

Duas faces da escrita: quando produzir textos na escola (não) faz sentido

Inês Cardoso

Luísa Álvares Pereira

Universidade de Aveiro, Departamento de Educação

CIDTFF – Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de

Formadores”¹

(...) um dos principais inimigos da escola é a própria escola, quando ela substitui a palavra ao mundo, em vez de esclarecer o mundo pela palavra, quando ela impõe rotinas no lugar das atividades, quando ela passa a ser símbolo de repetição e chatice em vez de terreno de aventura intelectual. (Charlot, 2008)

I. “Rotina” da escrita escolar VS “Aventura intelectual” de escrever

1. A Carolina é uma aluna do 8.º ano, adolescente de 13 anos, prestes a ter negativa em Português. Na verdade, não suporta estas aulas. Passa aí a maior parte do tempo a ler – como a professora diz, “textos literários” – e depois a professora dá a gramática. Por vezes, um pedido de um texto vem despertá-la da sonolência, mas nem sempre consegue acordar. *Assim de repente? O que é que eu escrevo? O que quer a professora?* A Carolina percebeu que o texto é para “desenvolver” um tema e a professora espera que escrevam com correção. *O texto é para a avaliação, não há dúvida.* Lembra-se de que tem de fazer “introdução, desenvolvimento e conclusão”, embora não saiba bem como começar. Não está inspirada e não lhe parece que vá conseguir surpreender com algo muito original – é o costume. Aposta no que sabe fazer melhor (?) – uma composição a falar sobre a sua vida, que, afinal, é o que mais a (pre)ocupa. *Não sei se a professora vai gostar e se vai dar para ter boa nota...*

Dias depois, a professora entregou as “redações”. *Sempre muitos erros ortográficos, não sabemos pontuar os textos e muitos de nós escrevem como falam. Então, como havíamos nós de escrever! Escrevo como eu sei e como eu sou! A*

professora ainda registou alguns comentários no texto da Carolina – “incoerente”; “ausência de estrutura”... *Se eu soubesse o que ela quer dizer com isto!*

Outros textos virão, normalmente; segue-se outra leitura e mais matéria. *Este texto é para esquecer; nem vou olhar mais para isto! Que é que a professora queria? Que eu escrevesse como os autores que ela nos dá a ler? A melhor redação foi a da Jéssica? Normal. Deixas-me ler, Jéssica?*

Afinal, a Carolina não se comoveu a ler o texto da Jéssica. *Ela faz sempre uma história com um final feliz e uma lição de moral. Desta vez, todos aprendiam que tinham de proteger o meio ambiente.* A Carolina não percebia que esta era uma estratégia da Jéssica, uma das melhores alunas da turma – fazer uma composição que mostrasse a sua “consciência cívica”; também se lembrou de *dividir em muitos parágrafos, usou diálogo e não se esqueceu das vírgulas.* Desta vez, conseguiu igualmente integrar *umas palavras novas que leram num texto* na aula. A Jéssica também não sabe o que é estruturar o texto e verificar a coerência, mas “acertou”, pensa a Carolina. *Tem jeito!* A verdade é que a Jéssica também requisita muitos livros na biblioteca - já por isso, é bem vista. Mas ela lê-os mesmo! *Será que a professora tem razão? Temos de ler muito para escrever bem?*

2. Um dia, a professora da Carolina foi substituída. Veio uma professora jovem. *Era uma pessoa cheia de mistério e um pouco louca na maneira como falava. Pediu-nos um “balanço de saberes”* (Charlot, 2000). *Disse que tudo o que já tínhamos aprendido na vida era importante* e que este texto ia servir, exatamente, para fazerem um balanço desses saberes. Ainda explicou que cabia a cada qual a escolha de como escrever e do que dizer. *Que ideia! Mas não parece difícil... afinal, é para falarmos do que sabemos.*

A professora devolveu os balanços aos alunos; *sinalizou algumas falhas, como lhe compete – até aqui tudo normal.* Mas, inesperadamente, a professora pôs-se a ler um texto para a turma. *Não era o melhor nem o pior da turma! Era o balanço de saberes... da professora!* Os alunos levantaram-se, no final da leitura, e

aplaudiram. Seguidamente, a professora entregou, a cada aluno, uma carta de resposta a cada balanço. Os adolescentes, curiosos, “atacaram” os textos que lhes eram dirigidos. A Carolina ficou surpreendida e gostou... Percebeu que a professora, através de um simples texto, captou “o seu estilo de aluna”, na sua peculiar “relação com o saber e a linguagem”(Charlot, 2000), e isto fê-la perceber que, na aula, não tinha de ser “outra”.

