

---

# OS EXCLUÍDOS DA ESCRITA ESCOLAR. OUTRAS RAZÕES PARA O JOÃO(ZINHO) (NÃO) SABER ESCREVER

---

M.<sup>a</sup> Luísa Álvares Pereira\*

---

*A pretexto do artigo "Por que Razão o Joãozinho não sabe escrever", da autoria de Heather MacDonald, publicado na revista Nova Cidadania, nº 1, no Verão de 1999, em que se apregoa, de forma muito redutora e simplista, o retorno a um modelo conservador de "ensino" da escrita, a autora, sem pretender apresentar soluções definitivas, problematiza diferentes modos de organização pedagógica desta competência verbal, retirando daí algumas ilações quanto a peças constitutivas de um modelo positivo de ensino e aprendizagem da competência escritural, modelo esse que, para não jogar a favor da exclusão de muitos jovens da vida/escrita escolar, tem de, forçosamente, prever gestos didácticos susceptíveis de contemplar o aluno-escrevente enquanto sujeito social e cultural*

## **A Escrita e a Escola/ Disciplina de Português**

A imbricação profunda e estreita que existe entre escola e escrita constitui um *topos* aceite por todos e intrinsecamente ligado, desde logo, ao facto de a instituição escolar ser a grande responsável pela apropriação do escrito, desde as primeiras aprendizagens. Com efeito, o *locus* natural e único para a aprendizagem e desenvolvimento do código escrito continua a ser, mesmo nesta socie-

---

\* Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

dade do audiovisual e do imediato, a escola e, dentro desta, privilegiadamente, a aula de língua materna. Apesar de inquestionável a relevância da imagem na aquisição do conhecimento em contexto escolar, inquestionável também é a reprodução de grande parte desse conhecimento por parte dos alunos em forma de escrita, daqui decorrendo que os alunos com mais sucesso não são tanto aqueles que possuem conhecimentos, mas aqueles que são capazes de os pôr por escrito. Podemos mesmo traduzir tal realidade por um aforismo: “mostra-me como escreves, dir-te-ei que aluno és”

Omnipresente nos actos escolares enquanto objecto de ensino, instrumento de ensino e de aprendizagem, objecto e sujeito de saber, meio de controle do nível dos saberes, a escrita constitui, sem reservas, pólo essencial do mundo escolar

Vai alta, pois, ainda hoje, **a cotação da linguagem escrita na escola**, num mundo em que a tão anunciada “morte da escrita” deu, afinal, lugar a um *écran de imagens transformado num écran de letras* (Eco)

Inegável também, por outro lado, é a constatação empírica de que muitos alunos “não sabem escrever” ou possuem uma “menor capacidade argumentativa”, apesar de podermos relativizar esta asserção à luz da polémica sobre o nível actual dos conhecimentos dos alunos (*le niveau monte?*) Se soubermos, porém, que os programas de Português em vigor na década de 80 (1981-1992), sob a influência de uma teorização reinante que punha em evidência o carácter fundamentalmente oral da comunicação linguística, marginalizaram a dimensão produtiva da língua, excluindo toda e qualquer referência à escrita, teremos uma primeira versão explicativa para tal *handicap escritural?*

Ou teremos que contar, actualmente – assistidos por programas de Português, que concedem à escrita um lugar importante, embora não isento de críticas – com muitos outros dados que relevam do reconhecimento das diferenças e desigualdades perante essa competência verbal e que são responsáveis pela exclusão de muitos da cultura escritural dominante na instituição escolar?

Ou seja: o que teremos verdadeiramente que perguntar é se estaremos interessados em contribuir para uma inclusão de todos na (escrita da) escola, ou se, pelo contrário, estamos a contribuir para uma inclusão hipócrita, ao inte-

gramos na vida escolar aqueles que depois excluimos, paradoxalmente, do seu interior (Bourdieu, 1999), nomeadamente, ao não “faire accéder le plus grand nombre à la culture de l’écrit et à des pratiques qui permettent à chacun de se situer pleinement comme acteur social” (Barré-De Miniac, 1995b: 14)

Embora nos últimos trinta anos tenha havido diversas abordagens para explicar a diferença linguística entre jovens oriundos de diferentes camadas sociais, a constatação mais comum ao longo todos estes anos não mudou muito, a saber: os alunos dos meios populares têm menos sucesso na escola, já que são portadores de hábitos linguísticos que esta não reconhece como válidos e, nesta medida, estigmatiza esses alunos. Para esta estigmatização concorreria ainda, como chegou a ser aventado, o facto de se associarem essas formas linguísticas utilizadas pelas camadas populares a formas de pensamento mais “pobres”. Apesar de caricaturada, a situação não está longe de corresponder a um entendimento de que as crianças pobres têm, fatalmente, uma sintaxe e semântica pobres e, logo, pensam “pobrementemente”.

