

A Escola e o Poder Discriminatório da Escrita¹

Sérgio Niza

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

O modo como os professores e as escolas organizam o seu trabalho e desempenham os objectivos públicos esperados, vem desencantando todos, de forma cada vez mais constrangedora. Esgotou-se o Programa Educativo da Idade Moderna com a incapacidade da escola republicana para instituir o homem liberal com a Educação Nova, a que tantos votaram os mais criativos esforços. Continuamos assim, sem conseguir sequer alcançar os mais constantes dos objectivos da escola europeia: a iniciação à escrita e a transmissão da experiência acumulada pela humanidade por meio dessa mesma cultura escrita. A escola europeia foi sempre a escola da escrita. Cristalizou, no século XIX, a sua estrutura sintáctica assente no modo simultâneo de a todos ensinar como de um só se tratasse. Esta indiferença à diversidade dos alunos, herdada da concepção La Salleana do século XVII para a educação dos pobres, assegurou a selecção social dos indivíduos, mas comprometeu a responsabilidade social da escola para as complexas tarefas de aprendizagem e de desenvolvimento humano, sócio-económico e científico que dela esperávamos.

Importa recordar que a forte missão da escola europeia de entrada no mundo da escrita foi determinada até ao fim do Antigo Regime, especialmente pela tradição judaico-cristã de acesso à Bíblia, às suas derivas e circunlóquios, com o impulso fundamental da Reforma Protestante ao proceder à tradução da versão latina dos Livros Sagrados para as línguas vernáculas com uma difusão mais alargada ao povo de Deus. Missão retomada com menos êxito pela Igreja Católica, apenas para fins de estudo, por prolongar o uso da versão latina no ritual litúrgico, e acentuar a difusão da Palavra pela pregação catequética. Impunha-se à função expansionista ou evangelizadora das religiões do Livro, como também aconteceu com o Islão, a leitura dos Livros Sagrados. Só uma escola realizaria essa função. Mesmo a arte da escrita nas aulas de Retórica se cumpre ao serviço da compreensão das Escrituras.

Posteriormente, a escola popular da Idade Moderna, laica e instrutora do indivíduo cidadão, apesar de reorientar a sua missão política, transferiu a mesma cultura da iniciação escrita para a leitura dos seus novos livros. E assim permanece na escola a

¹ in *A Língua Portuguesa presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2004)

mesma tradição de acesso ao texto pela sua passiva decifração, uma arqueologia de leitura, disciplinada ao ritmo do método de leitura do professor, orientado desde o século XVII pelo modo simultâneo de se dirigir aos alunos para que cada um deles possa ouvir ou realizar o mesmo, ao mesmo tempo. No ensino da leitura como em tudo o mais.

Os estudos sobre os processos de produção de textos escritos iniciam-se apenas entre os anos setenta e oitenta do século XX. Até então, a produção escrita na escola, herdada da aula de retórica (em progressiva degradação metodológica), considerava-se, normalmente, uma competência do âmbito estilístico-literário, um ritual de ensino atento sobretudo à qualidade “literária” dos produtos, através de comentários escritos pelos professores sobre textos redigidos pelos alunos. Actualmente, ainda assim acontece na maioria das escolas.

É no âmbito do que se designa por psicologia da escrita, integrando também contributos das disciplinas linguísticas e sócio-antropológicas, que se passa a encarar a escrita como um processo cognitivo; como processo de participação do indivíduo numa comunidade de língua e como o modo de construção de significados na interacção social directa ou virtual.

Emergem assim dos estudos da psicologia da escrita duas formas de a entender, com dispositivos diferenciados de investigação e de práticas de ensino.

Uma, a perspectiva cognitivista da escrita, afirma-se nos Estados Unidos a partir da segunda metade dos anos setenta e logo se interessa pelos processos cognitivos implicados na actividade de escrever, não apenas no que respeita à redacção, mas a todo o processamento do texto, desde a recolha de informação ao planeamento de texto e à revisão, bem como à forma como todas essas operações se entrecem na experiência de produção de textos escritos. É aos estudos cognitivistas que devemos a consciência do carácter construtivo da redacção de textos e ao desenvolvimento da escrita como uma actividade de resolução de problemas com vista a satisfazer uma finalidade comunicativa.

A outra, a perspectiva sócio-cultural, ou de construtivismo social da escrita, surge nos anos oitenta com derivações a partir, sobretudo, dos textos de Vygotski, Leontiev e Luria, difundidos em língua inglesa a partir dos anos sessenta.

