

# CAPÍTULO III

## JOVENS, ALUNOS E RELAÇÃO COM A ESCRITA<sup>1</sup>

Luísa Álvares Pereira<sup>2</sup> e Inês Cardoso<sup>3</sup>

### Introdução

A nossa indagação sobre a linguagem, acção e identidade far-se-á, neste texto, por via do questionamento do acesso à (palavra) escrita dos jovens enquanto alunos. Ou seja, o nosso percurso pautar-se-á por uma reflexão sobre a relação com o saber e com o (saber) escrever que os alunos estabelecem – dentro e fora da escola – e sobre a forma como essa relação (des)favorece a assunção de sujeitos-autores. O conceito de relação com o saber (Charlot, 2000a) parece-nos, com efeito, ter capacidade explicativa para se compreender a forma como os jovens de hoje, enquanto alunos, vivenciam e se relacionam com os conhecimentos que a escola veicula, permitindo-nos, ao mesmo tempo, interrogar as suas formas de mobilização para o agir em função do tipo de relacionamento. Deste modo, através das palavras de jovens, interpelaremos o sentido da acção destes para a (linguagem) escrita, tentando interpretar as condições de (im)possibilidade de alguns alunos exercerem uma actividade escolar que implique o sujeito e, logo, a construção de uma identidade de autor.

### 1. Da relação com o saber (escrever)

#### *1.1. Relação identitária e epistémica com o saber (escrever)*

---

<sup>1</sup> Texto produzido no âmbito do projeto “PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico” (PTDC/CPE-CED/101009/2008), coordenado por Luísa Álvares Pereira e financiado pela *Fundação para a Ciência e Tecnologia* e pelo Programa Operacional Temático Factores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo fundo comunitário Europeu FEDER.

<sup>2</sup> Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.

<sup>3</sup> Bolseira de Pós-Doutoramento da *Fundação para a Ciência e a Tecnologia*, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro; professora do 3.º ciclo no Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré.

A relação com o saber é aqui tomada no sentido em que Charlot (2000a) a define, ou seja: como uma relação de sentido, e portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber. Refere também o mesmo autor que é importante distinguir e articular as relações de “identidade” e “epistémicas” com o saber. Assim, o que está em jogo na relação com o saber é tanto o questionamento das expectativas, das imagens de si e dos outros – por isso se enraíza na própria identidade do indivíduo –, como a própria natureza do acto de aprender, enquanto aprender é apropriar-se do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância (Charlot, 2000a) – e daí que se fale em relação epistémica com o saber. É esta dualidade que encontramos, igualmente, na relação com a linguagem e com a escrita. A grande questão está em saber como incorporar esta (dupla) relação no processo de ensino-aprendizagem para que o desenvolvimento da competência de produção verbal e textual seja possível pelos alunos.

### ***1.2. O lugar da escrita na relação com o saber***

A escrita ocupa, como se sabe, um lugar onnipresente na escola e daí que tenha uma importância determinante para o sucesso ou o insucesso escolar. A escrita é a forma de vida por excelência da língua da escola. Aquele que não consegue aceder à cultura do escrito fica marginalizado e dificilmente tem lugar cativo no reino dos alunos bem-sucedidos. Porém, para dominar este objecto, são necessárias várias condições que se entrecruzam e não basta conhecer as regras do seu fabrico. Tratando-se da escrita, instrumento simbólico inscrito tanto na história individual de cada um como na história colectiva da sociedade, é determinante, tal como nos diz Barré-de Miniac (2000), enraizar essa aprendizagem na complexa rede da história de vida de cada indivíduo.

A escrita comporta, pois, uma série de saberes e de “saberes-fazer”, no âmbito das competências exigidas para “escrever bem”, de acordo com o destinatário e a situação de comunicação, mas implica, sobremaneira, uma dimensão atitudinal, que se prende muito com a motivação e as imagens do aluno em relação à escrita.

É nesta medida que importa que nos questionemos sobre “La façon dont les élèves élaborent des connaissances, s’inscrivent dans une dynamique de construction d’eux-mêmes comme sujet, le rapport qu’ils entretiennent avec ses élaborations et constructions, et le rôle que le langage y joue” (Bautier & Rochex, 1996: 34-35). E como a escrita é um lugar privilegiado de uso da linguagem, de exercício de afirmação pessoal, de crescimento interior e da relação com os outros, de manuseamento e de construção de saberes, é sobretudo através das práticas escriturais que se pode observar, para compreender, a relação entretecida pelo aluno com o saber e com a própria escrita e, sobretudo, que se pode fazer evoluir

positivamente a relação do aluno com a língua. O aluno será tanto mais bem-sucedido quanto mais viver a escrita (Pereira, 2001: 44) de forma inteira, totalmente entregue ao sentimento de autoria e de responsabilidade de quem assina um texto único, revelador, interventivo – o “seu”. Como diz Geraldí (2001: 128), “Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem”.

Como dar ao aluno o direito a ser sujeito dos seus escritos, sem cair naqueles lugares tão comuns de o deixar desamparado perante tarefa tão complexa ou de o submeter à produção escrita de textos que já rotinizou enquanto jovem e, portanto, já conhece – eis o desafio que tal entendimento pressupõe.

### *1.3. A escrita como prática sociocultural...*

Os modelos cognitivos trouxeram para a ribalta da escrita o conhecimento do processo complexo que ela implica, exigindo um vaivém recursivo entre procedimentos de planificação e de revisão, a montante e a jusante dos vários momentos de geração textual. Se o conhecimento deste processo nos ajuda a percorrer, com os alunos, as etapas necessárias para a aprendizagem dos múltiplos saberes que esta competência verbal pressupõe, é preciso ter em conta dimensões da ordem da inscrição da linguagem no sujeito.