Embora muitos trabalhos científicos tenham vindo pôr em causa este raciocínio, re-equacionando as diferenças das desigualdades perante a (língua da) escola e renovando, por isso, os modos de interrogação desta realidade em termos de diversidade cultural, de diferenças de práticas e já não de “défice”, abandonar estas representações em meio escolar não é muito fácil, sobretudo, quando este problema não se resolve só porque se propaga o hino mágico da aceitação na escola da diferença entre usos da língua.

Como Downing e Fijalkow (1984: 89) constataram, as características psicoculturais das crianças de meio popular não constituem em si mesmas freios para a aprendizagem, a não ser nas condições *normais* de ensino. A partir deles, aliás, afirmará André Petitjean em 1989:

*“A implicação da aprendizagem da escrita no insucesso escolar e o facto dos ‘maus escreventes’ pertencerem fundamentalmente a meios populares são realidades indiscutíveis. Contudo, se queremos sair do impasse das teorias ‘unifactoriais’ – ou seja, por um lado do fatalismo sócio-cultural (que funcionou como explicação dada a insuficiência da teoria do capital genético) e, por outro, do reformismo pedagógico – é preciso tentar explicitar as*

*relações que se podem estabelecer entre o uso social da escrita, a actividade escritural ou redaccional, os diferentes aspectos do desenvolvimento intelectual e as características da situação pedagógica” (Petijean, 1989: 107)*

Nesta perspectiva inter-causal, coloca-se, antes de mais, o problema da configuração dos modos de trabalho didáctico-pedagógico capazes de contribuir para que tanto o João como o Joãozinho aprendam o saber escrever

Assim, independentemente de se aceitar, pacificamente, que as capacidades linguísticas “ganhariam em ser instituídas como tarefa de outros espaços disciplinares ou, sobretudo, transdisciplinares” (Castro, 1997: 101), aceitando portanto, e em consequência, uma *estratégia de base escolar para a educação linguística*, o que está aqui em causa é a definição de uma lógica dos possíveis que a disciplina de Língua Portuguesa deve adoptar, enquanto espaço privilegiado para a aquisição e desenvolvimento da competência de produção verbal escrita

Ora, para esta definição – para a qual existem somente peças de um *puzzle*, não perfazendo ainda um desenho curricular acabado – se é imprescindível conceber fórmulas didácticas mais conformes à ideia de um ensino susceptível de gerar igualdade perante o escrito e a escrita, a essas fórmulas tem de vir ancorar-se o conhecimento daquilo que os alunos têm o hábito de fazer com as palavras, as suas práticas linguísticas sociais e familiares, susceptíveis de ajudar ou não a construir uma relação com a linguagem e com o saber escolares, facilitando-lhes ou não a aprendizagem e a apropriação dos conhecimentos

Nesta perspectiva, o que, no fundo de tudo, está em causa é tentar saber como é preciso proceder, para que todos os alunos construam os usos da língua (escrita) que as próprias aprendizagens escolares e disciplinares pressupõem

A este propósito, afirma Elisabeth Bautier:

*“Já não se trata de estigmatização (a propósito da qual as práticas sociais e escolares poderiam evoluir), mas de transformar as práticas dos alunos (e também dos professores), domínio onde se torna evidente que as produções verbais não são redutíveis a questões linguísticas nem a actualização de*

*saberes linguísticos e textuais adquiridos na escola (questão que não deixa de colocar problemas de fundo sobre o que realmente se aprende na escola no domínio da linguagem), mas onde entram simultaneamente em jogo dimensões sociais, cognitivas, subjectivas, identitárias da linguagem e do aluno*” (Bautier, 1997: 18)

É, aliás, esta questão da pluridimensionalidade da linguagem por aquele que a utiliza que, por um lado, permite compreender que a questão da língua nas suas características formais não possa esgotar o campo da didáctica da escrita, e por outro, que a situação do ensino da língua(escrita) seja ainda uma questão sem solução final à vista. Compreensível, portanto, que as respostas dadas a este problema tenham sido tão diversas, tão antagónicas e sejam ainda como de discórdia quanto ao enunciar das razões por que os alunos não sabem escrever. E se as experiências feitas neste domínio foram abrindo caminhos para se desocultarem processos que, decididamente, fornecem pistas para a elaboração de materiais e tarefas mais propícias à construção do ofício de sujeito escrevente, a opacidade eventual de algumas dessas aventuras<sup>1</sup> não

