

INNOVATE IN THE TEACHING OF LANGUAGE: THE CONSTRUCTION OF A POSITIVE RELATIONSHIP WITH THE WRITING

AUTORAS: Maria Inês Cardoso¹
Luísa Álvares Pereira²

ENDEREÇO PARA CONTATO: E-mail: mcardoso@dte.ua.pt

Data de recepção: 03-02-2014

Data de aceitação: 10-04-2014

RESUMO

Investigações sobre as representações, opiniões, atitudes dos alunos no sentido de perceber a sua relação com a escrita denunciam uma concepção dual da mesma: uma escrita escolar – obrigação enfadonha e sem sentido, paralelamente a uma escrita extra-escolar – fértil, sem constrangimentos. A nossa hipótese é a de que o conhecimento da relação dos alunos com a escrita escolar e extra-escolar (concretamente dos textos produzidos pelos alunos fora da escola) sugerirá pistas determinantes para a (re)conceptualização do campo da Didáctica da Escrita bem como para a actuação pedagógico-didáctica nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, visando a construção de uma relação pessoal positiva com uma escrita multifuncional cheia de sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Didáctica da Escrita; actuação pedagógico-didáctica; escrita multifuncional

TO INNOVATE IN THE TEACHING OF LANGUAGE: THE CONSTRUCTION OF A POSITIVE RELATIONSHIP WITH THE WRITING

ABSTRACT

Investigations about the representations, opinions, the students' attitudes in the sense of noticing their relationship with the writing denounce a dual conception of the same: a school writing - boring obligation and without sense, parallel to an extra-school writing - fertile, without embarrassments. Our hypothesis is the that the knowledge of the students' relationship with the school and extra-school writing (concretely of the texts produced by the students out of the school) will suggest decisive tracks for the (re)conceptualization of the field of Didactics of the Writing as well as for the pedagogic-didactic action in the 2nd and 3rd cycles of the Basic Teaching,

¹ Docente do Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP). Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro. *Campus* Universitário de Santiago. Portugal.

² Docente do Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP). Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro. *Campus* Universitário de Santiago. Portugal. E-mail: lpereira@dte.ua.pt

seeking the construction of a positive personal relationship with a multifunctional writing full of sense.

KEYWORDS: Didactics of the Writing; pedagogic-didactic action; multifunctional writing

INTRODUÇÃO

Posicionamos a nossa reflexão num campo de estudos que, segundo Yves Reuter (Barré-De Miniac, 1996: 52), se encontra numa fase muito inicial das investigações, na pré-história da sua evolução – a Didáctica da Escrita. Por um lado, o próprio termo “didáctica” remonta aos anos 70, distinguindo-se de “Pedagogia”, pois que, desligando-se de uma actuação pedagógica geral de sala de aula, empreende uma reflexão mais centrada no processo de ensino-aprendizagem, para se (pre)ocupar mais com a transmissão de saberes. Por outro, a Didáctica da Escrita tem, apenas, cerca de duas dezenas de anos; de facto, a ênfase era colocada na competência de leitura e a escrita era encarada como uma aplicação de normas, decorrendo da aprendizagem daquela. Neste momento, *grosso modo*, a escrita considera-se uma megacompetência, cujo ensino tem de ser ministrado, sistematizado, instrumentado, já que é do domínio desta competência que depende, largamente, o sucesso escolar do aluno escrevente que, com ela, estabelece uma relação peculiar.

A investigação sobre o Ensino e a Aprendizagem da Escrita tem-se expandido, sobretudo nos últimos 20 anos, portanto, em diferentes dimensões, a provar, desde logo, a complexidade do processo de produção verbal por escrito e, conseqüentemente, a complexidade do acto de ensinar e aprender a escrever. O percurso investigativo tem caminhado do produto da escrita para o processo - estudos que consideram a escrita mais como actividade cognitiva e em que se procura inventariar os procedimentos mentais implicados na composição - e do texto para o sujeito que o produz (Barré-De Miniac, 1999). Postula-se, assim, uma Didáctica centrada no aluno-sujeito - aprendiz que deve ser encarado como um ser psicológico, cognitivo, individual, afectivo, com uma história particular, inserido num determinado meio socioeconómico, cultural, político, até, em interacção com os outros, num processo contínuo de socialização e de hominização, *id est*, uma pessoa (Bucheton, 1998). Vem-se impondo, assim, uma contemplação dos aspectos sociais e culturais da linguagem escrita, a partir da consideração do seu carácter comunicativo e dialógico, no pressuposto de que é a partilha do contexto sociocultural que permite a interacção e a comunicação entre os seres humanos (Vygotsky, 1979).

A integração desta dimensão sociocultural na investigação, para lá de interrogar seriamente as práticas pedagógicas da escrita - no sentido de os aprendizes se verem envolvidos em actividades de composição escrita

“reais”, em contextos para aprender a escrever, escrevendo (Camps, 2003) e já não em situações de artificialidade (Amor, 2003) - legítima a entrada do investigador no terreno da escrita extra-escolar (Penloup, 1999) e em incursões por meios familiares e até profissionais (Lahire, 1993).

Nesta linha teórica, parece evidente que os alunos podem construir, fora da escola, textos e representações e atribuir funções ao escrito que podem constituir saberes determinantes para a aprendizagem da escrita; mas o contrário também pode acontecer: construir verdadeiros obstáculos epistemológicos à aprendizagem desta macrocompetência. Por sua vez, estes pensamentos e funções também vão ser induzidos a partir das situações vividas na escola (Charlot, 2001).