Aquele que escreve ou fala é alguém que está inserido numa comunidade que mantém relações sociais, atribuindo significado ao mundo, a si, aos outros, à linguagem. Aquele que usa a língua na escola usa-a também fora da escola e criou, portanto, sobre esse objecto, e desde cedo, uma determinada concepção<sup>4</sup>. Assim, outros modelos complementares foram propostos (Schneuwly, 1988), no campo da Sociolinguística, demonstrando que os aspectos linguísticos das produções textuais eram modelados, portanto, por factores socioculturais; vemos, assim, maximizada a influência da interacção social – lugar social do escrevente, finalidade da sua actividade de linguagem, relações entre o enunciador e o destinatário, géneros textuais, temas e saberes disponíveis no ambiente social; assim, a orientação da geração do texto deriva, também, da representação do seu autor quanto à situação de comunicação. Nesta sequência, poderemos afirmar que escrever não envolve, apenas, saberes linguísticos, mas saberes de linguagem, encarada na sua dinâmica pessoal e social de uso, pelo sujeito, do sistema que é a língua; utilização essa que não será, apenas, linguística, mas languageira, pois que se trata do exercício de uma acção deliberada através da linguagem (Bronckart, 1996: 101). Com efeito, é a linguagem a mediadora da apropriação pelo organismo humano das propriedades de actividade

---

<sup>4</sup> Cf. Rojo, 2003: 185 (in Rocha & Val, 2003): “Estabeleceu-se um certo consenso em torno do fato de que nem a escrita era objeto social privativo da escola e nem a criança nela adentrava como um sujeito sem nenhuma concepção sobre esse objeto”.

social; a acção – motivada, intencional, responsável – é o resultado dessa apropriação ou, ainda, da socialização e hominização; esta é a tese fundamental do interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1996: 42) que, como vemos, põe a tónica na interacção social, geradora da capacidade de linguagem *in loco* ou, nesta acepção, de produção discursiva. Fica, assim, evidente que os diferenciados usos da linguagem pelo homem, agente verbal, originam diversos géneros textuais, através dos quais agimos sobre nós e sobre os outros. Aceder a este “poder” e “saber” usar a linguagem (oral e escrita) requer um processo contínuo de semiotização que não dispensa o recurso a instrumentos humanos e materiais mediadores.

#### ***1.4. ...e o sociocultural como factor envolvido no processo de escrita***

Assumindo o carácter social da escrita, fica claro que as condicionantes socioculturais de pertença do sujeito devem ser tidas em conta no processo de ensino-aprendizagem, porquanto é na interacção verbal – oral e escrita – em que o sujeito participa que se geram práticas de linguagem pessoais, em meios familiares e profissionais (Fabre, 1993). Se as conhecermos (em termos de frequência, tipologia, atitudes, dificuldades...), delinearemos com mais agudeza a progressão desejável, para que o aluno se torne um utilizador autónomo e consciente da língua, tendo êxito nas suas práticas languageiras. Todavia, a consideração dos factores sociais e languageiros inerentes ao sujeito não é feita nem em termos defectivos nem deterministas, mas preferindo uma leitura positiva da sua realidade social e escolar e, em particular, das suas produções languageiras (Charlot, 2000a: 29; Penloup, 2006: 87), das suas aquisições e crendo que o sujeito tem um carisma criador e transformador da linguagem e do mundo, o que não se compadece com visões redutoras que o votam a uma pobreza languageira de origem. Deste modo, sobrevêm consequências para o ensino da escrita, de modo a mobilizar os alunos para a acção (por escrito), a dois níveis:

– Falamos por textos e não por frases, e inscrevemos a escrita numa acção de linguagem com destinatário e com determinada intencionalidade comunicativa, como corroboram os seguintes autores:

(...) les textes sont donc premiers et le système de langue n'est qu'un construct second, à l'élaboration duquel se sont livrés (avec plus ou moins de bonheur) des générations de grammairiens. Sur fond de ce renversement radical de perspective théorique, pourrait être envisagée une démarche didactique idéale, qui consisterait à faire débiter l'enseignement de la langue par des activités de lecture et de production de textes, et à articuler ensuite à cette démarche initiale des activités d'inférence puis de codification des régularités observables dans le corpus de textes ainsi mobilisé. (Bronckart, 1996: 89).

Todos os géneros possuem as suas normas e, em princípio, seria necessário subordinarmo-nos a essas regras para os fazer bem. Não se pode escrever uma obra de teatro como se fosse um ensaio, porque provavelmente seria aborrecidíssima; e não se deve escrever um ensaio como se fosse poesia, porque é muito possível que lhe falte rigor. (...) Depois, claro, todos estes limites podem ser ignorados e transgredidos centenas de vezes, porque, além disso, a literatura está a viver hoje um tempo especialmente mestiço no qual predomina a confusão de géneros (...). Mas, para poder transgredir os modelos é necessário conhecê-los previamente. (Montero, 2004: 114).

Isto explica por que a aprendizagem de um certo saber gramatical sobre a língua não garante, por si só, a aprendizagem de um saber fazer coisas com as palavras, ou seja, a aquisição de habilidades comunicativas que favorecem um uso adequado e coerente nos diversos âmbitos e situações da comunicação humana.

– Conhecer as condicionantes socioculturais de pertença do sujeito, a relação que já estabeleceu com a linguagem, a sua aculturação ao escrito, para fazer evoluir a relação com a escrita, para diversificar os conhecimentos e as situações de uso da língua escrita. Mesmo os mais fonocentristas reconhecem, hoje, que esta dimensão é importante, inclusive, na fase mais inicial da escrita (Halté, 2006).

Estas duas condições constituem um repto à metodologia do ensino da escrita, pois que é necessário inscrever esse ensino no meio de dois “paradoxos”:

- i) criar situações naturais de escrita no ambiente artificial da sala de aula;
- ii) atender aos escritos do aluno enquanto jovem, às suas aprendizagens elaboradas em contexto extra-escolar, à sua identidade de escrevente já criada – e conseguir que ele passe para lá desse patamar, complexificando as situações de literacia propostas. Não se trata de anular a sua cultura escrita de origem e própria dos jovens<sup>5</sup>, nem muito menos de não a aceitar, mas de conjugar o apreço pelas variedades linguísticas de origem de cada um, com a consciência de que convém contribuir, com o ensino (democrático), para a aprendizagem escolar de variedades linguísticas que a escola e a sociedade privilegiam (Rojo, 2003).