A escola de Moscovo, ao valorizar o forte vínculo existente entre o desenvolvimento cognitivo, a cultura e a interacção linguística, destaca a importância da escrita no acesso às funções psicológicas superiores e o seu complexo desenvolvimento.

Vygotski lembra em “Mind in Society” (tradução de 1978) as formas de representação psicológica do mundo e da vida como uma pré-história da escrita, designadamente, os gestos simbólicos, a actividade lúdica de simulação, o desenho e a fala. Para acentuar como a escrita é, na sua génese, não uma representação directa do mundo e da vida, mas uma representação da fala: o desenho da fala ou uma álgebra da linguagem oral como também lhe chamou (tornando-se mais tarde, com o seu domínio, um novo modo directo de representação, complementar da fala). Esta vinculação genética e a ideia de que a escrita em desenvolvimento emerge do discurso interior (a linguagem interior geradora do pensamento verbal) permitiram não só dar conta da sua complexidade mas abrir vias diferenciadas para muita investigação posterior. Há, no entanto, pressupostos comuns aos diversos procedimentos de estudo, como sejam *a forte interacção vinculativa da escrita com a leitura*, no âmbito das actividades que utilizam a língua escrita e *a relevância da dimensão social da actividade de escrever como construção partilhada por uma comunidade de linguagem*.

Estas três últimas décadas de estudo e investigação são, por certo, muito pouco tempo para poderem ter influenciado as práticas de ensino da escrita nas nossas escolas e nas instituições de formação de professores.

Por isso, continua a prevalecer nas práticas educativas da maioria dos professores a ideia de que a iniciação à escrita se deve processar a partir dos mecanismos da leitura, o que os faz continuar a utilizar por rotina os métodos tradicionais, fonéticos ou globais de ensino. Os investigadores da leitura têm ajudado a reforçar tal ideia, sustentando a sua permanência a partir da apressada indução de práticas pedagógicas alheias à sua função de investigadores. O estudo do desenvolvimento humano impõe um diálogo vivo e crítico entre os interessados pela investigação e os actores das práticas sociais desse desenvolvimento humano. Lá chegaremos um dia.

Refira-se, entretanto, como as instituições de formação de professores, no ensino superior, têm desvalorizado o ensino da produção escrita, confundindo-o quer com o ensino da gramática, quer com o ensino da análise literária. Sempre como se a escrita se aprendesse por exercitação própria do aluno, algures (em casa), isto é, como trabalho de casa retomado, posteriormente, pela avaliação correctora do professor.

Deturpou-se de tal forma a entrada na cultura escrita confundindo-a generalizadamente com a aprendizagem e uso da leitura, alheando-nos, assim, da importância da sua produção, que até os mais reputados estudos internacionais de

avaliação dos níveis de literacia se têm processado através de provas *apenas em contexto de leitura*, “para analisar como é que as pessoas *usam a informação escrita* no quotidiano” (Ramalho, 2003).

Por tudo isto elegi o ensino da produção de textos escritos como problema social prioritário na aprendizagem da Língua Materna, desde a iniciação formal dos primeiros anos, até ao seu desenvolvimento, ao longo de todo o sistema de ensino.

Chamo a atenção, para a desvalorização e o atraso cultural e histórico no ensino da produção de textos escritos; para a ocultação social dessa grave situação e finalmente para a falta de explicitação pelos professores, de como a escrita penaliza os alunos em toda a avaliação escolar. Na verdade, a escrita constitui o mais comum suporte de expressão das aprendizagens, sem que a escola, por obrigação e solidariedade, invista no ensino dos tipos de texto que servem cada disciplina em particular, bem como dos que servem de instrumentos genéricos a todo o trabalho intelectual (como tirar notas, resumir, esquematizar, etc).

Por que é que os professores ajuízam do desenvolvimento e do êxito dos alunos, sobretudo através da forma como revelam por escrito os seus conhecimentos sobre cada disciplina, sem que cada professor tenha alguma vez ensinado alguma coisa sobre a redacção do tipo de textos que melhor servem as disciplinas que dizem ensinar? Como se fosse possível construir o Conhecimento e a sua aprendizagem sem os textos académicos ou científicos que constituem esse Conhecimento e sem a continuada produção, apoiada pelos professores, dos textos que constroem e demonstram a aprendizagem desse tal Conhecimento, no trabalho curricular.