<sup>1</sup> Heather Mac Donald em artigo traduzido e publicado na revista *Nova Cidadania, Liberdade e Responsabilidade Pessoal*, Ano I, Nº 1, Verão, 1999 (pp 52-58) e intitulado: ‘Por que razão o Joãozinho não sabe escrever’, refere que a ‘confusão que reina no ensino da expressão escrita, resulta de uma mistura indigesta do zelo liberacionista dos anos 60, do niilismo desconstrutivista dos anos 70 e do proselitismo multicultural dos anos 80’, numa atitude de rejeição total de tudo o que foi e vai sendo conceptualizado para ultrapassar uma determinada forma de ensino da “composição escrita”, processo que, aliás, a autora, reduz uma mera transmissão das características de uma ‘prosa clara e lógica’. Embora a realidade que a autora retrata (a disciplina de expressão escrita a nível universitário) seja diferente daquela em que nos situamos (a escrita em contexto escolar não universitário), não podemos deixar de ter alguns dos seus pressupostos no horizonte da nossa fala, na medida em que acreditamos que a escolha para a publicação do artigo, aqui e agora, com aquele título tão assertivo, sem reservas sobre as razões “por que os alunos não sabem escrever”, não nos parece inocente. Inocente também não é, com certeza, toda a ironia que a autora utiliza para criticar propostas de ensino que, tendo em vista procurar entender que o assunto do ensino da competência de uso escrito é assunto que não se compadece com transmissão de saberes e/ou imitação de procedimentos enunciativos foram gerando mecanismos e instrumentos diversificados e diferentes relativamente ao modelo tradicional, num contexto que, cada vez mais, se solidifica em torno da ideia de que a escrita não é só *affaire de compétence* e domínio de modelos textuais, mas exige a elaboração de um sujeito pensante e escrevente, exigindo portanto, a obtenção de um sen-

reclama a defesa de um regresso a um agir tradicional, a um modelo de ensino da escrita de antigamente, modelo esse mais ou menos adaptado aos *clientes* mais habituais da instituição escolar de outrora e cujas práticas verbais têm origem em modos de socialização familiares, mas desajustado às categorias sociais que, agora, queremos, verdadeiramente, incluir na escola

Em suma, se a escrita ocupa o centro do sistema do ensino, ela não deve, por uma espécie de efeito perverso, ser posta ao serviço de uma maior marginalização daqueles que foram chamados à escola, funcionando como engodo-mor – nomeadamente ao avaliar aquilo que não ensina, mas que já faz parte do capital cultural de alguns – o que aconteceria se se puserem de lado muitos dados obtidos tanto a partir de investigações como de *aventuras pedagógicas* com final feliz.

### **Ensinar a escrever: uma questão de configuração pedagógica**

Embora em outro lugar (Pereira, 2000) já tenhamos procedido a uma tentativa de definição de alguns princípios e opções didácticas relevantes para a consideração de dispositivos inovadores para o ensino da escrita, torna-se necessário explicitar aqui, em sumário, e por contraponto ao modelo redaccional, os valores e postulados que, declaradamente, formalizam um *currículo ideal para a escrita* (Grable & Kaplan, 1997)

Como se sabe, a escrita foi sempre o código prioritariamente veiculado na aula de Português, em detrimento do código oral. No entanto, num paradoxo só aparente, esse código escritural valorizado pela escola não era (é) encarado como objecto de estudo sistemático, antes encarado como fim em si mesmo. Dito por outras palavras: a linguagem escrita, omnipresente e multifuncional na escola e na disciplina de Português, era pensada como produto e não como processo, tendo como consequência inevitável uma representação pelos alunos do acto escritural como algo inato, dom natural que uns possuíam e outros

---

tido para aquilo que se produz por escrito, característica que, desde logo, lhe imprime, um cunho (multi)cultural

não O modelo tradicional da redacção alimentava, com efeito, este sistema representacional, não só através da afirmação do paradoxo de uma escrita que se exige, mas não se ensina, como também através de uma regulação da aprendizagem desse megasaber pelo simples “acaso”.

A redacção, enquanto exercício escrito privilegiado, assentava, então, numa concepção de escrita como competência-espelho de todas as outras competências da língua: ouvia-se falar, falava-se de tempos a tempos, liam-se textos, estudavam-se (etiquetavam-se) determinadas noções gramaticais e a escrita “despontava” a partir destas aprendizagens paralelas O aluno via-se, assim, obrigado a fazer as reconversões que o ensino ocultava para que fosse mais visível a capacidade de alguns Escrever era(é) pois, considerado o lugar de todos os investimentos feitos nas matérias do Português, mas não era, em si mesmo, espaço de intervenção prioritário em termos de ensinamentos Como diz Halté (1988: 9),

*“Que a escrita não é fruto da aprendizagem da ortografia, dos tempos verbais e do complemento directo, não é uma questão ignorada, mas, pelo contrário, silenciada*

*Tudo o ‘mais’ que intervém na produção forma um todo dificilmente analisável e mesmo particularmente eficaz, já que esse ‘mais’ permite, definitivamente, estabelecer a diferença entre os ‘dotados e os não dotados’*

*Só a impregnação e a imitação, directamente provenientes da didáctica literária, têm espaço de ensino específico”*

O facto de o texto literário ser o único espaço referencial para esta forma de escrita escolar também não está isento de muitas consequências nefastas ao nível da inculcação de uma determinada concepção e prática de escrita Na realidade, perante um pedido de escrita directamente dependente da temática presente num texto de autor, como impedir que o aluno escreva a não ser sob a impressão da leitura feita? Como conseguir, por outro lado, que o professor corrija o texto do aluno a não ser sob a influência da leitura precedente?