O que parece acertado pensar é que a desvalorização da linguagem popular do aluno despoleta efeitos negativos. Na sala de aula, o aluno sofre de uma imagem

---

<sup>5</sup> Veja-se, apenas como um dos exemplos que poderíamos dar a propósito da escrita juvenil, o que diz Rita Marquilhas, em *Pontos nos ii*, n.º 3, Março de 2006: “(...) eis que a expressão escrita se tornou (...) numa necessidade quotidiana a que poucos jovens se mantêm alheios. Parece portanto não haver razão para lamentar, à partida, os factores SMS, MSN ou *e-mail*. A sua invasão provocou o efeito de atrair um público improvável para a prática diária da criação de enunciados escritos. (...) Para já, e considerando só a perspectiva linguística, as mensagens, as cartas e os diálogos que os adolescentes produzem com os seus teclados constituem uma massa interessantíssima de dados.”

negativa e cala-se, pois o que assim se está a desvalorizar é a sua própria identidade e a do seu grupo. Às vezes opõe-se radicalmente contra a escola, até com violência verbal. À violência simbólica da escola, responde com a sua própria violência. Se entendermos a língua não como um conjunto de palavras e um sistema sintáctico, mas como uma cultura, como dissemos, então o que se diz é também uma forma de viver, entender o mundo, relacionar-se com os outros (Charlot, 2000b). Como se pode ver no rap, por exemplo, esses jovens “incapazes de escrever” (?) podem produzir textos poéticos e narrativos, exprimindo emoções, sentimentos, experiências de vida (Bautier & Rochex, 1998). Ora, esta valorização das capacidades linguísticas dos alunos tem precipitado os professores, muitas vezes, para propostas de tarefas centradas sobre a expressão e a comunicação, apostando-se, deste modo, nas funções expressivas ligadas à identidade. Ora, os ritos de enunciados que esta escrita denota, embora exemplo da prática de linguagem de muitos jovens sobretudo dos bairros populares e mais desfavorecidos deixam de ser pertinentes para outros usos da linguagem, particularmente os usos escolares. Estes pressupõem que o sujeito se afaste da sua experiência imediata e produza enunciados que estão para além da sua subjectividade. Sendo assim, quando a escola se enclausura nestas práticas de escrita – muitas vezes (abusivamente?) chamadas de escrita criativa, escrita livre ou redacção espontânea – deixará de fora outras práticas de linguagem, precisamente aquelas que fazem com que os alunos entrem em actividade intelectual e, logo, melhor compreendam o mundo e a si mesmos. Porém, iniciar os jovens nessas outras práticas não é fácil, pois fazem questão de fazer valer a sua “fala”, e esta traduz a sua identidade. Cécile Ladjali revela bem o dilema que a este respeito se coloca, quando se dirige a George Steiner, nestes termos:

A escola é um curioso local de linguagem. Aí se misturam as línguas oficial, privada, escolar, línguas maternas, línguas estrangeiras, calão de estudante, calão do Bairro. Considerando todas estas línguas que coabitam, digo para comigo que a escola talvez seja o único local onde elas podem encontrar-se na sua diversidade e nas suas sobreposições. Mas é preciso estarmos muito vigilantes e tirar partido precisamente desta bela heterogeneidade. Porque no dia do exame do décimo segundo ano não se pede que todas estas diversidades, todas estas línguas, se exprimam; nesse dia, sanciona-se o aluno se ele não se exprimir no nosso bom francês cartesiano. Talvez seja uma parvoíce, mas iludiríamos completamente os alunos, seríamos desonestos com eles, se lhes fizéssemos crer que podem exprimir-se em rap no âmbito escolar. Daí a minha fúria, por vezes, quando vejo alguns colegas mandarem estudar a versificação através do rap. O rap está muito bem, mas são os alunos que estão mais aptos a falar dele. Como posso eu mandar descobrir a estrutura poética de uma obra a partir do rap? Não temos de evocar isso com eles. Crê que existe um perigo nestes posicionamentos pedagógicos? (Steiner & Ladjali, 2005: 64-65).

### *1.5. A personalidade do acto de aprendizagem da (/e de) escrita*

Por mais social que seja uma prática de linguagem, ela envolve, pois, uma certa postura do sujeito, uma determinada relação com a linguagem. Enquanto o sujeito produz, ele tem de adoptar diferentes posições e discursos, conforme argumenta, conta, manda, etc., e não está envolvido em relações iguais com o mundo e consigo mesmo. Aprender estas diferentes configurações discursivas e linguísticas não se compadece, pois, com um ensino “centrado no aluno” (Rayou, 2000; Pereira, 2005) e naquilo que ele já sabe fazer. Também ficou claro que não se compadece com um ensino que anula os saberes dos alunos e que os achincha. Afinal, como múltiplas investigações no terreno da relação dos jovens com o saber vêm descobrindo, é porque esta relação é indissociavelmente cognitiva, afectiva e racional que muitas situações repetidas de insucesso acabam por gerar renúncia ao ser e, conseqüentemente, ao conhecer – como, inversamente, efeitos estruturantes de apelos ao ser mobilizam o mais aprender (Matos, 2006). Porém, o que não pode deixar de ser realçado é que a aprendizagem de diferentes práticas de linguagem não se compadece com tarefas simplistas que não obrigam o sujeito a um trabalho cognitivo intenso e que não o colocam perante a necessidade de pensar a linguagem. A este propósito, vejamos o que dizem Charlot, Bautier, & Rochex, (1992: 182):

*C'est bien souvent sur une conception réductionniste du simple que se fondent les démarches et les progressions qui focalisent l'attention et l'activité des élèves sur des éléments et composantes partis de l'activité requise pour s'approprier et mettre en oeuvre les savoirs et compétences visés. Nombre d'exercices scolaires, supposés simples et pertinents, s'avèrent, en fait, soit extrêmement difficiles pour les élèves, soit peu susceptibles d'être producteurs de progrès cognitifs, parce que la manière dont ils sont conçus ou exécutés—dissolvant le sens spécifique de la discipline ou de l'objet de savoir (la langue comme système de contraintes, la démarche expérimental comme formulation et validation d'hypothèse, etc.) dans des situations et des activités très pauvres en contenus – les vide de toute exigence et de toute nécessité de travail cognitif.*

Esperemos, então, que tenha ficado claro que não se pode confundir ensino centrado nos interesses dos alunos e a necessária implicação do sujeito na sua própria actividade, bem como a importância de considerar o ensino como uma estruturação densa, complexa, articulada de acções próprias para colocar o aluno em actividade, apresentando-lhe obstáculos e ajudando-o a ultrapassá-los e a construir conhecimento efectivo.