Sistematizámos, assim, o enquadramento teórico nuclear do projecto de Doutoramento em que, recentemente, iniciámos os nossos trabalhos - e no âmbito do qual esta abordagem preambular se insere. Moveu-nos, desde o início, o actual discurso pessimista (que não o seria se não fosse, também, realista) - da instituição escolar e estâncias ministeriais do ensino, em particular, e da sociedade em geral - que pinta de negro o ensino e a aprendizagem da escrita, sublinhando a urgência de formar indivíduos dotados de habilidade escritora, capazes de atender às solicitações sociais e profissionais. Como indicámos, a investigação em Didáctica da Escrita tem-se debruçado, por um lado, sobre a perspectiva docente, por outro, sobre a análise das produções textuais dos alunos, sob o ponto de vista psicolinguístico. Pouco sabemos, ainda, sobre a forma como a história dos alunos, enquanto escreventes, condiciona o percurso escolar, sobre como (não) é feita a apropriação do saber escritural; em suma, sobre a relação dos alunos com a escrita (Barre-De Miniac, 2000). Uma Didáctica assente na centração no aluno, sujeito escrevente (ou não), terá de incorporar estas dimensões, problematizando a sua didactização teórica e interventiva. Se, tal como é reconhecido, o campo da Didáctica da Escrita é um campo estratégico de luta contra o insucesso escolar, é forçoso produzir e nele incorporar conhecimento sobre a relação dos alunos com a escrita - escolar e extra-escolar - e o seu lugar na construção do saber escrever.

A escrita - uma competência em que se entrelaçam muitas outras - a complexidade da relação com a escrita

Assim que uma criança inicia o seu percurso escolar, a prioridade é ensiná-la a ler, a escrever e a contar - conjunto de saberes que se aperfeiçoa contínua e progressivamente, pelo menos, ao longo da escolaridade obrigatória (nove anos, em Portugal). Um pouco desfasada da investigação recente, as práticas docentes na escola (Pereira, 2000) denunciam que o aluno, induzido por questões mais ou menos directas, para desenvolver ou para objectivar sucintamente as noções adquiridas, escreve para provar que leu, que entendeu, que reflectiu, que assimilou os conteúdos que lhe foram

transmitidos. Por vezes, o aluno é deixado um pouco mais à vontade e pode escrever criativamente. De uma forma ou de outra, o aluno escreve para o professor ou avaliar a sua escrita – e, então, anotar os erros – ou para avaliar o conhecimento de que o aluno conseguiu dar prova através do que escreveu. Entende-se, assim, que a escrita, na escola, é objecto de ensino, instrumento de ensino, meio de avaliação em todas as disciplinas, pelo que se depreende a sua omnipresença e o seu carácter multifuncional e pluridisciplinar. Ser bem sucedido na escrita é, praticamente, uma condição *sine qua non* para ter sucesso escolar.

No entanto, não podemos pensar na competência escritural apenas como uma componente da instituição escolar; de facto, a escrita tem uma abrangência muito mais ampla, que extrapola os muros da escola. O uso da escrita veio, desde os seus primeiros tempos, revolucionar as formas de organização da sociedade, complexificando-as, assegurando a transmissão de conhecimento, de valores, de culturas, de referenciais históricos da Humanidade, permitindo a apropriação do passado, gerindo, mais racionalmente, as actividades e o tempo, ordenando, planificando, prevendo, agindo à distância, longe da presença imediata. A escrita abriu diálogos no seio de cada povo e entre os povos; assumiu-se, portando, na sua natureza social e plural.

Sendo a escrita uma componente da linguagem verbal, afigura-se-nos pertinente encetar uma curta digressão sobre o papel da linguagem, *latu sensu*, enquanto condição de emergência de capacidades auto-reflexivas e conscientes, na linha do trabalho de Vygotsky. O pensamento e a linguagem estão intrinsecamente ligados; de facto, o ser humano, desde a nascença, em contacto com os outros, consegue fazer uma apropriação contínua (e arbitrária) dos signos linguísticos, graças às intervenções avaliativas, correctivas, deliberadas dos outros que o rodeiam. O social e o psicológico estão indelevelmente associados, pelo que é a actividade nas formações sociais que constitui o princípio explicativo das acções individuais. É nesta linha que Habermas introduz a noção de *agir comunicacional*, isto é, o facto de que os indivíduos cooperam em actividades, sempre reguladas e mediatizadas por interacções verbais. Assim sendo, concluímos que o agir comunicacional faz parte do social e que é o Homem que, neste contexto, assume o papel de mediador, transformando o meio.

Ressaltando a questão da linguagem – que é o que aqui mais nos interessa – sublinhamos a interactividade da produção languageira associada às actividades sociais: a linguagem é uma característica da actividade social humana, pelo que, mais do que uma função representativa ou declarativa, ela assume uma função de ordem pragmática e comunicativa. Assim sendo, a actividade languageira move-se num universo intertextual de negociação de significações (ou não fossem os signos linguísticos, segundo Saussure,

arbitrários). As acções humanas – impulsionadas por determinadas intencionalidades, motivações, ao abrigo de responsabilidades – constituem o resultado da apropriação pelo organismo humano das propriedades de actividade social mediatizada pela linguagem; portanto, as propriedades específicas das condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização que só é possível pela linguagem – esta constitui a tese primacial do *Interaccionismo Social* (Bronckart, 1996).

Outros contributos permitiram enformar o conceito de *Interaccionismo Social*. Por exemplo, Hegel, na *Fenomenologia do espírito*, acentua, no processo de hominização, o carácter dialéctico entre a actividade e o psiquismo humanos; Marx e Engels acrescentam o papel dos instrumentos, do trabalho e da cooperação social, reforçando o papel da linguagem na construção da consciência. Sob um ponto de vista mais sociológico, também Durkheim foi sensível à articulação existente entre representações individuais e sociais/colectivas. Ressaltam, portanto, destas referências, duas dimensões fundamentais: a psíquica e a social, interligadas (Bronckart, 1996). Regressando à tese de Vygotsky, só a interiorização dos signos de linguagem, possível pela mediação de outrem, é condição de constituição do pensamento; mais: constituímos-nos seres pensantes, capazes de contactar e de agir sobre nós próprios, e dialogantes - agentes verbais habilitados a agir, pela linguagem, sobre os outros também; forma-se, deste modo, uma consciência reflexiva, sempre em diálogo com o social.