Esta circulação em espelho entre textos de autores literários e as produções dos alunos não deixa de produzir um estranho efeito de apagamento do real, curiosamente, tantas vezes, a pretexto de os alunos reproduzirem uma autêntica experiência de vida – “À semelhança do autor, também tu já viveste

um acontecimento. conta como foi ". Processo enganador, no entanto, que só permite que entrem no jogo aqueles que compreenderam que "a referência real do referente fictício é um texto e o seu efeito e não uma verdade empírica" (Halté,1988) Aqueles que não conseguem apropriar-se do saber da linguagem – mundo que a redacção valoriza – o que pressupõe apreender uma certa noção do acto escritural – esses que não conseguem falar na primeira pessoa, a não ser em nome pessoal, incapazes que são de criar uma instância enunciativa racional ("eu"), autónoma do *Eu* sujeito da experiência e dos afectos, têm dificuldade em ascender ao estatuto de bons alunos nesta escrita

Daí que já várias vezes se tenha definido este modelo de escrita na escola como instaurador de um círculo vicioso – bem patente, aliás, no ritual que lhe preside – em que os bons são cada vez melhores, capazes que são de, apreendidas as regras do jogo, repetir a "receita" até à exaustão e em que os "maus", incapazes de "ler" o contrato implícito, se tornam cada vez "piores"

Apesar de se saber tudo isto, há, contudo, perguntas que não têm resposta fácil: por que razão uns vão sendo capazes de compreender as regras de um jogo e colar as peças do *puzzle* e outros não? Por que 'raio' uns quantos alunos conseguem apropriar-se da lógica desses escritos de que a "redacção" é hiperónimo, e outros não? Ou seja: por que é que uns conseguem aprender a escrita ou, melhor, este *escrito especialmente escolarizado*, sem terem sido "ensinados"? E, pergunta não menos importante, quem são estes alunos que facilmente copiam a língua marcada disciplinarmente?

A partir de vários campos e direcções investigativas (Barré De Miniac, 1995a) foi possível obter conhecimento sobre o processo de produção de um enunciado escrito, susceptível de fornecer pistas para se poder quebrar o círculo vicioso que a redacção induzia. Atendendo a que a língua (escrita) também se pode adquirir pelas vias da "familiaridade mimética" e, logo, pelo acaso de *conjunturas favoráveis*, facilmente deduzimos a necessidade de gerar, dentro da sala de aula de Língua Materna, momentos especificamente dedicadas à aprendizagem da competência de uso escrito, se queremos contribuir para uma menor desigualdade perante a alfabetização (textual) escrita.

Daqui, emerge, aliás, um primeiro princípio para uma organização técnico-didáctica que queira atingir essa meta: a necessidade de a aprendizagem da escrita ser assistida, em todos os graus de ensino e não só nas etapas iniciais,

por um professor que sirva de mediador e que exerça, de facto, uma função de “interacção de tutela”.

Como consequência deste princípio fundamental, ao qual subjaz já não um professor que apenas propõe o tema para depois classificar o produto do aluno, vários autores preconizam outros postulados conducentes a um programa capaz de combinar ênfases respeitantes ao produto da escrita, ao processo, ao contexto social e ao conteúdo:

- i) Não colocar o aluno sistematicamente perante a escrita total; antes disso há que simplificar as tarefas escriturais através de uma decomposição programada dos actos requeridos para as executar
- ii) Treinar os alunos para automatizarem os diferentes níveis de operacionalização dos processos redaccionais (dedicar momentos e escolher estratégias para a planificação, para pôr em texto, para rever e reescrever).
- iii) Favorecer a elaboração e compreensão de critérios de sucesso, explícitos e evolutivos (tentar balizas progressivas para determinados tipos de textos: um comentário de texto no 7º ano não pode ter o mesmo decurso que um comentário no 11º ano)
- iv) Favorecer o controlo do aluno sobre a sua própria actividade no decurso do acto de escrita
- v) Desencadear o interesse dos alunos pela escrita, orientando a aula por tópicos de discussão desafiantes e que envolvam os alunos, dando-lhes orientações estratégicas que lhes permitam ter *um dia* bons desempenhos já sem o apoio do professor.