No que à produção escrita diz respeito, Céline Ladjali fornece dados para uma metodologia de ensino e aprendizagem do modo de produção verbal por escrito:

No terreno, desde que ensino, todos os anos levo os alunos a escrever. É preciso canalizar tudo isso com muito rigor. Avançar lentamente, não ter medo de errar, de riscar, de deitar fora. Interroguei-me constantemente como canalizar a intuição e fazer de uma faísca um tanto decepcionante um texto fabuloso e rigorosamente escrito. Antes de mais nada, lêem bastante para se impregnarem da sintaxe dos outros e construírem a sua. Isso implica um esforço considerável de reinvestimento da matéria lida. Para Tohu-Bohu, cada aluno escreveu dez rascunhos. Pedi a sessenta alunos para escreverem esta peça. Está a ver o trabalho sobre a genética do texto? Poder-se-ia fazer uma tese sobre os rascunhos dos meus alunos e o erro é seguramente luminoso. Dezenas de textos de autores na origem das cópias, seiscentos rascunhos e um único livro. A coerência do conjunto esboçou-se pouco a pouco e foi evidente quando tiveram o livro nas mãos. Ser coerente, sentir, do seu ponto de vista, que a abordagem é coerente não é coisa imediata. Penso na questão da língua mantida, manifesta nos seus livros. Poderíamos falar de esquizofrenia em alguns alunos: a língua escolar não é a língua que se fala, a língua materna não é necessariamente a língua da escola, etc. Observa-se uma espécie de relação extraordinariamente complexa com esta língua que a poesia e a escrita vêm de certo modo perturbar. Mas eles são fascinados pela palavra, pela grande literatura e eu conto essencialmente com este fascínio para desbloquear as coisas. Os alunos compreendem muito rapidamente onde está o belo e esperam que lho ofereçam. O que não impede que estejam numa situação esquizofrénica porque em casa não se fala como Baudelaire. (Steiner & Ladjali, 2005: 58).

Embora Cécile Ladjali esteja a falar de um trabalho de escrita voltado para a leitura e escritas de poesia e peças de teatro (cf. a este propósito Petitjean, 2005; Pereira, 2005), o certo é que para aprender a produzir qualquer outro escrito é igualmente desejável este esforço de revisão textual e de trabalho sobre a genética dos textos.

Só uma aula de escrita em que se trabalha na perspectiva de rever, rasurar, riscar, justificar, explicar e reescrever textos ou partes de textos já escritos é susceptível de dar aos alunos aquela capacidade crítica dos escritos que lhes permite não confundir a “face visível” das situações escolares com o trabalho intelectual exigido para a aprendizagem. Quando se reduz este trabalho à “realização” de uma tarefa, sem lhe perceber o sentido, nem mesmo se chega a reconhecer tal actividade. Deste modo, o aluno fica duplamente prisioneiro: das práticas de linguagem que são vulgarmente as suas, como das representações que tem da linguagem e da escrita escolar. Assim, a dimensão epistémica da relação com o saber – a par com a dimensão identitária – fica comprometida.

## **2. Da relação com a escrita: alguns dados empíricos**



“Celui qui écrit mal ou qui a mal quand il écrit (ce sont souvent les mêmes) cherche alors le plus possible à éviter l’expérience douloureuse de la production d’écrits et la confrontation avec le regard de l’autre” (Penloup, 2006: 93).

### ***2.1. Da relação dos jovens com as práticas escolares de escrita***

Partindo do postulado de que a escrita é uma prática social e pessoal (Chapman, 2006: 9), ganha relevo, como explicitámos, o questionamento concernente à relação do sujeito com a língua, os textos e a escrita (Barré-De Miniac, 2000), ou com a escola e o saber (Bautier, 1996), para além de se pôr em causa a artificialidade das práticas escriturais de sala de aula, incitando à criação, portanto, de outros dispositivos de ensino-aprendizagem. É ainda nesta linha de investigação que se abre um outro campo de pesquisa incidente nas práticas livres pessoais (sociais) de escrita do aluno, sujeito escrevente, *id est*, todos os seus empreendimentos de escrita em contexto extra-escolar, sem quaisquer injunções professorais ou parentais (Penloup, 1999, 2006). Convocamos, agora, alguns dados empíricos que relançam esta discussão sobre os jovens e a sua relação com a escrita, escolar e extra-escolar.

Algumas pesquisas que empreendemos têm permitido encontrar respostas dos jovens, que podemos entender à luz das dimensões que, no dizer de Barré-de Miniac (2000), perfazem a relação com a escrita: o investimento feito na escrita (força do investimento e tipos de textos escritos); opiniões e atitudes relacionadas com a escrita; concepções sobre a aprendizagem da escrita e modos de verbalização sobre o processo de escrever.

É pertinente auscultar os alunos, antes de mais nada, relativamente à opinião acerca da escrita – o que pensam sobre a escrita, se é uma actividade motivante e as razões que apontam para as suas declarações. Assim, num estudo com 48 alunos (Cardoso & Pereira, 2007), que responderam individualmente a um questionário, por escrito, sobre a escrita, percebemos, claramente, uma divisão muito acentuada nos posicionamentos face à escrita, conforme ilustramos no gráfico seguinte:



Gráfico 1: Posicionamentos face à escrita

“Eu penso que a escrita é uma maneira de nos expressarmos e de darmos asas à nossa imaginação; penso que esta é motivante, porque assim posso transmitir e divulgar as minhas ideias” (S 18<sup>6</sup>) – esta afirmação manifesta, indubitavelmente, uma adesão afectiva à escrita, revelando um posicionamento que contrasta, por exemplo, com o deste aluno – “A escrita é uma coisa muito nojenta porque borrata tudo e é muito cansativa, também nunca gostei de escrever nem nunca gostarei” (S 48). Há outros que permanecem no mundo da escrita com uma opinião “mista”, quer positiva quer negativa – “Acho um pouco chato. Mas serve para aumentar os nossos conhecimentos. E também para escrever cartas” (S 38). Implicitamente, depreendemos a ligação destas afirmações a diferentes contextos de escrita – naturalmente, escolares e extra-escolares – embora poucas vezes os sujeitos precisem essa distinção, como o fizeram estes alunos – “Eu não gosto de escrever, só escrevo quando é necessário (escola e cartas)” (S 6), “É divertido escrever, mas só quando me apetece, mas nas aulas é uma seca...” (S 19), “Não me cativa, só escrevo porque sou obrigado na escola e em casa.” (S 46)<sup>7</sup>. A utilização do advérbio e da conjunção adversativa sublinhados vêm separar dois pólos que, nestas afirmações, distinguimos com muita nitidez e que, doutras, também podemos inferir: a escola e o extra-escolar. Na verdade, as únicas referências explícitas à escrita escolar aliam-na à necessidade de cumprimento de uma obrigação – o que se afigura, para estes jovens, como “chato”, “aborrecido” e “pouco motivante”, nas suas palavras.

Observamos, também, diferenças significativas entre os textos/discursos dos alunos com posicionamento positivo face à escrita e aqueles em que é patenteada uma postura negativa: as afirmações em relação à escrita daqueles que “falam bem dela” são mais variadas e explícitas – “Passatempo”, “muito importante”, “forma de

<sup>6</sup> “S18” designa “sujeito” com o número de ordem que lhe foi atribuído aquando da análise.

<sup>7</sup> Sublinhados nossos.

reflexão”, “forma de evasão”, “interessante”, “adoro escrever em qualquer situação” – enquanto as dos outros jovens, sendo repetitivas, giram em torno de um sentimento de desafecto e de tédio: “Não gosto de escrever”, “grande seca”, “chata”, “muito cansativa”. O mesmo aconteceu quando procurámos listar as razões dos alunos para tal posicionamento. Os alunos que declaram “dar-se bem com a escrita” anotam, por sua iniciativa, 16 razões diferentes para essa postura, de que são exemplo as seguintes – “expressar sentimentos”, “aprender muito com a escrita”, “expressar sonhos, segredos, desejos”. Inversamente, os alunos com posicionamento negativo relativamente à escrita não aventam mais do que 7 razões, como estas – “cansativa”, “cansa as mãos”, “chata” – que, como vemos, insistem nas declarações feitas anteriormente. Aqueles que se encontram na ambiguidade de um posicionamento misto também não o explicaram lautamente, lançando mão, apenas, de 4 justificações diferentes, quer incidindo nos momentos positivos, quer naqueles vividos com desagrado – “momento de descontração”, “falta a paciência”.

Nota-se que, quem gosta de escrever o assume e verbaliza largamente, ao invés de quem não gosta de escrever – que, obviamente, é parco nas palavras. Quem gosta de escrever, fá-lo e explica-se; quem não gosta, di-lo com laconismo. Quando tentamos perceber as razões por que os alunos não gostam de escrever, constatamos uma grande repetição de razões... afinal, inevitáveis: a escrita é chata porque é muito cansativa. Os alunos que se manifestam positivamente face à escrita estabelecem com esta actividade uma relação fortemente ligada à construção da sua identidade, pelo que a adesão afectiva está patente e parece propulsora de investimentos escriturais impulsionados por motivos afectivo-identitários, às vezes utilitários e como forma de ocupação nos tempos livres. Os jovens em que se observa um posicionamento misto com a escrita evidenciam, em menor escala, estas dimensões, mas vêem o trabalho escritural como dependente de uma grande dose de inspiração, que também não acreditam ter – assim se desvelam, abaixo de uma escrita... “genial”, a que não têm esperanças de aceder, por mais que se cansem... Devem interpelar-nos, ainda, os discursos dos sujeitos que têm uma imagem negativa da escrita; com efeito, ou se afirmam indiferentes a ela, como quem quer fazer questão de destrinçar bem o mundo da escrita daquele que é o seu, ou escrevem, ao abrigo do anonimato, gritos e desabafos, algumas vezes em registo de calão, em tudo denunciadores de uma repulsa e/ou revolta face a uma actividade que lhes é absolutamente alheia, que os repugna e oprime. Destacamos uma expressão usada por um aluno para dizer que a escrita suja tudo – “borrata tudo”; esta afirmação evoca-nos, certamente, os inúmeros movimentos no texto, os avanços e recuos, as indecisões, os riscos. É verdade que um texto riscado é um texto pensado, mas um aluno, que o escreve à mão e a caneta, fica mal impressionado com o aspecto do seu texto, achando-o, como também surge nas respostas, “nojento”, e ficando

desencorajado só a olhar para ele... Qual será a responsabilidade da escola nas representações evidenciadas pelos alunos? É uma questão à qual os profissionais do ensino não podem deixar de atender.

Três alunos com insucesso escritural, entrevistados no âmbito de outro trabalho<sup>8</sup>, reiteram posturas reveladoras de imagens que estão a constituir um obstáculo à progressão positiva da sua relação com a escrita e, conseqüentemente, à aprendizagem desta mega competência. A centralidade da escrita no espaço escolar é bem conhecida, bem como a predominância de momentos de avaliação por escrito; no entanto, além de a avaliação ser, em grande medida, feita através da escrita... a escrita maioritariamente existente corresponde a esses momentos de avaliação:

Quer dizer, eu ainda não escrevi na escola, mas já tive no teste (...) Quer dizer, às vezes é testes, às vezes é de, mesmo, até às vezes a gente faz, como é que eu hei-de dizer, fazemos os testes, depois a professora manda-nos fazer as perguntas outra vez, tudo de novo, como se fizessemos um teste”. (A, 19, 25)<sup>9</sup>

A insistência da Ana nos testes, como único exercício de escrita, e nas respectivas correcções foi razão para perguntar: “E: Tu, vocês escrevem, além de escrever nos testes? A: Pth, ham (suspira), já não” (28-29). Quanto à frequência dos exercícios de escrita, as posturas do Bruno são semelhantes:

E: Por exemplo, tu lembras-te de algum texto que tenhas escrito por último, agora mais recentemente, nestes últimos tempos? B: Texto narrativo. /<sup>10</sup> E: E fizeram essa escrita individualmente ou em grupo? B: Individualmente. Foi no teste”. (18-23)

Assim, nota-se, nestes sujeitos entrevistados, a concepção de que se escreve para se ser avaliado, e tudo o que não tenha a utilidade imediata de ver uma nota, atribuída ao produto de tanto cansaço e esforço, não tem razão de ser – “Se não tiver nada à matéria dada, não vale a pena escrever” (B, 43).