Ora a linguagem, enquanto prática social, concretiza-se em diversos géneros textuais, fruto da actividade humana intencional, comunicacional. Assim, a prática de linguagem é a prática de discursos, dos textos. Uma ilação clara que podemos apurar para o contexto educativo é o facto de que os “géneros” não entram nas crianças simplesmente porque estas estão em contacto com o meio. Por isso, as actividades de ensino-aprendizagem da língua materna devem centrar-se num intenso e diversificado contacto com a pluralidade dos discursos, que tornará patente aos alunos a natureza social da linguagem (Fonseca, 1988); só assumindo e usando assim a língua, os estudantes se preparam para desempenhar integralmente o seu papel de cidadãos interventivos. Por um lado, portanto, é necessária a mediação do Outro, instrumentada (neste caso particular, do professor); por outro, uma auto-reflexão e uma consciência actuantes, em nada passivas, mas mobilizadas.

Neste sentido, compreendemos melhor a ancoragem social da linguagem escrita, *strictu sensu*, surgindo de relações comunicativas entre os sujeitos, em dados contextos. Assim sendo, escrever com êxito implica conhecer estes mesmos contextos socioculturais de produção, as finalidades do texto, os destinatários e as suas necessidades de informação, para além de uma posição de exotopia da parte do escritor como forma de criar um texto autónomo, coeso e coerente em si mesmo.

Sendo a linguagem uma produção social, constatam-se, portanto, variações nos indivíduos conforme os contextos socioculturais em que se inserem, o que significa que a apropriação e interiorização dos informantes do contexto sociocultural são quase tão diversos quantos os indivíduos. Neste sentido, apresenta-se o problema do insucesso escolar das classes que, à partida, não teriam acesso a uma linguagem tida como “mais elevada”. Considerando as formas sociais escriturais (que a escola veicula) como as mais privilegiadas, quem as domina acaba por exercer poder sobre as classes populares que não as atingem, uma vez que convivem muito mais com formas sociais orais – não sistematizadas, não formalizadas (Lahire, 1993). Esta diferença não se deve a deficiências linguísticas ou menores capacidades cognitivas; trata-se, sim, de uma relação com o saber que difere da que a escola requer (Charlot, 2000). As crianças das classes populares estão habituadas a uma relação prática com o saber, com o mundo, com a linguagem – aprendem e compreendem para agir (Sawaya, 2005); enquanto que, na escola, compreendem para compreender, a um nível mais abstracto. Produzir textos implica, também, uma relação reflexiva com a língua, que as crianças habituadas a formas orais não possuem naturalmente, mas podem vir a possuir se forem feitas intervenções escolares com esse objectivo.

A linguagem escrita, código social, assume, paralelamente à dimensão social que abordámos, uma dimensão individual, porquanto pode ser expressão de subjectividade, de vida interior, auto-revelação – enfim, um espaço de expressão do eu, de construção de identidade sexual, individual e social, um aspecto da relação do eu com o mundo.

Pensando na actividade escritural como uma actividade mobilizadora de competências cognitivas, afluíramos os modelos lineares de composição escrita, segundo os quais esta traduziria o pensamento, sendo realizada uniformemente no tempo, posteriormente à elaboração mental. Esta concepção rígida e simplificadora da escrita não dá conta dos movimentos retrospectivos e prospectivos que se fazem no texto aquando da sua elaboração, pelo que o modelo não linear de Hayes e Flower vem acrescentar algo novo às perspectivas cognitivistas: a escrita é um conjunto de processos recursivos de planificação, textualização e revisão.

Procurando concluir um raciocínio, importa que façamos uma síntese: a escrita faz parte das actividades sociais, insere-se na vida em sociedade e, nesta, deve ser objecto de apropriação por cada indivíduo. Ora, mobilizando a competência escritural operações mentais, em articulação com práticas sociais que condicionam os textos, podemos entrever a pertinência de um conceito que se configura, precisamente, nesta multiplicidade de dimensões – o de *relação com a escrita* (Barré-De Miniac, 2000). Como vimos, portanto, várias são as ciências humanas passíveis de dar um contributo para uma

abordagem pluridisciplinar deste conceito: a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Sociolinguística, a Antropologia,...

A complexidade de aprender a escrever – procurando/descobrimo uma relação positiva com a escrita

O sujeito escrevente é convidado a apropriar-se da escrita, com vista a um manuseio desta crescentemente pessoal e autónomo. Os saberes que se relacionam tradicionalmente com a escrita – as características formais da língua – são necessários, mas insuficientes para gostar de escrever e usar a escrita como elaboração de saberes, como forma de estar e de agir sobre si próprio e sobre o mundo. Neste sentido, a questão das competências escriturais é posta com pertinência pelo didacta; assim colocada, destrona a concepção de que “ou se sabe ou não se sabe” e substitui-a pela evolução da relação com o objecto que ainda não se conhece muito bem – a escrita. A tarefa da Didáctica é, assim, a de fazer evoluir a relação do sujeito com a escrita, partindo da convicção de que todos podem e devem aprender e que, por isso mesmo, são encarados positivamente.