Todos estas orientações, capazes de contribuir para uma organização estruturada do ensino da escrita em dispositivos coerentes (*sequências didácticas*<sup>2</sup>) têm por base a necessidade de se trabalhar na aula com uma grande diversidade textual e, concomitantemente, a ideia de que as aprendizagens são específicas para diferentes géneros discursivos. Assim, *a contrario* do paradigma tradicional ainda vigente em que se ensina(va) a escrever como um procedi-

<sup>2</sup> Sobre o conceito de ‘Sequência Didáctica’, leia-se o nosso artigo publicado no *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, Porto, Porto Editora, 2000

mento generalizável para qualquer tipo de texto, preconiza-se, neste paradigma emergente, que não se aprende a escrever de forma global, mas especificamente um dado modo discursivo, adaptado a uma determinada situação comunicativa. Aliás, a indiferenciação textual leva muitas vezes a que alguns alunos se tornem peritos em actividades redaccionais, mas sem conseguirem escrever outros textos com outras características: adquiriram a “linguagem da redacção” – temas muitas vezes repetitivos e facilmente transponíveis, grande centração no narrativo e descritivo. – dominam alguns *slogans* linguísticos aceites como “boa composição”, mas não dominam o processo cognitivo do acto escritural.

Ora, segundo perspectivas linguísticas, os parâmetros da situação enunciativa são, na vida social, os grandes orientadores da escolha do tipo de discurso e do léxico. Nesta medida, preconiza-se que as práticas sociais sejam um referencial para os textos a produzir na aula de Língua Materna, aproveitando, assim, num quadro de impossibilidade de definir, hoje, uma tipologia de textos e/ou géneros discursivos definitiva, os “vagos modelos de textos” (híbridos) que os alunos já possuem da sua experiência de vida não escolar.

Outros escritos *especialmente escolarizados* (comentário; dissertação, justificação, resumo...) têm também que integrar o leque de escritas a ser trabalhado na aula, numa tentativa de abranger o máximo denominador comum de possibilidades linguísticas e textuais.

Por outro lado, levar o aluno a reconhecer que a escrita é um processo recursivo no qual os escreventes continuamente rasuram, reescrevem, rascunham, planificam, revêem. pressupõe que o ensino da escrita tem de dar-lhe tempo para cometer erros, divergir, não se compaginando com a representação-tipo do exercício tradicional. Daí, portanto, que se concebam fórmulas avaliativas que, em conformidade com este entendimento do acto escritural, se afastam da simples nota atribuída a um único trabalho escrito, avaliando-se, pelo contrário, um *dossier* de textos escritos e reescritos ao longo de um determinado período de tempo.

É, portanto, contra o carácter fatalista de uma concepção de escrita que se faz “ao correr da pena” e inspirada, quantas vezes, numa falsa concepção de criatividade, que se opõem, hoje, todos aqueles que pensam que uma didáctica da escrita que se quer digna desse nome, assenta numa racionalidade instrumentada, sistemática e orientada por modelos de composição processual da

produção verbal<sup>3</sup>, susceptíveis de imprimir e propiciar condições de aprendizagem adequadas a qualquer indivíduo que tenha frequentado a escolaridade obrigatória.

### **Aprender a escrever: uma questão de sentido**

Apesar de todas as conquistas feitas a nível dos conhecimentos sobre o processo de produção textual, certo é que não existe ainda uma metodologia perfeitamente delimitada e com resultados seguros, fruto da enorme “carga cognitiva” a que estão sujeitos os indivíduos-produtores de texto. Nesta, como em muitas outras áreas do ensino, a diferença reside, quantas vezes, na *ínfima diferença* e em gestos pedagógicos moldados por *intuições* pessoais e estilos individuais, o que permite, aliás, perceber, por que razão certos professores enraizados numa cultura redaccional conseguem despertar alunos para o prazer/conhecimento da escrita.

Numa investigação feita por nós concluímos, entre outras coisas, que não é indiferente ao estilo de professor de escrita a sua própria experiência de vida escritural, sendo certo que aqueles docentes que mais motivados se sentem para escrever e que têm mesmo uma prática de escrita corrente, da qual decorre, aliás, uma certa representação do acto escritural – o saber-escrever como produto de um investimento cognitivo-afectivo e aprendível – são os que mais organizam estruturadamente tarefas escriturais na sua aula (Pereira, 2000).

Este tipo de conclusões parece vir ao encontro de outras que defendem, justamente, a necessidade de o professor ser um *escrevente reflexivo*, só, assim, podendo, de facto, aceder à inteligibilidade do acto escritural e ajudar a emergir nos alunos uma consciência e um sentido para a escrita deles. A reivindicação de didactas da língua para os professores resolverem primeiro os exercícios que propõem aos seus alunos (Penloup, 1999) constitui um primeiro patamar indicador da necessidade de o professor praticar aquilo que ensina.

