a educação. Rubem Alves tem inúmeros livros sobre o tema, dirigidos aos educadores e ao público em geral, e o jornalista Dimenstein desenvolve em São Paulo um projeto educacional, um laboratório de pedagogia comunitária denominado *Aprendiz*.

Ambos acreditam que escola erra ao matar na criança a curiosidade ou, como escreve Dimenstein: "A escola é o antiprazer

da incógnita" (DIMENSTEIN; ALVES, 2003, contra-cap).

Quanto ao fato de terem se tornado escritores apesar da experiência fracassada na escola, os autores analisam esse fato como uma superação ou até mesmo como uma vingança:

Rubem: (...) Eu já tive essa experiência: eu fracassei, mas vejam, agora, eu triunfei a despeito de vocês. Psicanaliticamente falando, é uma forma de exercer uma vingança de uma maneira inversa: Não precisei da escola para fazer o que faço.

Gilberto: Pior do que não precisar, tive que matar a escola dentro de mim – como você tem que matar o seu pai para poder crescer – para poder exercer esse papel de palhaço educativo (...) (DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p.79)

Os relatos desses quatro escritores nos fazem pensar em quantos escritores brilhantes estão escondidos nas crianças consideradas com "dificuldades"; crianças talvez inibidas quanto à possibilidade de mostrar suas escritas, pela exigência da forma considerada correta.

Kupfer e Petri (2000) ajudam-nos a refletir sobre isso quando afirmam:

A preocupação com os problemas de aprendizagem de leitura e da escrita na escola moderna é tão grande, que muitos educadores acabam por reduzir a imensa capacidade de aprender de uma criança ao seu repertório de habilidades para ler e escrever (KUPFER; PETRI, 2000, p.116)

De fato, a escola reproduz de forma naturalizada as estratégias de normalização da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1979), separando dicotomicamente os normais e os anormais, ou seja, a escola é uma face escancarada da tecnologia de vigilância e regularização, assumida pela sociedade moderna. Quando, porém, Canguilhem discute esses termos, possibilita-nos pensar de maneira nova os conceitos de normal e anormal, ao propor que essa relação não é dicotômica – o anormal não é o oposto do normal –, mas dinâmica. Para o autor, "o patológico deve ser compreendido como

uma espécie de normal, já que o anormal não é aquilo que não é normal, e sim aquilo que é um normal diferente" (CANGUILHEM, 1995, p.164). O autor confere à doença um estatuto de inventividade. Estar doente (ou ser anormal) é criar novas formas de vida diferentes daquelas propostas pela norma. "A doença não é apenas o desaparecimento de uma ordem fisiológica, mas o aparecimento de uma nova ordem vital" (CANGUILHEM, 1995, p.156).

Abandonar o paradigma dicotômico de normalidade (normal/anormal) abre uma possibilidade de se pensar de maneira inusitada as diferenças dentro da escola. Pensar naqueles que denominamos "crianças com dificuldades de aprendizagem", no paradigma discutido por Canguilhem, seria entendê-los como seres que inventam "uma nova ordem de aprender", e que, portanto, impõem-nos "uma nova ordem de ensinar".

Notas

* Este artigo é parte da tese defendida pela autora na Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da Prof^a. Dra. Regina Maria de Souza cujo título é "Memórias da escola: ressignificações do fracasso escolar".

*** Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp; professora no curso de pós-graduação em psicopedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) e do Centro Universitário da Fundação de Ensino Otávio Bastos (UNIFEOB); fonoaudióloga clínica.

Referências

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 4^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DIMENSTEIN, G. e ALVES, R. **Fomos maus alunos**. Campinas: Papirus: 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

KUPFER, M. C. M. e PETRI, R. "**Porque ensinar a quem não aprende**". **Estilos da clínica**. Vol. V, nº 9, 2º semestre de 2000.

MÁRQUEZ, G. G. **Viver para contar**. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 2003.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1995.

SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa In KLEIMAN, A. B. (ORG.) **Os Significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, Campinas: Mercado das Letras, 2001.

Abstract

This article questions the naturalized and historically crystallized relationship between school failure and social and professional failure. Therefore, we present biographical accounts by famous writers – Gabriel Garcia Márquez, Graciliano Ramos, Rubem Alves and Gilberto Dimenstein – who, as children, were regarded by their school officials as “children with learning difficulties”. These accounts make us reevaluate the dichotomic paradigm of normality (normal/abnormal) which is predominant in school and society, as well as enable us to think about differences at school in a new light.

Keywords: School failure; learning disabilities; normalization.