Fazer uma leitura positiva (Charlot, 2000) do que os alunos sabem, numa perspectiva construtivista, é assumi-los integralmente como pessoas que já chegam à escola com saberes e competências, opiniões, formas de estar no mundo. No que concerne a escrita, consideremos constituintes das representações sobre esta competência os seguintes aspectos: a questão do investimento na escrita (interesse afectivo na actividade, tipos de textos exercitados), opiniões, atitudes e concepções (sentimentos, valores, vontade, julgamentos) em relação à actividade escritural. Muitas destas representações atribuídas à escrita e às suas práticas são erróneas e retrógradas e podem constituir obstáculos substanciais à progressão do aluno no desenvolvimento de uma relação positiva com a escrita. Por exemplo, a ideia de que a escrita resulta de um dom inato, de que a produção textual surge de um jacto, sob uma qualquer inspiração coíbe o aluno de fazer um trabalho sistemático e instrumentado com os textos (monitorizado pelo professor). Dissertar sobre o conceito de representação não cabe no âmbito desta reflexão; porém, gostaríamos de remarcar que a noção de representação é indispensável para perceber a relação com a escrita – a representação é uma reconstrução do real feita pelo sujeito, pelo que uma Didáctica centrada no aluno-sujeito deve, realmente, encontrar metodologias adequadas a ir ao encontro destas representações, para, percebendo, assim, a relação dos alunos com a escrita, intervir no seu âmago.

Para que o aluno aprenda, verdadeiramente, a escrever, tem de perceber e conferir sentido às tarefas escriturais com que se vê confrontado, para que possa mobilizar-se, implicar-se profundamente no trabalho que lhe é proposto e que o fará, de facto, aculturar-se, progressivamente, ao escrito,

no dizer de M. Dabène (Barré-De Miniac, 1996). Quando tal não acontece, o aluno vê-se excluído da escrita escolar.

A relação que o aluno tiver com a escrita está em estreita conexão com a relação do aluno com o saber, de acordo com a definição de Charlot, e com a sua relação com a linguagem, nos moldes definidos por Lahire, que evocámos anteriormente. Postulando, assim, que pode haver uma descontinuidade entre formas orais e práticas de relação com o saber e a linguagem e formas escriturais preferidas e exigidas pela escola, o domínio da competência escrita – que pressupõe uma relação reflexiva e metalinguística com a língua – depende da adaptação que o aprendiz fizer a formas escolares sistematizadas, racionais, formalizadas.

A complexidade de ensinar a escrever – promovendo uma relação positiva com a escrita

Procuraremos, nesta fase, fazer uma abordagem breve, partindo dos postulados que já deixámos explícitos anteriormente. Não nos cabe deixar “receitas para aplicação directa”, mas indícios para o questionamento do “fazer didáctico”. Pensemos, uma vez mais, na linguagem escrita como componente da acção humana, de função comunicativa e pragmática. Ensinar a escrever é uma tarefa que não pode alhear-se desta propriedade social da escrita; escrever também é comunicar, é ter em conta o emissor, o receptor, a mensagem, os contextos, as finalidades da comunicação... É agir em função do leitor que prevemos ou sabemos ter, das suas dificuldades, necessidades, expectativas, do seu estatuto hierárquico... Assim sendo, a escola, para ensinar bem a escrever, tem de colocar os alunos em situações de aprendizagem em que estes sintam todas estas exigências do acto de escrever e, simultaneamente, as funções, a utilidade. Os alunos precisam de se ver mergulhados em situações autênticas de escrita, já que o artificialismo das habituais tarefas turva o sentido das actividades e, logo, coarcta a mobilização, a implicação pessoais.

Como as acções humanas se revestem das mais variadas facetas, a linguagem, que as incorpora, também assume muitas formas – são os géneros que referenciámos. Ensinar a escrever também tem de formar para a apropriação dos diferentes géneros textuais – numa perspectiva de recepção e de produção. É, necessário, portanto, fazer selecção de textos e conceber actividades que conduzam, progressivamente, à aquisição de saberes metalinguísticos, no interior de cada género, que forneçam, aos alunos, meios de se tornarem crescentemente autónomos no trabalho com a língua e os diferentes textos. Esta diversidade de tipologias textuais é imperativa, também, por outra ordem de razões; de facto, é uma forma possível de responder à diversidade das nossas actuais escolas de massas, onde chegam alunos oriundos de diferentes camadas sociais, etnias, países.

Ir ao encontro de cada aluno, numa pedagogia da diferenciação – pois só isso é, verdadeiramente, atentar em cada aluno e acompanhar o seu trabalho, auxiliando-o – também significa procurar saber aquilo que cada estudante transporta mentalmente consigo quando chega à escola – as representações, a relação com a linguagem, com a escrita. Segundo Lahire, a escola tem muito mais possibilidades de promover o sucesso dos seus alunos, se der atenção às condições práticas do seu uso da linguagem, às práticas languageiras aparentemente mais banais. Não se trata de abdicar da função “intelectualista” que a escola assume, mas de fazer uma abertura necessária, tendo em conta a multiculturalidade dos alunos.

Sob o ponto de vista cognitivo, vimos que a actividade escritural obedece a procedimentos processuais, o que significa que a mediação docente tem de contemplar a recursividade de processos na feitura dos textos, concebendo instrumentos de ensino eficazes. Nas palavras de L. A. Pereira (2001), trata-se de uma nova configuração dos modos de trabalho didáctico-pedagógico, em cooperação e interacção, de molde que o professor não se limita a apontar o dedo aos erros dos alunos, mas a desenvolver mecanismos de os fazer aperceber-se deles; porém, mais do que isso, ampara o aluno para que este consiga colmatar progressivamente as suas dificuldades, como sejam: gerar ideias, ordená-las num todo coeso e coerente, adequação ao destinatário, etc. O trabalho de “correção” é entendido como tendo um cariz formativo, pois que também é feito ao longo do processo de escrever, não atentando apenas, como costumava, no produto final. Desta feita, também os percursos avaliativos servem para acompanhar e regular o trabalho, tanto de professores, como de alunos, numa lógica que vai muito além da avaliação certificativa.