Este tipo de dados leva-nos, portanto, a aceitar a noção do professor (ideal) de escrita como um *bricoleur*, alguém que na ausência de modelos finitos,

<sup>3</sup> Para uma compreensão desses modelos, considere-se Boyer, Dionne, Raymond (1995)

constrõe os seus próprios instrumentos e ferramentas, orientado, é certo, por princípios oriundos de vários campos científicos em que a (Psico)linguística Textual e a Psicologia Cognitiva assumem a dianteira. Para não excluir os alunos da escrita escolar, o professor precisa, pois, antes de mais, de ser capaz de objectivar os fenómenos (escriturais) que ensina, situação reveladora de um enorme grau de consciencialização do funcionamento da língua e que não induzirá, conseqüentemente, uma selecção dos conteúdos da matéria (dos temas e textos) ao sabor do acaso, dos manuais ou mesmo, ironicamente, dos (pseudo)interesses dos discentes.

Se a questão do ensino e da aprendizagem da competência de uso escrito não tem resposta fácil, isso deve-se, desde logo, à situação de *solidão intensa* e de quadro comunicativo diferido em que se encontra aquele que escreve, por oposição ao sujeito que fala (Castro, 2000). Com efeito, todos os *modus operandi* activados pelo professor, traduzidos numa prática favorecedora de uma aprendizagem em colaboração e que, por isso mesmo, guia, treina, protege, incute confiança, se verão gorados se o aluno não descobrir, um dia, pela palavra escrita (e oral) o seu próprio lugar na instituição escolar, encontrando, assim, o sentido para a sua própria acção verbal (única), situação que o impossibilitará de se sentir excluído. Se assim não acontecer, só lhe resta ficar de fora lá dentro, presente-ausente em todos os jogos sobre o saber que aí imperam.

Contribuir pedagogicamente para essa inclusão, como diz D. Bucheton,

*“traduz-se em inventar procedimentos, actividades, tarefas que permitam ao aluno, simultaneamente, circular entre o social e o escolarmente constituído, aceitar e interiorizar os saberes ensinados e até mesmo exigir outros conhecimentos, já que o sentido e o interesse pela escrita emergiram. Trata-se, portanto, de activar situações didácticas que proponham ao aluno um espaço de palavra, um espaço de escrita, para que ele se aproprie, construa, estructure as suas próprias habilidades linguísticas. Espaço de palavra e de escrita que lhe permita afirmar a sua maneira de pensar, a sua identidade e construir uma relação individual aos saberes ensinados e à cultura”*  
(Bucheton, 1995: 161)

Vemos, portanto, que a complexidade que engendra a problemática da escrita em contexto escolar, se, efectivamente, através dela, se quiser contribuir, de forma decisiva, para fazer de cada aluno um “autor”/“actor” de pleno direito, não pode cingir-se, como deixámos já entrever, à questão da língua nas suas características formais (sintácticas, semânticas, textuais .) Estas não esgotam, com efeito, o processo de escrita, já que outras dimensões do acto escritural devem ser tidas em conta e articuladas com as dimensões psico-cognitivas e psicolinguísticas. As dimensões que constituem, afinal, a relação com a escrita englobam elementos decisivos na atribuição de uma significação ao acto de escrita e ajudam a definir, entre outras, as opiniões, os valores, as atitudes apegados ao escrever e aos seus usos.

O aprendiz de escrita não é, pois, apenas um sujeito cognitivo, mas também um sujeito com uma história pessoal e social, com uma determinada experiência do escrito e daí que as dimensões psico-afectivas e psico-culturais devem ser tidas em conta na construção de propostas e métodos de escrita.

Que os valores e as representações tanto individuais como sociais têm que ser, pois, dados constitutivos de uma didáctica da escrita, que tenha como finalidade essencial permitir a cada aluno construir a sua identidade enquanto escrevente, eis uma reivindicação legítima para uma escola democrática.

Na realidade, o que se reivindica, primeiramente, é que o aluno seja posto em situação de compreender o sentido das tarefas de escrita e isto passa, naturalmente, pela criação de dispositivos e modelos de ensino/aprendizagem que, sem menosprezarem a imprescindível resolução de problemas de escrita, se “abram” e debrucem sobre a palavra sócio-institucional de cada um.