Fica bem patente nestes discursos a opacidade cognitiva e subjectiva em que as tarefas de escrita acabam por sucumbir. Isso é revelado, por um lado, pela inexistente

---

<sup>8</sup> Também apresentado em poster – Cardoso, Maria Inês, & Pereira, Luísa Álvares (2006). Writing and I: my writing and school's: Analysis of interviews conducted to students with difficulties. *Sig Writing 10th International Conference Of The Earli Special Interest Group On Writing*, Universidade de Antuérpia; Cardoso, 2009: 189.

<sup>9</sup> A letra designa a inicial da entrevistada e o número, a unidade de texto, segundo a análise qualitativa empreendida com o auxílio do software *QSR\_(Nud\*lst: Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing)*. No corpo de texto, nomearemos os entrevistados com nomes próprios, para facilitar a leitura.

<sup>10</sup> Esta barra significa que houve texto que, no meio da citação, não foi apresentado. A opção por esta barra é para que não se confunda com a notação (...), designativa de silêncios.

referência à mediação necessária nas tarefas escriturais cognitivamente exigentes, sendo estas, na maior parte das vezes, remetidas para trabalho de casa – “E: Então, onde é que tu fazes isso, de rascunho e disso tudo? M: Em casa, quando a professora manda fazer. E: E porque é que na escola não fazes rascunho? M: Porque não dá tempo” (873-876). O aluno fica, assim, votado às suas condições originais e desiguais (sociais, familiares...), mais ou menos favorecedoras de uma progressão intelectual no trabalho com a escrita – deste modo, a escola (democrática?) não está a mediar a relação com a escrita, também como acesso e lugar de construção de saberes, mas está a perpetuar as divergências que caracterizam os “novos alunos”.

A atitude dos alunos não é, comumente, a de quem escreveu, para aprender de facto, como uma oportunidade de construção do “eu”, no mundo dos saberes, mas a de alguém que cumpriu uma tarefa como um trabalho cansativo e desinteressante, para dar resposta a um pedido do professor – “Fico revoltado, então, é assim, não gosto muito de escrever, mas tenho de escrever” (B, 82), “Cansa-me, farta-me, dá-me trabalho, faz-me tudo” (B, 139). A falta de prática relativamente aos sub-processos implicados na produção textual ou as poucas oportunidades de escrita autêntica e compositiva reiteram, ainda, a estranheza de uma actividade de cuja exigência intelectual alguns alunos ainda não se aperceberam; por exemplo, o Marcelo, quando lhe perguntámos se a escrita exigia muito dele, responde-nos: “Não; só cansa a mão” (M, 23) e, no seguimento da entrevista, reitera “Se escrevermos muito, é cansativo” (M, 224). Parece-nos que os alunos estão, assim, cansados de copiar muitos esquemas, ditados, apontamentos, mas não experimentaram, verdadeiramente, a escrita – cujo esforço físico seria, seguramente, atenuado pelo prazer e desafio da descoberta intelectual, quando esta fizesse sentido para eles, pessoas em aprendizagem.

A escrita permite comunicar, mas as práticas comunicativas que os alunos referiram não as fazem em contexto escolar – “Posso... mandar cartas, também.../Escrever na net.../No telemóvel” (M, 139, 140, 145). Mas na escola não se comunica?! Estranhamente curioso que os alunos percebam que a escola os mune de uma ferramenta indispensável para comunicarem uns com os outros; no entanto, nenhuma experiência de comunicação é escrita e vivida no espaço escolar, ou seja, repetem um discurso professoral – “Escrever faz bem, vai ser preciso para toda a nossa vida, é o que eles dizem normalmente” (B, 66) – cujo sentido não perceberam ainda, pois mesmo a utilidade da escrita, até ao nível mais instrumental para fora da escola, não foi vivenciada. Disto a resposta vaga deste aluno é bom exemplo: “Não, é uma ideia, mas, quando for preciso, escreve-se” (B, 94).

## *2.2. Da relação dos jovens com as práticas extra-escolares de escrita*

A mobilização dos jovens alunos para a escrita não é igual quando pensamos em escritos para a escola e escritos para si, fora da escola. Na realidade, segundo alguns estudos (Penloup, 1999), os jovens escrevem muito fora da escola, independentemente da sua classe social, e a escola não tem sabido valorizar tal investimento. Ora, esta valorização, como atrás dissemos, não pode significar uma transposição linear dos usos de linguagem dos jovens para a instituição, como também não deve significar marginalização das imagens que sobre a escrita foram construindo, no seio do seu meio social e cultural. Afinal, a linguagem dá acesso ao universo simbólico diferente do mundo real que exprime, e é através dos usos da linguagem que o sujeito constrói o seu “eu”, a sua identidade, quando ele se empenha num determinado trabalho de escrita que o constitui.