A escrita extra-escolar: a sua pertinência ao serviço do ensino-aprendizagem da escrita escolar

Fomos aflorando a importância de, no seio de uma Didáctica centrada no sujeito escrevente, observar os alunos e as suas práticas de escrita – para a escola e para si – localizando pontos de ruptura, desejos, capacidades, de molde a fazer emergir representações dos alunos – o que permitirá empreender trabalhos práticos de reajustamento individualizado das mesmas. Barré-De Miniac divulgou já algumas pesquisas feitas com crianças e adolescentes em idade escolar em que o objectivo era, precisamente, detectar as imagens que os alunos constroem da escrita – atracção, rejeição, medo... Resulta da pesquisa uma representação comum que a investigadora denomina de “dualidade da escrita” – a escrita na escola e a escrita extra-escolar. Uma parte dos alunos, com franco sucesso escolar, habitua-se à escrita na escola e confere-lhe algum sentido social e profissional; a outra vive uma relação “tensa” com a escrita escolar, plena de dificuldades, evidenciadas por discursos imbuídos de contradições. Detectado este conflito – uma ruptura e uma descontinuidade entre as “duas escritas” – parece óbvio

que isso constitui um obstáculo à progressão da aprendizagem de todos; resolver este conflito carece de uma actuação conducente a fazer emergir representações – condição indispensável para a criação de novos dispositivos didácticos em prol de uma escola inclusiva, propiciadora de uma relação positiva com a escrita, em particular, e com o saber, em geral (Barré-De Miniac, 1996; 1999; 2001). Todavia, a investigação tem-se ocupado escassamente dos aspectos afectivos e valorativos que a escrita transporta (Camps, 2003); estes trabalhos não têm, portanto, sido suficientemente tidos em conta e, entre nós, não existem, de todo (Amor, 2003), pelo que é um campo ainda a desbravar, um novo e premente caminho investigativo (Pereira, 2000: 390).

M. Dabène (Barré-De Miniac, 2000), analisando representações de escrita de pessoas adultas, dá, também, um contributo significativo para que um trabalho científico seja empreendido no sentido de detectar tensões, inseguranças, atracções em relação à escrita. As suas investigações legitimam uma tomada de consciência e, mesmo, um lugar na sala de aula para a abordagem das práticas sociais de escrita, tidas como “menos importantes”, mas “mais úteis” – aquilo que designa por práticas “comuns” de escrita. Já Lahire (1993), defendendo o princípio da tomada de consciência de uma globalidade de práticas languageiras, sublinhava a necessidade de a escola considerar mesmo as mais “banais”, familiares, domésticas, quotidianas, profissionais, como forma de integrar, na escola, os alunos que tinham mais dificuldade em se abrir a uma relação mais “teórica” com a língua e com o mundo.

Analisar a relação com a escrita dos alunos é não só detectar representações, mas ver o investimento que os alunos empreendem neste campo, como já referimos. Saber os tipos de texto que os alunos escrevem, nomeadamente fora da escola, pode constituir uma excelente base de trabalho para o professor – a ideia é conhecer as práticas e os investimentos dos alunos e servir-se desse conhecimento para os ajudar a entender os pontos de ruptura e de continuidade entre os escritos que os alunos praticam de forma desbloqueada e aqueles a que devem aceder para que a escrita passe a constituir, de facto, um instrumento de acesso aos saberes.

“Então... e, no mundo do audiovisual, os estudantes ainda escrevem? Gostam de escrever? Mesmo que escrevam, serão textos com pouco valor, sem qualidade...” - esta é, certamente, a opinião do senso comum, preconceito a abandonar. Na verdade, o estudo de M.-C. Penloup (1999) sobre a escrita extra-escolar de adolescentes não só provou a enorme frequência e diversidade dos escritos extra-escolares de uma amostra significativa de jovens, como entreviu já algumas pistas de aproveitamento didáctico dessa constatação. Nessa sequência, outros estudos se seguiram e tentativas de problematização e de teorização deste campo em ascensão têm sido feitas

(Repères, 2001). De facto, a escola não é o único lugar onde o aluno constrói a sua identidade enquanto sujeito escrevente, ainda que ocupe um lugar primordial. Há, portanto, muito conhecimento produzido no âmbito de uma educação informal que pode ser articulado com a educação “formal” escolar (Dimenstein, 2004) – o que tem faltado é uma “corrente de transmissão”.

As transformações do público escolar (massificação, diversificação), a evolução das concepções de ensino-aprendizagem (o aluno no centro da relação pedagógico-didáctica, numa perspectiva construtivista) e o desenvolvimento de novos domínios de pesquisa em ciências humanas (sociolinguística, sociologia, etnologia) constituem três fortes razões para a emergência e actualidade da questão do “extra-escolar”. Conhecer as práticas “livres” dos alunos afigura-se determinante, fundamentalmente, pelos contributos que procuraremos, em síntese, anotar.

A abordagem das práticas extra-escolares pode ser estruturada de modos dissemelhantes, como sejam: averiguar as práticas efectivamente realizadas pelos alunos fora da escola no âmbito da experiência de escrita (e de leitura, se bem que, aqui, não focamos essa dimensão); observar criteriosamente os escritos “selvagens” dos alunos, tendo em vista a análise dos processos de reescrita, os rascunhos, com o objectivo de procurar ligações entre a escrita escolar e extra-escolar, por exemplo. Neste campo, destacamos o estudo de Jacques David (Repères, 2001) incidente num *corpus* de mais de uma centena de textos de crianças dos 7 aos 11 anos, com o objectivo de detectar os procedimentos adoptados de releitura e de reescrita. J. David conclui que os escritos extra-escolares e os escolares não diferem nem pela pertinência discursiva nem pela adequação redaccional ou ortográfica. Desta feita, os textos produzidos fora das obrigações escolares que o investigador analisou demonstraram que existe uma continuidade das aprendizagens, pelo que se poderiam planear actividades indo do escolar em direcção ao extra-escolar e vice-versa. O trabalho sobre diferentes géneros textuais apoiar-se-ia na produção e não somente em estudos de recepção. Nesta linha, far-se-ia uma valorização dos escritos dos alunos, de que os mesmos fariam um exame, uma reflexão, no intuito de se mostrar que toda a produção escrita tem um sentido e pode fazer sentido em função de usos e contextos de emissão, recepção, etc.