Quanto à *iniciação à redacção de textos nos primeiros anos de escolaridade*, ainda é comum em muitas escolas fazer decorrer da leitura, os exercícios de cópia e de ditado que no entendimento dos professores garantirão a aprendizagem ortográfica da língua, associando-lhes a construção de frases sujeitas a exercícios mais ou menos imaginativos de consolidação da estrutura frásica. Ao conceber-se que um texto é um elenco ordenado de frases, os alunos que automatizam a construção de frases simples, ortograficamente correctas, terão porém a maior dificuldade em encontrar, por composição, os conectores que assegurem a coesão do que se espera de um texto. Terá de ser o aluno, quase sempre, a descobrir sozinho que um texto explicita um discurso que dentro de si se constrói e que pode exteriorizar pela escrita. Cabe-lhe a ele aprender a transformar esse discurso interior, para comunicar por escrito, nomeando as formas de

contextualização do que quer significar, posto que a natureza predicativa da linguagem interior prescinde desses referenciais indispensáveis à comunicação.

Porque será que temos de aprender tão sozinhos nas escolas, se há nelas profissionais para ensinarem a aprender? Ou ensinar não é, então, ensinar a aprender as linguagens, os conhecimentos e os seus processos de construção?

Referi de forma sinóptica coisa tão marcante como os procedimentos tradicionais para aprendizagem da escrita.

Quero, também, recordar a convicção de muitos professores de Língua Portuguesa de que os alunos no regime de aprendizagens curriculares que praticamos nas escolas portuguesas devam chegar ao 5º ano de escolaridade, com 9 ou 10 anos, sabendo escrever. «Vêm sem saber escrever», dizem. Nesse sentido, António Lobo Antunes saberá escrever? Terá terminado a aprendizagem da escrita, quando por vezes produz num dia um dedo de texto aceitável, como costuma dizer?

Esses professores esqueceram-se, por um lado, da sua própria história de aprendizagem da escrita, por outro, parecem cultivar o mito de que há uma idade ou grau curricular em que a escrita está aprendida. A escrita é uma construção em devir nas nossas vidas. E de tal forma é complexo o seu desenvolvimento para responder a circunstâncias tão diversas dos actos de comunicação escrita que tem de ser aprendida com a colaboração de todos os professores, de cada uma das disciplinas e com os muitos outros interlocutores sociais com que interagimos pela escrita.

Os professores de Língua Portuguesa que se situam em níveis de ensino a jusante do período de iniciação formal à escrita-leitura consideram normalmente que o seu contributo para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita assenta, sobretudo, no trabalho de correcção sobre as composições escritas que espaçadamente encomendam para corrigirem em casa, longe dos alunos. Crêem no efeito mágico de guiar a aprendizagem da escrita dos alunos através dessa longa e pesada tarefa de correcção diferida, introduzindo nos seus textos comentários correctivos, nem sempre estimulantes, em vez do diálogo reflexivo e do esforço de compreensão que a escrita do outro pediria para aperfeiçoamento das suas competências textuais.

No entanto, no programa de 1991, para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, ainda em vigor, o texto introdutório ao domínio «Escrever», que se propõe enquadrar a actividade pedagógica, acentua que: «Entende-se hoje que a prática da escrita organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler melhor e aprender mais.

A interiorização de hábitos de escrita decorre da frequência da sua prática, associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança. (...)

Diversificando percursos e estratégias, cabe ao professor o papel de interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em projectos mais latos, funcionais e investidos de significação» (p.139).

Lembro, por isso, um trabalho de investigação realizado por Ivone Niza em 1995, quatro anos após esta revisão curricular de 1991, para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, onde se pode verificar que, tal como no passado, para os professores, o ensino da língua escrita consiste «na leitura e na transmissão de regras de escrita segundo exemplos de bons autores, na prática de exercícios de aplicação e de reconhecimento de aspectos parcelares da morfologia e da sintaxe ou de identificação de figuras de retórica e na verificação e avaliação de todos estes aspectos nos textos escritos pelos alunos», como se se considerasse que os alunos escrevem por uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática ou por intuição ou dom *não se prevendo um trabalho de apoio directo aos processos de escrita*. A autora cita, a propósito, declarações de professores recolhidas por Zoellner (1969): «Nós não estamos lá muito interessados naquilo que o aluno está a escrever, estamos é muito interessados naquilo que ele já escreveu» (p. 289). Trata-se da crença de que o ensino da escrita se apoia *na correcção produzida, por escrito, pelo professor, sobre os textos compostos pelos alunos para esse efeito* e que lhes são devolvidos, posteriormente, para que possam ler os juízos proferidos pelos professores sobre as suas composições.