Partir do sujeito, do que ele é, tomar em conta o *verbo* de cada aluno, o que cada um deles tem o hábito de fazer com as palavras, o modo como cada um se apropria do escrito (Lahire, 1993) não pode, no entanto, traduzir-se *apenas* no reconhecimento pela instituição desses usos e no simples acatar dessa sua língua(gem). Como diz E. Bautier (1997), o reconhecimento de outras formas de linguagem dos próprios locutores que não aquelas que entram habitualmente na instituição escolar constitui um objectivo que subentende, sem dúvida, atitudes opostas à estigmatização. No entanto, como acentua a mesma autora, muitas práticas da aula de língua materna, animadas por uma vontade de ajudar jovens com dificuldades escolares e sociais, se, por um lado, podem

ser encaradas pela positiva – já que a norma escolar representa uma das “violências simbólicas” mais forte do sistema de ensino – arriscam-se, por outro lado, a uma sobrevalorização dessas formas de língua. Neste sentido, para esta sociolinguista é necessário colocar, pelo menos, dois tipos de questões:

*“Uma no plano social que consequências advirão de se porem em evidência, mesmo que positivamente, formas, hábitos linguísticos e verbais considerados como objecto de um grande investimento identitário? Não haverá perigo em ver um grupo afirmar-se e construir-se como tal, precisamente porque não partilha com os outros aquilo que é reconhecido escolarmente? Não haverá o perigo de esta démarche legitimar um relativismo linguístico e cultural pouco compatível com a democratização?”*

*A outra questão coloca-se a nível do registo das aprendizagens: os alunos podem ser capazes de produzir textos de natureza poética e/ou narrativa e expressiva adequados a um certo número de normas escolares, manifestar uma grande agilidade verbal, mas estarão em condições de manifestar (de mobilizar) uma relação à linguagem e mais especificamente à escrita que lhes permita entrar no domínio das aprendizagens ligadas a práticas verbais escritas?”* (Bautier, 1997: 10)

Nesta medida, na medida das dúvidas que estas interrogações nos colocam, devemos interpelar-nos sobre as formas de evitar o perigo de, reconhecendo embora na instituição escolar os usos da linguagem dos jovens, continuar a mantê-los numa enorme marginalização linguística e social.

Assim, a dimensão relacional e afectiva com a língua, esse “*déjà là*”, deve questionar didactas e professores sobre o papel que pode cumprir na montagem de dispositivos pedagógicos, obrigando-os a manter uma enorme vigilância crítica para que não vejam aumentadas ainda mais as diferenças entre alunos, precisamente em detrimento daqueles que queremos ajudar a inserir escolar e socialmente. Perigo tanto maior quanto estamos perante muitos jovens cuja relação à linguagem privilegia uma oralidade *selvagem* em desfavor de uma formatação escrita, que a escola, por sua vez, privilegia.

Como os autores de *École et savoir dans les banlieus et ailleurs* reconheceram, essa dimensão relacional e de apego à cultura dos jovens não é suficiente

para que eles estabeleçam a necessária relação epistémica com o saber, neste caso com o saber escrever (Charlot, Bautier, Rochex, 1992).

Do que parece não haver dúvidas, a julgar por algumas investigações (Barré-De Miniac, 1995b), é que uma percentagem significativa de alunos do ensino não-superior tem o hábito de escrever extra-escola, tendo, portanto, incorporado a razão gráfica mas em relação a objectos não escolares. Ora, se relativamente a uma representação dual da escrita (*escrita para si e escrita para a escola*) não parece existirem diferenças entre alunos oriundos de grupos sociais diferentes, já quanto à maneira de gerir esta dualidade parece haver uma diferença significativa: os jovens provenientes de meios sócio-económicos favorecidos vivem bem esta “dualidade escritural” e conseguem, facilmente, pôr de lado a sua escrita para investir numa escrita escolar, cujas normas e *enredos*, aliás, conhecem bem através das opiniões, atitudes e tipos de práticas dos pais; os outros, aqueles cuja história familiar não contempla uma vivência escolar vivem essa dualidade como um dilema, sentindo a escrita da escola como algo que lhes é estranho e tendo, por isso mesmo, muita dificuldade em se assumirem como “autores” do seu próprio texto, condição, por seu turno, fundamental para se ser *bom escrevente*.

Assim, embora a questão das competências escriturais tenha que permanecer no centro das preocupações dos professores, não há dúvida de que a questão do sentido tem que ser colocada. De facto, alguns impasses, nomeadamente ao nível da necessária vivência de um “bilinguismo escritural” podem ficar a dever-se a um desconhecimento de outros aspectos ligados ao uso da escrita, nomeadamente ao tipo de relação que os alunos estabelecem com esta competência de língua e cuja emergência no processo de ensino-aprendizagem da escrita poderia ser importante para ultrapassarem alguns bloqueios.

### **Gestos didácticos favorecedores da inclusão escritural**

De acordo com a reflexão que temos vindo a fazer, o que se perspectiva é a necessidade imperiosa de assumir a escrita como objecto ensinável e, logo, aprendível, tese que, aliás, partilhamos com muitos outros, inclusive com

Heather MacDonald (1999) O que esperamos que tenha ficado claro é que a vontade de regresso ao mesmo modelo de escrita de antigamente, a um modelo redutor e a funcionar dentro de uma lógica cumulativa – “exercícios de gramática mais exercícios de estilo” – não faz parte das nossas premissas, porquanto estamos conscientes de que não é com passos dados para trás que faremos, na escola actual, com que o nível da escrita suba e, sobretudo, que conseguiremos autorizar todos os alunos a escrever.