Noutro estudo, Fabienne Galame-Gippet e Marie-Claude Penloup (2003), procederam a uma inventariação de práticas extra-escolares de escrita de alunos e, em escolas com localizações geográficas diferentes, fizeram entrevistas a alunos de estratos sociais diversos. Os estudantes levavam, para as entrevistas, textos pessoais. As investigadoras orientavam as entrevistas em função dos seguintes critérios: práticas efectivas de escrita, razões da escrita, relação com a norma escolar. Os alunos são unânimes em destringer as “duas escritas”, salientando a liberdade da escrita extra-escolar: liberdade de expressão, de escolha do lugar, instrumentos e

suportes de escrita, afastando-se dos constrangimentos da norma escolar. Os textos pessoais “livres” são relidos, mas por prazer. Escrever na escola é aprender a norma e qualquer relação dos escritos extra-escolares com a escola é negada pelos alunos. Contudo, os escritos estão marcados pela norma adquirida na escola e, curiosamente, a organização gráfica do texto evidencia uma dependência do mundo escolar. Estas constatações deixam-nos, decerto, pistas para um aproveitamento escolar da produção extra-escolar, em moldes em definição, como veremos.

Levar em conta o extra-escolar é uma necessidade, se desejamos conhecer melhor os alunos e se não estamos satisfeitos com as práticas escolares de hoje e os seus efeitos; assim, pode seguir-se uma mudança da configuração didáctica tradicional, devida a vários efeitos ligados à objectivação das práticas. Para já, diremos que, na sequência dos estudos efectuados de que tomámos conhecimento, a tomada de consciência das práticas escriturais pessoais pode aclarar e caracterizar, por contraste, as escolares, detectando pontos de ruptura e de possível interligação, podendo as primeiras servir de suporte para a aprendizagem. Nesta linha, conhecer melhor os alunos, as suas práticas de escrita do quotidiano permitirá que o professor reconheça, no aluno, não um ser “vazio” e errante, mas uma pessoa com capacidades e saberes potencialmente interessantes no quadro escolar. Deste (re)conhecimento dos alunos assoma a possibilidade de modificar a imagem das relações com a escrita dos mesmos, intervindo mais instrumentada e fundamentadamente numa tentativa de desconstrução de representações-obstáculo e de construção de uma relação mais positiva com a escrita.

Os escritos extra-escolares e as declarações dos alunos sobre os mesmos e sobre os da escola, por oposição, denunciam que as práticas escriturais na escola são postas em causa. Na verdade, a ruptura entre a escola e o mundo é, não raro, motivo de insucesso e de exclusão escolar. Todavia, as práticas escriturais extra-escolares podem ter uma ligação às práticas escolares (como alguns estudos já demonstraram – Repères, 2001), pelo que despertar os conhecimentos e os hábitos respeitantes às primeiras pode ajudar a “entrar” nas segundas – aquilo que Y. Reuter denominou de efeito “ponte” entre a cultura dos alunos e a escolar (Repères, 2001) que permite ir esbatendo os fossos entre a cultura dos jovens e a da escola.

De instrumento de informação para o professor, as práticas extra-escolares assumem, também, um valor heurístico, pois, à luz das mesmas, é possível interrogar as práticas escolares de escrita, bem como o próprio docente e alunos e os funcionamentos pedagógicos. De facto, o aluno passa a ser objecto de valorização e de investigação, não para constatar deficiências culturais, mas para activar uma atitude reflexiva, co-construindo práticas. O professor também é susceptível de interrogações, pois também tem (?) práticas de escrita extra-escolares em congruência ou não com as

práticas dos alunos e com as que ensina, na escola, sem, contudo, sobre elas encetar uma reflexão crítica, na maior parte das vezes. É óbvio que o professor, ao ver-se confrontado com situações didáticas novas, tem de se mobilizar por entre saberes mais instáveis, não teorizados; no entanto, esta é uma saída possível na escola que temos nos dias de hoje.

Estamos conscientes, porém, de algumas precauções a ter na pesquisa de práticas pessoais dos alunos, particularmente no cuidado com as intrusões de privacidade. No que respeita aos princípios a adoptar na selecção das práticas escriturais, seleccionar as tidas como dominantes, mais explícitas e visíveis para o sujeito, pode ser limitativo, pois podem estar a excluir-se práticas mais “banais”, mas a que estarão, certamente, associados saberes e competências – como, por exemplo, passar uma receita de culinária. A selecção de práticas é discutível, portanto, e tentativas de exaustividade são, praticamente, impossíveis. Segundo Y. Reuter (Repères, 2001), a selecção depende, em larga escala, das representações que construímos da escrita, das concepções que forjamos das práticas dos alunos e das actividades que praticamos em sala de aula.

Quando recorremos a géneros muito cultivados em ambiente extra-escolar, como as anedotas e a escrita autobiográfica, de diário, ainda que estejamos a lançar mão das práticas que costumam ter mais adesão por parte dos alunos, temos de considerar o risco de os alunos se centrarem mais no conteúdo- dos textos do que nos mecanismos formais de que, esperamos, se apropriem. Há que ter, por isso, alguma precaução nas “integrações” do extra-escolar, como previne Reuter, em artigo já citado.