Mais tarde, a professora montou um debate na turma – cada qual tinha o seu papel. *O tema era o facebook, pois quase todos passávamos aqui imenso tempo.* Circularam textos sobre a matéria, fizeram-se e partilharam-se apontamentos e a professora pediu um artigo de opinião sobre esta temática para o jornal escolar - produção inicial, destinava-se a facultar informação à professora sobre o que os alunos (não) sabiam sobre escrever um texto deste “género”(Schneuwly & Dolz, 2004). A partir deste diagnóstico, a professora programou uma unidade de ensino, dividida em várias fases, incidentes em características comuns aos artigos de opinião: foram lidos, “com olhos de escrever”, bons exemplos de artigos deste tipo, “desconstruídos” parágrafo a parágrafo. Os alunos chegaram, com a professora, a algumas orientações para organizar e estruturar um artigo de opinião e constituíram um “banco de recursos” com expressões para exprimir opinião pessoal, formas de concluir, exemplificar, reforçar um argumento, mas conceder que também se pode admitir outro ponto de vista... *Eu dei comigo a saber uma matéria que eu antes não fazia a mínima ideia como funcionava (coordenação e subordinação).*

Aulas depois, os alunos ou produziam um texto novo ou reescreviam o inicial, investindo todo o conhecimento construído e paulatinamente exercitado e sistematizado numa grelha construída coletivamente e que os elucidava sobre o que se esperava deles naquela tarefa de escrita. *Assim, ia aprendendo que escrever é aprender sempre a melhorar o que não está bem.* Em pleno “teste de escrita”, cada aluno recebeu de outro colega o seu texto e dele fez revisão, com base na tal grelha. A qualidade da heterorrevisão beneficiava o próprio aluno e

o companheiro autor, que, a seguir, levaria a cabo uma autorrevisão. *Foi mais fácil perceber problemas no texto da minha colega e isso também me ajudou a ver os meus e a melhorar o meu texto! Até tive, por escrito, de lhe explicar coisas para a ajudar e espantei-me por o conseguir fazer! Percebi o que estava a fazer!*

II – Ensinar e aprender a escrever, com sentido

Este relato assumidamente simples personifica, numa aluna, tantos alunos que temos tido na Escola Básica bem como participantes do nosso trabalho de investigação (Cardoso, 2009; Pereira, Cardoso, & Loureiro, 2012). Não pretendemos, com ele, produzir o efeito da reprodução, mas do apoio à (re)construção de práticas de ensino da escrita na escola; para tal, procuraremos explicitar, de forma despretensiosa, algumas razões pelas quais a “rotina de ensino” da escrita, tal como se apresenta no primeiro relato, é questionável, do ponto de vista didático, bem como evidenciar princípios que estiveram subjacentes a uma outra prática que desinstalou a *Carolina* e que talvez possa mobilizar outras *Carolinas* por essas salas de aula afora.

No primeiro relato, nota-se que, na realidade, não se ensina explicitamente a escrever. Formulam-se instruções de escrita de “redação”, maioritariamente incidentes nos *temas a desenvolver* e pouco suscetíveis de ativar, nos alunos, uma representação clara da tarefa a fazer/“género de texto” que o professor quer ver escrito; de facto, resultam frequentemente em narrativas curtas, às vezes “pseudo-autobiográficas”. Além da indefinição textual, este “pedido” também não se enquadra em nenhuma situação de comunicação, a não ser no artificialismo escolar da avaliação.