Ora, é precisamente para que se cumpram requisitos de inclusão escritural que aqui deixamos mais alguns gestos didácticos que nos parecem imprescindíveis para atingir tal desiderato:

- i) Instituir na aula rituais que tragam ao aluno um suporte psicológico – conselhos entre pares, intervenções do professor sobre os textos escritos dos alunos – sempre numa tentativa de explicitação dos procedimentos negativos e/ou positivos
- ii) O professor deve escrever perante os alunos, com tudo o que esse acto implica (hesitar, riscar, voltar atrás, modificar ), assim contribuindo para desmistificar a representação de escrita como dom inato
- iii) Associar nos dispositivos gerados uma *lógica industrial* e de eficácia (práticas mais formalizadas sob a tutela do professor) a uma *lógica doméstica* (escrita em diálogo; oficinas de escrita literária; escrita lúdica )
- iv) Favorecer a existência de um *continuum* escritural harmonioso entre a *escrita para si* e a *escrita para outro*, no sentido de o aluno vir a regular cognitivamente todos os elementos que compõem cada um dos actos escriturais, conseguindo um dia obter grande autonomia face ao objecto de aprendizagem. A personalidade de escrevente é uma longa conquista que não se pode fazer em seu lugar (*nunca ninguém escreveu a duas vozes*, disse Marguerite Duras), mas na qual se pode e deve apoiá-lo

O que aqui se intentou problematizar, em suma, foi uma *versão* do ensino e da aprendizagem da escrita na escola que, ao conceber exercícios de “facilitação processual” – aqueles que não colocam sistematicamente o aluno perante a página em branco, mas o vão ajudando a perceber o próprio funcionamento dos textos e a construir-se, complementarmente, enquanto ser (escre-

vente) social e cultural – contribua, de forma decisiva, para a confirmação do espaço da aula de Língua Portuguesa como *espaço de afirmação da cidadania* (Trindade, 2000) e espaço de combate à iliteracia

*Correspondência M Luísa Álvares Pereira – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Campus Universitário n.º 3810- Aveiro- Portugal  
Email. lperreira@die.ua.pt*

### Referências bibliográficas

- BARRÉ-DE MINIAC, C (1995a) "La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche", *Revue Française de Pédagogie*, 113
- BARRÉ-DE MINIAC, C (1995b) *Genèse du rapport à l'écriture*, Lyon: Voies Livres
- BAUTIER, E (1997) "Usages identitaires du langage et apprentissage – Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit", *Migrants- Formation*, 108
- BOURDIEU, P (1999) "Os Excluídos do Interior", in *Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes (2ª ed.)
- BOYER, J-Y, DIONNÉ, J P, RAYMOND, P (1995) *La Production de Textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Québec: Les Éditions Logiques
- BUCHETON, Dominique (1995) *Écriture, Écritures, récits d'adolescents* Bern: Peter Lang
- CASTRO, R V de (1997) "Acerca da Educação Linguística: Objectivos, Conteúdos e Contextos de Realização", *Educação, Sociedade e Culturas*, 8
- CASIRO, S I (2000) "A linguagem escrita e o seu uso: uma perspectiva cognitiva", in Raquel Delgado-Martins *et al*, *Iteracia e Sociedade*, Lisboa: Caminho
- CHARLOT, B, BAUTIER, E, ROCHEX, Y (1992) *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris: Armand Colin
- DOWNING, J e FIJALKOW, J (1984) *Lire et Reasonner*, Paris: Privat
- GRABE, W, KAPLAN, R (1997) *Theory and Practice of Writing*, London: Longman
- HALTÉ, J-F (1988) "L'écriture entre didactique et Pédagogie" *Études de Linguistique Appliquée*, 71
- HEATHER, M (1999) "Por que Razão o Joãozinho não Sabe Escrever?", *Nova Cidadania, Liberdade e Responsabilidade Pessoal*, 1 (Ano 1)
- IAHIRE, B (1993) "Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes", *Revue Française de Pédagogie*, 104
- PENLOUP, M-C (1999) "Ils écrivent! Et alors?", *Le Français Aujourd'hui*, 127
- PEREIRA, M I A (2000) *Escrever em Português. Didácticas e Práticas*, Porto: Ed Asa
- PETITJEAN, A (1989) "Écrire en classe: enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques", in Michel Charrolles *et al*, *Pour une didactique de l'écriture*, Metz: Université de Metz
- TRINDADE, R (2000) "Escolaridade Básica e cidadania: contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado", *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1)