Não advogamos uma escolarização do extra-escolar, pois este deixaria de o ser, o que geraria um paradoxo e perderia todo o interesse. Trabalhando textos “sociais”, “pessoais”, os seus funcionamentos formais, facilitamos o seu domínio pelos alunos – a prioridade é a de fazer o aluno entrar na linguagem do texto, nas lógicas sociais e normativas das práticas textuais – de que a instituição escolar dá testemunho. Em acréscimo, ao tomar em consideração práticas escriturais pessoais, não podemos fechar os alunos nessa sua cultura de origem, pois também é missão da escola abrir-lhes novas possibilidades, fazendo, paulatinamente, a ponte para a cultura considerada social e escolarmente legítima.

Entendimentos pode haver no sentido de desconfiar da integração do extra-escolar: esta poderia acarretar a desintegração das especificidades escolares, reforçando aquilo que a camada social dominante tem tendência para considerar puramente prático e utilitário. Porém, a incursão nestas práticas em que vigoram relações mais pragmáticas com a linguagem seria apenas uma ponte a atravessar para ir ao encontro de um maior domínio da linguagem das classes que exercem poder por acederem a essa mesma linguagem privilegiada.

Escrita extra-escolar - alguns dados de um questionário, em exploração

Num estudo exploratório, em tratamento, entregámos um questionário de seis questões abertas, sobre a escrita, a 48 alunos de duas turmas do 8º ano de escolaridade e a uma do 9º ano. As questões foram elaboradas com o objectivo de possibilitarem a recolha de elementos que nos permitissem, por um lado, caracterizar, ainda que abreviadamente, a relação dos alunos com a escrita, para, por outro, entrever a concepção de escrita com que esses estudantes convivem na escola, os modos como perspectivam o processo de aprendizagem da competência escritural e as práticas de ensino que lhe subjazem.

Ainda que os dados do questionário não tenham sido tratados estatisticamente – encontrando-nos, portanto, numa fase inicial do seu tratamento - foi possível verificar, pelo levantamento das respostas dadas, como a maioria dos alunos implicados no questionário denuncia uma actividade escritural solitária. De facto, percebemos que, na escola, escrevem isolados, cansam-se e queixam-se da actividade penosa que é a escrita (assim a consideram). Não encontramos, em nenhuma resposta, nenhum indício de que a escrita fosse praticada colaborativamente, em aula. Pelo contrário, algumas respostas patenteiam a revolta de uma obrigação para que os aprendizes são impelidos, “abandonados” pelo professor, que pretende avaliar o que os discentes fazem sozinhos. Estas dimensões serão, portanto, consideradas num próximo estudo.

Importamos, porém, para o âmbito desta reflexão, apenas os dados respeitantes ao tipo de investimento extra-escolar feito pelos 48 alunos que responderam ao questionário. À pergunta “Costumas escrever fora das obrigações escolares? Que tipo de textos tens escritos?”, todos os alunos responderam: 36 afirmativamente; 12 negativamente. Pudemos constatar, assim, que mais de metade dos estudantes escreve fora da escola os mais diversos géneros textuais, conforme ilustra o quadro abaixo, em que registámos todas as menções a cada género.

Tabela 1. Resultados das práticas de escrita extra-escolares em 36 alunos – 8º e 9º anos de escolaridade

Práticas de escrita	Frequência absoluta
Cartas	13
Mensagens escritas de telemóvel	2
Poemas	18
Textos dramáticos	2
Letras de músicas	5
No computador	1
Diário	8
Dedicatórias	1
Jogos	1
Textos narrativos	2
Cópia de músicas	1
Na catequese	1

Tratando-se de um estudo experimental, não solicitámos, aos estudantes, a indicação da idade, do sexo, de ano de escolaridade, de aproveitamento escolar ou de qualquer outra variável de pertinência para proceder a comparações e a interpretações mais finas. Seria interessante contemplar outras dimensões como a progressão de práticas de escrita extra-escolares de um ano de escolaridade para outro; contudo, não foi esse o objectivo que presidiu à elaboração deste questionário, como já mencionámos.

Importa sublinhar que não oferecemos aos alunos quaisquer hipóteses de práticas de escrita extra-escolar para, de entre essas, assinalarem as que executavam; talvez por essa razão encontremos alguma repetitividade nos géneros praticados. Na realidade, os alunos não costumam falar muito do que escrevem e nem sequer têm facilidade em especificar os textos que compõem, isto porque os consideram ser de muito pouca relevância para os outros – qualificam as práticas de “banais” e “sem importância”, segundo uma pesquisa feita por Jacques David (Repères, 2001: 37)

Ressalvamos o facto de que algumas designações incorporadas na tabela não correspondem, literalmente, a géneros textuais. Como não intentámos posteriores contactos com os alunos – pois que foi assegurado o total anonimato – não podemos esclarecer algumas dúvidas que ficam, como, por exemplo: quando um aluno diz que escreve “no computador”, a que género textual é que isso corresponde? Na verdade, o aluno poderá escrever telemática e sincronamente com outras pessoas na Internet – e, então, praticar uma escrita mais volátil, modificável, associada a linguagens não verbais (imagens e sons) – numa perspectiva de democratização de uma escrita “dessacralizada” (Pedras, 2002); poderá escrever cartas, poemas, etc... Não o sabemos. Julgamos legítimo depreender, contudo, que esta imprecisão na resposta a uma pergunta que, explicitamente, procurava tipos textuais – em que o aluno responde, referindo os suportes de escrita – pode ser reveladora, por um lado, de erro de interpretação, falta de atenção ou, até, de pouca actividade metalinguística sobre tipologias textuais. Raciocínio idêntico poderíamos fazer relativamente à resposta “Na catequese” – o aluno indica o lugar em que escreve, mas não a tipologia textual. Podemos deduzir que se trata de um texto expositivo de uma temática religiosa ou opinativo sobre alguma questão polémica. Para estudos próximos, concluímos que é vantajoso dar aos alunos múltiplos tipos textuais para que os assinalem, não só pelo motivo que assinalámos anteriormente – que se prende com uma relação muito peculiar com a escrita, em que, certamente, os alunos nunca mencionariam práticas que consideram desprestigiadas pela instituição escolar – mas também com o facto de que os alunos não dominam suficientemente as terminologias referentes a géneros textuais para conseguirem denominar correctamente aquilo que, afinal, escrevem.