Os nossos estudos (Cardoso, 2009) têm-nos trazido conclusões semelhantes, no que respeita ao investimento na escrita extra-escolar, conforme ilustra o quadro que se segue, respeitante a um universo de 226 alunos (rapazes e raparigas) do 6.º e 8.º anos de escolas do distrito de Aveiro:

<b>Textos extra-escolares</b>	<b>Não - %</b>	<b>Sim - %</b>
Letras para canções	<b>55,6</b>	44,4
Poemas	34,7	<b>65,3</b>
Cópia de canções	36,4	<b>63,6</b>
Cópia de poemas	34,5	<b>65,5</b>
Situações engraçadas que aconteçam	39,1	<b>76,4</b>
Diário como recordação de férias, viagem...	<b>50,7</b>	49,3
História da tua vida	<b>58,0</b>	42,0
Fichas sobre assuntos favoritos	<b>52,0</b>	48,0
Legendas de fotografias	37,1	<b>62,9</b>
Listas de CD's, filmes, etc...	20,4	<b>79,6</b>
Regras para jogos	48,4	<b>51,6</b>
Sugestões a alguém ou em lojas	<b>68,9</b>	31,1
Cópia de receitas de cozinha	42,4	<b>57,6</b>
Peças de teatro	<b>72,5</b>	27,5
Banda Desenhada (B. D.)	<b>51,6</b>	48,4
Críticas, opiniões, resumos sobre filmes, programas de TV, livros...	<b>57,4</b>	42,6
Sonhos, pesadelos	<b>67,6</b>	32,4
Cartas a alguém imaginário	<b>80,4</b>	19,6
Cartas a ti mesmo	<b>86,6</b>	13,4
Diário	49,8	<b>50,2</b>
Ideias tuas	33,6	<b>66,4</b>
Segredos teus ou de outras pessoas	<b>57,7</b>	42,3
Reflexões, pensamentos, desabafos teus	43,5	<b>56,5</b>

Histórias, contos	41,1	<b>58,9</b>
Vida de pessoas célebres ou imaginárias?	<b>70,9</b>	29,1
Palavras que agradem	46,2	<b>53,8</b>
Mensagens em código	41,1	<b>58,9</b>
Frases giras, máximas, expressões	38,7	<b>61,3</b>
Anedotas inventadas	48,2	<b>51,8</b>
Palavras novas	43,0	<b>57,0</b>
Reportagens, entrevistas	<b>65,8</b>	34,2
Textos semelhantes aos publicitários	<b>74,4</b>	25,6
Adivinhas inventadas	<b>57,8</b>	42,2
Escrita em conjunto (caderno de dedicatórias, livro de autógrafos, livro de curso, cadernos de amigos,...)	35,9	<b>64,1</b>
Palavras inventadas	<b>57,7</b>	42,3
Cópia de adivinhas, lengalengas	43,7	<b>56,3</b>
Cópia de anedotas	34,1	<b>65,9</b>
Cartas	25,7	<b>74,3</b>
Mensagens escritas ( <i>sms</i> ) em telemóveis, na Internet	10,7	<b>89,3</b>
E-mails	21,0	<b>79,0</b>
Teclar com amigos, familiares, desconhecidos em <i>chats</i>	31,7	<b>68,3</b>
Dedicatórias escritas	39,3	<b>60,7</b>
Recados, bilhetes	19,5	<b>80,5</b>
Convites	23,0	<b>77,0</b>

#### Resultados gerais do questionário “A Tua escrita”

A análise dos 226 questionários recolhidos permitiu, assim, confirmar que os alunos escrevem, fora dos muros da instituição escolar, quando não são obrigados a escrever. Conseguimos ver a frequência com que o fazem, quem mais escreve, consoante o género, o ano de escolaridade e o desempenho escolar.

Confirmámos a tendência destacada na literatura de que as raparigas escrevem mais e uma maior diversidade de textos do que os rapazes. No entanto, com o aumento da idade e da escolaridade, também não escapam a uma diminuição de investimento na escrita extra-escolar que se traduz, contudo, numa contração selectiva em determinadas práticas escriturais extremamente ligadas ao desenvolvimento identitário do adolescente.

Os melhores alunos escrevem ligeiramente mais que os alunos medianos e fracos, diferença que se acentua mais nos textos marcadamente decalcados de modelos escolares. Porém, os alunos com notas negativas ou com retenções no percurso

escolar também escrevem bastante, a avaliar pelas elevadas percentagens de alguns tipos de texto<sup>11</sup>.

Foi com alguma estupefacção que os nossos sujeitos iam reagindo às questões e confessando aquilo que talvez não imaginassem ter valor para alguém que, como nós, representa, de certa forma, a instituição escolar. Quando inquiridos acerca da qualidade que estes escritos tinham, obtivemos respostas como esta do Bruno: “E: Pronto, mas essas coisas que tu disseste que escrevias, consideras uma boa escrita? B: Para mim, naquele momento, é” (B, 379-380), reveladora da suma importância do critério da afectividade para se envolver na tarefa e se autorizar a apreciá-la qualitativamente. Nestes e noutros momentos da entrevista, os adolescentes falaram-nos de sentimentos de alegria, descontração, relaxamento, associados a estes momentos livres de escrita, a que recorrem por diversas razões (vontade, solidão...), traduzidas, muitas vezes, em funções que, para eles, a escrita assume: exteriorização (“E é um desabafo”, M, 615), passatempo (“Eu agarro-me à escrita para me entreter com alguma coisa”, A, 619), para mais tarde recordar, para comunicar, por organização (“Para saber quais os que eu tenho”, M, 454). E não são estas, de facto, algumas das principais funções da escrita, também preconizadas nos programas de ensino?

O falar da escrita da escola e da escrita livre revela contrastes de linguagem fortíssimos, bem como sensações muito distintas, associadas aos dois contextos. A utilização de questionários, entrevistas – como fizemos –, de debates, oficinas de escrita, escrevendo com e através de escritos de adolescentes, rascunhos de escritores, discursos sobre a escrita, a que chamamos “depoimentos de escrita” – em que os seus autores se revelam quanto às suas percepções da escrita para si e para os outros, de si como escreventes – escrever sobre vários aspectos da relação com a escrita – acontecimentos importantes, imagens marcantes/marcadas, o que é a escrita–, constituir um corpus de textos livres de alunos (mesmo outros que não sejam os nossos alunos), e fazer, com estas produções textuais, exercícios interessantes no sentido de perceber se os estudantes as supõem escritas por alunos ou escritores, na escola ou fora dela; apoiar o estudo de certos géneros a trabalhar na escola em exemplares produzidos pelos alunos são, apenas, alguns exemplos de como podemos fazer emergir representações sobre a escrita (muitas delas erróneas), suscitando a sua verbalização e a reflexão acerca das mesmas, no intuito de gerar ambientes mais propícios à aprendizagem, destronando essas representações-obstáculo, fazendo, assim, evoluir positivamente a relação com a escrita. Este patamar de emergência e desconstrução de imagens problemáticas poderá assinalar

---

<sup>11</sup> Neste momento, a equipa do projeto PROTEXTOS tem em preparação um questionário sobre a escrita – obrigatória e livre – para aplicar a uma amostra representativa de alunos do 4.º, 6.º e 9.º anos de Portugal continental.



explicitamente, para o sujeito, a sua passagem à escrita e o seu reconhecimento (pessoal e pela alteridade – professor, colegas...) como autor potencial, em vez de ficar acantonado no seu posto de receptor.