A escrita parece, assim, servir para aplicar e dar prova de saberes adquiridos por impregnação no trabalho anterior de leitura e gramática. Dado o tempo limitado, escrever também se afigura, para a Carolina, como um processo de transcrição do seu pensamento e não de (re)formulação. Mesmo assim, penoso, sem garantias de *escrever bem* – isso só, pensa ela, para quem tem

“jeito” para escrever, um certo “dom” para imaginar “histórias”, bafejado por uma *inspiração*, raramente acessível em aula. A classificação do texto é sempre uma incógnita para a Carolina e parece dependente do facto de a professora gostar ou não; alguns aperfeiçoam-se no recurso à imitação e repetição de soluções escriturais que parecem agradar à(s) professora(s).

São prioritariamente corrigidos aspetos locais, microestruturais, em detrimento da globalidade/macroestrutura do texto; as apreciações são normativas, despersonalizadas, predominantemente orientadas para o destaque dos “erros”, e genéricas, com pouco carácter explicativo e formativo. Com efeito, nas aulas que sucedem à “redação”, continuarão a não ser trabalhadas as dificuldades manifestadas pelos alunos nos seus textos; por conseguinte, haverá raras oportunidades de melhoria e de produção de conhecimentos para escrever. Muitas Carolinas alimentarão o estigma “certo” VS “errado”, como se, em matéria de produção escrita, tudo fosse assim tão linear.

No segundo percurso didático, a professora levava em conta, antes de mais, a sua “relação pessoal com a escrita” (Barré-De Miniac, 2000), dando a oportunidade de os alunos lerem textos seus e de a verem (re)escrever. Está, assim, interessada em gerar dispositivos de mediação do processo recursivo de escrita, cognitiva e afetivamente exigente, integrando frequentemente dinâmicas de socialização dos textos. Assim se justificam os exercícios de planificação – em que a leitura não dá, apenas, “assunto” para escrever, mas é orientada para a desconstrução de modelos e apreensão do modo de composição do texto; de textualização e de revisão. Privilegiou igualmente estratégias colaborativas que subentendem negociação de soluções escriturais e reescrita, verbalização e sistematização de saberes linguísticos e discursivos, inerentes a géneros textuais específicos - da esfera social, escolar... - e a avaliação, reguladora do ensino-aprendizagem.

Estas prioridades coadunam-se, idealmente, com o objetivo de favorecer a adesão dos alunos à escrita e a sua motivação durante essas tarefas. Com este

enfoque, a professora convocou, algumas vezes, uma dimensão de escrita mais pessoal, livre e expressiva, procurando conhecer e intervir na reconstrução da relação pessoal dos seus alunos com a escrita e oferecendo a possibilidade de o aluno escrever como sabe, num registo mais profundamente identitário. Levava-o, assim, a investir (rever, aperfeiçoar), com o saber escolar, em textos a que se encontrava mais afetivamente ligado.

Acentuar, destes modos, uma vertente mais epistémica ou mais identitária faz sentido na escola atual, em que continuamos a ter um público que já se diz por escrito – e hoje muito mais e em mais suportes e ambientes (virtuais...) –, mas que vive modos de socialização distintos com a linguagem escrita. Nesta medida, a escola parece dever ser o lugar para promover alguma igualdade no acesso à aprendizagem da escrita de modo a que a pessoa do aluno fique apta a (inter)agir nas diversas situações de linguagem. O que é imperativo é buscar modos de trabalho alternativos à “rotina”, que façam o aluno “aventurar-se” intelectual e afetivamente.

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.
- Cardoso, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Charlot, B. (2008). O processo de escolarização e desescolarização do saber: abordagens epistemológica e antropológica. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 6/7, 127-154.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria* (B. Magne, Trans.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Loureiro, M. J. (2012). Classroom teaching of writing throughout schooling. In M. Torrance, D. Alamargot, M. Castelló, F. Ganier, O. Kruse, A. Mangen, L. Tolchinsky & L. V. Waes (Eds.), *Learning to Write Effectively: Current trends in European Research* (pp. 130-133): Emerald Group Publishing Limited.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (Eds.). (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Editora Mercado de Letras.

ⁱ Projeto de investigação "PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico" (PTDC/CPE-CED/101009/2008), financiado pela *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* e pelo Programa Operacional Temático Factores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo fundo comunitário Europeu FEDER.