No estudo referido, a autora analisou as intervenções correctivas e os comentários escritos por dois grupos de docentes em situação real de ensino da escrita sobre as composições de alunos do 7º ano de escolaridade (12, 13 anos), etapa do desenvolvimento educativo em que a sintaxe da escrita tende a estar estabelecida nas suas características essenciais (Kress, 1994).

A amostra foi constituída por vinte professores de escolas C+S da zona da Grande Lisboa, encontrando-se dez professores em fase inicial de carreira, com um ou dois anos de serviço, e os outros dez em fase adiantada, com quinze a vinte anos de serviço. Recolheram-se dez textos de dez alunos de cada um dos professores da amostra, num total de duzentos textos. Pela análise categorial e semântica dos dados testados estatisticamente, chegou a algumas conclusões que aqui ponho em destaque: os docentes em fase adiantada da carreira fazem um número maior de correcções nos textos dos seus alunos, corrigindo significativamente mais a pontuação, substituindo-a

ou acrescentando-a. Esse comportamento resultará da necessidade de um trabalho ao nível da coesão textual, concretamente ao nível da coesão inter-frásica ou de outro tipo de convicções, já que se trata de um tão complexo organizador textual. Revelam, contudo, o seu desconhecimento pela investigação sobre pontuação e acreditam que introduzindo eles a sua “correcta” pontuação enquanto leitores, os alunos a poderão incorporar de futuro na sua função de “escritores”.

Os docentes em fase adiantada de carreira realizam também um maior número de *supressão de expressões* revelando uma tendência maior para impor aos textos dos alunos princípios de economia textual. Essa amputação corresponderá a uma orientação para o rigor e para a adequação comunicativa ou decorrerá de uma mentalidade de silenciamento de que a relação de ensino se tem alimentado por ocupação pelo professor do «espaço de linguagem» na escola, como revelou Emília Pedro (1982) nos seus estudos sobre o discurso na sala de aula.

Seja qual for a razão desse comportamento docente, ele permite mostrar como «uma concepção de ensino e de aprendizagem da escrita que deve passar sempre pela leitura e correcção pelo professor, tem tido como efeitos perversos o pouco espaço e tempo atribuídos à escrita fora dos momentos consignados para a sua avaliação. Menos escrita, porque o professor não pode estar sempre a corrigi-la na intenção de a melhorar», lembra Ivone Niza (1995). Acresce que os professores mais velhos têm tendência a assinalar as características de superfície textual e não o trabalho mais complexo da textualização comunicacional.

No entanto, os professores em fase inicial de carreira, apesar de corrigirem menos os textos dos alunos na perspectiva de superfície, utilizam, como os mais velhos, instruções normativas anotando na folha de texto dos alunos princípios e regras do que consideram o bom uso da escrita.

Nas opiniões avaliativas, os professores em fase adiantada de carreira emitem mais juízos negativos, mais inibidores, portanto, do que os mais jovens que se revelam mais compreensivos e acolhedores dos modos de expressão e das dificuldades dos alunos.

Também os comportamentos correctivos dos docentes são qualitativamente diferentes nas duas fases de carreira: enquanto os docentes em fase adiantada apresentam um maior número de instruções brutais de reescrita dos textos, os docentes em fase inicial explicitam um maior número de instruções textuais para melhorar a escrita.

Mas embora os comportamentos correctivos sejam qualitativamente diferentes e os docentes mais novos privilegiem indicações sobre a organização textual em vez de instruções de repetição e de reescrita, no entanto, o discurso em que se explicitam essas indicações, é igualmente directivo, veiculado por frases imperativas.

A metodologia do ensino da escrita através deste estereotipado procedimento, conclui Ivone Niza (1995), «continua a reflectir a antítese convencional entre processo e produto, sobretudo porque muitos professores, quer em fase inicial, quer em fase adiantada de carreira, consideram que a sua principal missão consiste em ensinar correctamente a escrever pela estratégia de evitar o erro como refere Foster (1992)». Desconhecem *o trabalho de ensino da escrita que integra a consciencialização do processo de construção textual* através da interacção com o aluno no decurso da actividade de escrita ou no acto partilhado de revisão, directamente ou através da criação de estruturas cooperadas e de apoios distribuídos de aperfeiçoamento e desenvolvimento da escrita.