CONCLUSÕES

O estudo das práticas de escrita extra-escolares dos alunos apresenta-se como uma forma possível de responder à necessidade de ajustar as intervenções didáticas à heterogeneidade dos aprendentes. De facto, abordar a escrita íntima e privada, reveladora da multiplicidade de variações languageiras, é uma maneira de educar, também, para o respeito pela variação de linguagens e, conseqüentemente, para valorizar e integrar os grupos social e escolarmente desvalorizados.

Expusemos, em síntese, o quadro teórico fundamental do nosso trabalho de Doutoramento – em fase liminar – para fundamentar a pertinência de um campo de estudos actual, em ascensão, mas onde não foi produzido qualquer estudo científico em contexto português. A nossa hipótese é a de que a compreensão dos modos de produção dos discursos praticados pelos alunos fora da escola, bem como as relações que com eles estabelecem (em termos de uma transposição - ou não - dessas competências discursivas para as actividades escriturais na escola) são susceptíveis de gerar conhecimento relevante para se definirem processos de ensino, tendo como vertente crucial a aprendizagem do código escrito - a capacidade de entrar em “actividade efectiva”, mobilizando o sujeito que escreve e atribuindo um sentido ao trabalho a executar com as palavras e os textos.

REFERÊNCIAS

AMOR, Emília (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. (“Educação hoje”). 6ª edição. Lisboa: Texto Editora.

AMOR, Emília (2004). *LITTERA – Escrita, Reescrita, Avaliação. Um projecto integrado de ensino e aprendizagem do Português. Para a construção de uma alternativa viável*. (“Textos de Educação”). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (1999). « La notion de rapport à l’écriture et son usage en Didactique » in SEQUEIRA, F., BRANDÃO, J. A. e GOMES, A. (Orgs.). *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática*. Lisboa: Instituto de Educação e Psicologia.

BARRÉ-DE MINIAC, C., (2000). *Le rapport à l’écriture: aspects théoriques et didactiques* (« Savoirs mieux »). Villeneuve d’Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion, s.d..

BARRE-DE MINIAC, Christine (éd.) (1996). *Vers une didactique de l’écriture: pour une approche pluridisciplinaire*. (« Pratiques pédagogiques”). Paris : De Boeck.

BRONCKART, Jean-Paul (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. (« Sciences des discours »). Paris : Delachaux et Niestlé.

BUCHETON, D., (dir.), (1998). *Conduites d’écriture, au collège et au lycée professionnel*. (« Documents actes et rapports pour l’éducation »). Versailles: CRDP de l’Académie de Versailles.

CAMPS, Anna (2003). “O ensino e a aprendizagem da composição escrita.” in C. LOMAS, *O Valor das Palavras*. Porto: Edições Asa.

CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. (“Fundamentos da Educação”). Porto Alegre: Artmed Editora.

CHARLOT, B., (coord.) (2001). *Os Jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. (“Fundamentos da Educação”). Porto Alegre: Artmed Editora.

- DIMENSTEIN, Gilberto e ALVES, Rubem (2004). *Fomos maus alunos*. 6ª ed. Campinas: Papyrus Editora.
- FONSECA, Joaquim (1988-1989). “Ensino da Língua Materna como pedagogia dos discursos” in *Diacrítica* nº 3-4. Minho: Universidade do Minho.
- GALAME-GIPPET, Fabienne & PENLOUP, Marie-Claude (2003). « Normes et variations dans les écritures privées à l'école et au lycée ». *Le Français Aujourd'hui – Les langues des élèves*, 143. Paris.
- HAYES, J. R., (2000), “A new framework for understanding cognition and affect in writing”, in LEVY, C. M., RANDSDELL, (ed.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. New Jersey: Lawrence Associates, Publishers.
- HAYES, J. R., FLOWER, L. (1980). “Identifying the organization of writing processes”, in GREGG, W., e STEINBERG, E., *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- LAHIRE, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de “l'échec scolaire” à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- PEDRAS, Manuel Fernando Carvalho (2002). *A escrita telemática síncrona. Características e implicações para o ensino-aprendizagem do Português*. (Dissertação de Mestrado em Educação, Especialidade em Supervisão Pedagógica do Ensino do Português). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- PENLOUP, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques*. (“Didactique du français”). Paris: ESF.
- PEREIRA, L. A. (2001). “Os excluídos da Escrita Escolar. Outras razões para o João(zinho) (não) saber escrever”. *Educação, Sociedade e Culturas* nº 15. Edições Afrontamento.
- PEREIRA, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*. (“Horizontes da didáctica”). Porto: Ed. Asa.
- PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2002). *Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola*. (“Temas de investigação”). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- REPERES (2002). *Pratiques extra-scolaires de lecture et écriture des élèves*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, n.º 23.
- REUTER, Yves (2004). “Analyser la discipline: quelques propositions”. *La lettre de l'Association*, 35. Villeneuve d'Ascq: Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français.
- SANTANA, Inácia (2003). “A construção social da aprendizagem da escrita” in *Revista do Movimento da Escola Moderna* nº 19.
- SAWAYA, Sandra Maria (2005). “Práticas de leitura e de escrita entre as crianças na pobreza urbana.” (<http://www.hottopos.com/videtur18/sandra.htm>) (consultado no dia 05/01/2005).
- VYGOTSKY, Lev. S. (1979). *Pensamento e Linguagem* (trad. port. de *Thought and Language*, M. I. T.). Lisboa: Edições Antídoto.