## **Conclusões**

A formação dos modos de pensar, relação com o mundo, com a escrita não é independente, como vimos, dos modos de aprendizagem e das formas escolares destas aprendizagens.

Não se trata de anular nenhum dos pólos do triângulo didáctico, mas de encontrar fórmulas didácticas que permitam uma leitura pela positiva (das produções textuais) dos alunos.

Para que as situações de aprendizagem sejam vividas como pertinentes, têm de ser criadas situações de ensino que conduzam o aluno “onde ele nunca teria ido sem [elas]” (Steiner & Ladjali, 2005: 23), em que a orientação do professor é fundamental – este deve ajudar a desenraizar o aluno, para que aprenda a ser, através da linguagem, em interacção (oral e escrita) com os demais (*in praesentia* ou presentes no escrito), pois “só se é consciente do que se é quando se é confrontado com a alteridade” (Steiner & Ladjali, 2005: 23).

Se é hoje reconhecidamente aceite, nos discursos da investigação em Educação, que a formação e a experiência escolares não podem ser pensadas só em termos de transmissão de conhecimentos e de recepção de saberes e de competências, mas também em termos de aperfeiçoamento, esta problemática “desenvolvimentista” diz respeito, sobretudo, ao desenvolvimento intelectual e cognitivo e raramente ao desenvolvimento e transformação de si no registo afectivo e subjectivo. Decididamente, também no campo do desenvolvimento da competência de escrita é preciso investir para se saber mais sobre a influência dos factores motivacionais e afectivos na aprendizagem. Compreender como é que os jovens, quando escrevem, podem assumir a sua identidade de alunos sem sofrerem de “doença bipolar”, antes mais autorizados a assumir o gesto da escrita – e, portanto, com mais prazer, porque entenderam que há uma pluralidade de textos e de sentidos para cada um destes – eis um dos desafios que aqui deixamos, com consciência de que o trabalho na escola, à semelhança de qualquer outro trabalho, pode ser vivido como uma “obra”, ou seja, como expressão de si, ou, em alternativa, como alienação. Não há hesitação na escolha, pois só a primeira alternativa leva os alunos a (aprender a) agir com a linguagem e a tornarem-se jovens críticos e cidadãos do mundo.

## Referências bibliográficas

- Barré-de Miniac, Christine (2000). *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Bautier, Elisabeth (1996). Rapports aux savoirs et aux lycées des “nouveaux lycéens”. *Le Français Aujourd'hui*, 115, 23-30.
- Bautier, Elisabeth, & Rochex, Jean-Yves (1996). Rapport aux savoirs et expérience scolaire des “nouveaux lycéens”. *Banlieue, Ville, Lien Social*, 9-10, 33-43.
- Bautier, Elisabeth, & Rochex, Jean.-Yves (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens: Démocratisation ou massification?* Paris: Armand Colin.
- Bronckart, Jean-Paul (1996). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cardoso, Inês, & Pereira, Luísa Álvares (2007). A relação dos alunos com a escrita (extra-) escolar – uma experiência de investigação. *Aprender. Comunicação e Educação. Educar para os Media*, 31, 94-109.
- Cardoso, Inês (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Chapman, Marilyn (2006). Research in writing, preschool through elementary, 1983-2003. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 6(2), 7-27.
- Charlot, Bernard (2000a). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Charlot, Bernard (2000b). Práticas languageiras e fracasso escolar. *Estilos da Clínica*, 5(9), 124-133.
- Charlot, Bernard, Bautier, Elisabeth, & Rochex, Jean-Yves (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Fabre, Daniel (Dir.). (1993). *Écritures ordinaires*. Paris: Centre Georges Pompidou.
- Geraldi, João Wanderley (2001). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Halté, Jean-François (2006). Entre enseignement et acquisition: Problèmes didactiques en apprentissage du langage. *Mélanges CRAPEL*, 29, 13-28. Recuperado em 4 Setembro, 2006, de [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article\\_melange.php3?id\\_article=300](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=300).
- Matos, Manuel (2006). O Projecto JOVALES e a dupla crise do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho (no prelo).
- Montero, Rosa (2004). *A louca da casa*. Porto: Edições Asa.
- Penloup, Marie-Claude (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens: Des constats aux perspectives didactiques*. Paris: ESF.
- Penloup, Marie-Claude (2006). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. In Jacqueline Lafont-Terranova & Didier Colin (Orgs.), *Didactique de l'écrit: La construction des savoirs et le sujet écrivant*.

- Actes de la journée d'études du 13 mai 2005* (pp. 81-104). França: Presses Universitaires de Namur.
- Pereira, Luísa Álvares (2001). Viver a escrita em Português. *Noesis*, 59, 41-44.
- Pereira, Luísa Álvares (2005). Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? In Maria de Lourdes Dionísio & Rui Vieira de Castro, *O português nas escolas: Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário* (pp. 133-147). Coimbra: Almedina.
- Petitjean, André (2005). Écriture d'invention au lycée et acquisition de savoir et de savoir faire. *Pratiques*, 127/128, 75-96.
- Rayou, Patrick. (2000). L'enfant au centre: Un lieu "pédagogiquement correct". In Jean-Louis Derouet (Dir.), *L'école dans plusieurs mondes* (pp. 246-274). Bruxelles: De Boeck Université.
- Rocha, Gladys, & Val, Maria da Graça Costa (Orgs.) (2003). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: O sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rojo, Luísa Martín (2003). Escola e diversidade linguística: O direito à diferença. In C. Lomas, *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 225-235). Porto: Edições Asa.
- Schneuwly, Bernard (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Steiner, George, & Ladjali, Cécile (2005). *Elogio da transmissão: O professor e o aluno*. Lisboa: Dom Quixote.