Detive-me neste estudo para sublinhar como o ensino da escrita não satisfaz sequer um mínimo de objectivos académicos que dele poderíamos esperar. Teremos por certo de concordar com Janet Emig (1972) que «a escrita na escola é uma actividade limitada e limitadora».

Os bons alunos na produção escrita parecem emergir do esforço próprio que realizam, ou dos ambientes excepcionais de cultura escrita do seu património familiar, ou ainda de um encontro raro com um professor «escritor».

Acontece, porém, que os efeitos da alfabetização promovida pela escola deixaram de satisfazer, igualmente, as necessidades do seu uso no quotidiano das actividades em sociedades como a nossa, baseadas na informação e comunicação escrita. Por isso se desencadeou, nos últimos vinte anos, um conjunto de investigações empíricas e de debates teóricos a respeito das *competências chave* a assegurar pela escola para sustentar a sociedade da informação e do conhecimento em que vivemos.

António Firmino da Costa, na versão de 2002 deste ciclo de conferências internacionais dedicada ao «Cruzamento dos Saberes e Aprendizagens Sustentáveis», recorda os estudos comparativos de âmbito internacional sobre competências de base que tiveram origem nos anos oitenta sobre literacia de adultos com expressão importante em Portugal a partir de meados dos anos noventa com o Estudo Nacional de Literacia, que consagra entre nós o conceito de literacia. Para lá da visibilidade social dos muito baixos resultados obtidos pela população portuguesa, como era previsível, e

onde só cerca de metade dos diplomados do Ensino Superior atingiu o patamar máximo de proficiência em termos de literacia. «Sintoma das nossas carências»!, como diria Ferreira de Almeida na mesma conferência.

Firmino da Costa considerou mais relevante do que as suas conclusões «a *inflexão de perspectiva* operada por estes estudos sobre a capacidade de leitura, escrita (em aspectos rudimentares) e cálculo da população adulta na vida quotidiana». «Em termos de perspectiva analítica trata-se, pois, de uma espécie de *revolução copernicana*», acrescenta Firmino da Costa. «O centro de gravidade da problemática desloca-se dos diplomas obtidos, e respectivo estatuto social, para as competências em uso social efectivo, e respectivos processos de desenvolvimento e accionamento, na dupla vertente cognitiva e social.»

Quando aguardávamos uma consistente tomada de consciência que fizesse deslocar a orientação dos procedimentos de alfabetização para que, no dizer de Philippe Perrenoud (1997), «os processos de aprendizagem viessem a ser equacionados *em termos de aquisição de competências, efectivamente accionáveis na vida social*», os professores e as suas escolas de formação transformaram a revolução de perspectiva, que deveria transferir-se para a actividade escolar, num longo processo retórico. Recuperam, assim, academicamente o conceito de competências de uso social para competências (de usos) escolares. Esse processo de reconversão alargou-se aos documentos produzidos para definição das competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico, editado em Setembro de 2001, transformando-o numa amálgama de concepções pela renhida disputa dos poderes disciplinares e pela ausência de cultura curricular de muitos redactores.

Na área da língua portuguesa e particularmente no que respeita ao modo escrito da língua, retorna-se à tradição romântica da “expressão escrita”. Pretende-se, assim, contrariar a perspectiva comunicacional dos programas curriculares de 1991, que continua em vigor, mantendo-se, no entanto, a perspectiva comunicacional para as outras línguas. Deve-se esta dupla orientação, provavelmente, à influência da velha oposição da didáctica da língua materna à didáctica da língua estrangeira que tanto empobreceu entre nós a evolução do ensino da Língua Portuguesa. Importa recordar Bakhtine (1977/1929) a propósito do tal retrocesso: «A teoria da expressão que serve de fundamento à primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico é radicalmente falsa. A actividade mental – o conteúdo a exprimir e a sua objectivação – são criados (...) a partir de um único e mesmo material, dado que não existe actividade mental sem

expressão semiótica. Por conseguinte, é preciso eliminar o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Para além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, isto é, no código dos signos interiores, mas antes no exterior. Não é a actividade mental que organiza a expressão, mas pelo contrário, é a expressão que organiza a actividade mental, que a modela e determina a sua orientação».

Quis apenas fazer-vos sentir como em Portugal costumamos desaproveitar as circunstâncias históricas, mesmo quando elas decorrem de repetidas evidências reveladas por estudos e contributos vários de investigadores portugueses e estrangeiros, em momentos singulares de avanço do conhecimento.

Retomemos, entretanto, essa vocação da escola como lugar da escrita na mediação da herança cultural que partilhamos. É tempo de vos propor algumas vias de ruptura com o que vim denunciando.

Fá-lo-ei inspirado no trabalho prosseguido por três gerações de professores que se organizaram a partir de 1965/66 e que foram fazendo evoluir as suas actividades educativas e a sua formação reflexiva em interacção cooperada, no Movimento da Escola Moderna Portuguesa, para a esfera do debate teórico, da investigação e das práticas educativas predominantemente de orientação sócio-cultural.

No domínio da produção escrita, o trabalho desses profissionais interage fundamentalmente com os estudos sócio-antropológicos e linguístico-textuais e os de psicologia da escrita e da psicologia cultural. Fazem-no no sentido de construírem um perfil cultural, ou pedagógico, de apoio à iniciação e desenvolvimento da aprendizagem da cultura escrita, numa perspectiva discursiva da produção de textos.

Dão centralidade à comunicação e à linguagem, na actividade curricular, como actividade de produção de textos e particularmente de textos escritos integrados em fluxos de produção, edição e difusão, ou seja, em circuitos de comunicação, sistemáticos, de circulação interna às actividades escolares e alargados a redes virtuais de trocas, por interacção digital, cultivando o texto e o hipertexto, ou pela utilização de suportes clássicos, complementares e de uso simultâneo.

A produção de textos orais e escritos deve atravessar intencionalmente todas as práticas curriculares, isto é, o conteúdo de todas as disciplinas como alicerce, andaime e forma de representação privilegiada na construção de conhecimentos, tal como o Saber Científico-Humanístico se constrói e transmite, pelo Texto.

Esses grupos de professores e os respectivos alunos, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, organizam-se como *comunidades culturais de escrita*. Para eles, as aulas de Língua Portuguesa são um tempo disciplinar imposto pela política curricular oficial, onde se acentua a prática reflexiva sobre a produção escrita dos alunos, e dos outros textos com que a sua produção interage. Trata-se de um lugar de resolução de problemas decorrentes de todas as outras produções textuais ao serviço das disciplinas e lugar também de sistematização e aprofundamento da Língua na interacção dinâmica entre a sua dimensão de objecto de conhecimento (disciplina) e de instrumento de construção, e mediação na comunicação humana e na construção dos saberes científicos, especialmente os seleccionados para constituírem o Currículo oficial.

Para estes docentes, todos os professores do currículo são professores dos tipos de linguagem que melhor serve as suas disciplinas, por isso, todos eles são também professores de Língua Portuguesa. Não excluimos dessa função transversal de aprendizagens da Língua Portuguesa os professores de Línguas Estrangeiras e os de Matemática, por exemplo, com os quais se acelera tanto (ou deverá acelerar) o conhecimento da língua materna, quer pelas oportunidades de análise comparada e reflexão interlinguística, quer pelos esforços de estruturação lógica e de articulação proposicional que essas disciplinas proporcionam.

Uma das minhas referências determinantes, comum aos professores com quem trabalho, é um texto aparentemente utópico de Roland Barthes. Transformámos essa sua antecipação numa prática situada no quotidiano das nossas vidas e da nossa profissão. Trata-se de um extracto que alguns recordarão de um diálogo entre Roland Barthes e Maurice Nadeau, na tradução de 1974, em livro das Edições 70, *Escrever para quê? Para quem?*. Diz Barthes: «A retórica era a arte de escrever, ao passo que presentemente nas escolas, se diz que se aprende a ler. Ensina-se a criança a ler bem, mas no fundo não se ensina a escrever. Certos sujeitos, naturalmente não muito numerosos e por definição clandestinos, têm o desejo profundo de realizar esse gozo da escrita e chocam-se naturalmente com barreiras terríveis (...). Imagine pois uma espécie de utopia em que os textos escritos com gozo, poderiam circular fora de qualquer instância mercantil e em que por conseguinte não teriam aquilo a que se chama – com uma palavra assaz atroz - uma grande difusão. Há vinte anos, a filosofia era ainda muito hegeliana, e jogava muito com a ideia de totalização. Hoje, a própria filosofia se pluralizou, e por conseguinte podem imaginar-se utopias de tipo mais grupuscular. Mais falansteriano. Esses textos circulariam portanto em pequenos grupos, entre amigos,

(...) e por conseguinte *seria verdadeiramente a circulação do desejo de escrever e do gozo de ler* que formaria bola de neve, e se encadearia fora de qualquer instância, sem aderir ao divórcio entre a leitura e a escrita. Quando se começa a escrever, quando se está mergulhado na escrita, seja qual for o seu valor, há, aliás, um momento, em certo sentido, em que já não há tempo para ler. Dá-se uma espécie de contradança, entre a escrita e a leitura, que faz com que em certo momento se leia apenas aquilo de que se necessita para o nosso trabalho.» (...) «De facto o grande problema agora é *fazer do leitor um escritor*. No dia em que se chegue a fazer do leitor um escritor virtual, ou potencial, todos os problemas de legibilidade desaparecerão. Se se lê um texto, aparentemente ilegível, logo no movimento da sua escrita o compreenderemos muito bem. Evidentemente há que fazer toda uma transformação, quase diria uma educação; para isso é necessária uma transformação social.»

Muitos dos obstáculos de edição e difusão foram hoje ultrapassados com os dispositivos electrónicos de comunicação digital que podemos utilizar a partir das escolas, ou entre as escolas e as nossas casas, de forma cada vez mais extensiva e interactiva.

Os meios avançados de produção e circulação textual são hoje um mundo sem fronteiras. Basta transferir para uma actividade de educação/transformação essas utopias grupusculares, concretizando com professores e alunos, em interacção cooperativa, comunidades de escrita que assumam a «circulação do desejo de escrever e do gozo de ler», «fazendo do leitor um escritor». Não continuando, sobretudo na escola, e particularmente na fase de iniciação formal à escrita, a separar-se a produção escrita do acto de leitura, isto é, admitindo a entrada estratégica na escrita pela sua produção, que integra a leitura, em vez das propostas simplificadoras de dissociação do trabalho de leitura do da escrita.

Sublinharei, a este propósito, como é estranho que, apesar da utilização tão generalizada dos processos lego-gráficos no ensino da leitura, mesmo na aplicação tradicional do método fonético (onde alguma escrita acompanha sempre o processo de iniciação à leitura), os estudos sobre a eficácia na leitura continuem a ignorar tanto a *influência da componente de produção escrita* na aprendizagem e compreensão da leitura.

Ana Cristina Silva, porém, em *Até à Descoberta do Princípio Alfabético* (2003), recorda que Ehri (1996) «atribui um papel fundamental à escrita enquanto factor determinante no aprofundamento dos conhecimentos infantis sobre o código alfabético.

Em primeiro lugar, porque as tentativas infantis, de escritas inventadas, ajudam a criança a aprender a natureza alfabética do código escrito, sendo, por isso, um factor importante para a utilização da estratégia alfabética na leitura. Em segundo lugar, porque em momentos evolutivos posteriores, a escrita facilita a memorização de unidades ortográficas onde a relação grafema/fonema não é regular, conduzindo, conseqüentemente, à evolução para a fase ortográfica da leitura» (fase de leitura fluente).

Com Ehri torna-se mais evidente como a *produção escrita constrói a compreensão da escrita: a leitura*. É por isso mesmo que as estratégias de alfabetização assentes em processos de escrita-leitura são mais eficazes na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita e da leitura do que as estratégias apoiadas nos métodos tradicionais de ensino fonético ou de ensino global da leitura. Mas os processos de escrita-leitura facilitam, também, a explicitação da gramática e aceleram a sua aprendizagem, como se pôde comprovar com a primeira aplicação de provas para pilotar as aprendizagens curriculares, a avaliação aferida, promovida pelo Instituto de Inovação Educacional em Maio de 1996. Foi possível, então, integrar na amostra nacional de 4 392 alunos, quatro turmas (73 alunos) de professores do Movimento da Escola Moderna (MEM) que mantiveram os seus alunos ao longo dos quatro anos do 1º Ciclo do Ensino Básico utilizando com eles as mesmas estratégias de desenvolvimento da escrita. Os resultados das médias de respostas correctas obtidas a nível nacional comparadas com as dos alunos dos professores do MEM permitem-nos verificar que na categoria *sintaxe* da subprova de *expressão escrita*, os resultados do MEM foram de 64,3% para 39,6 % dos resultados nacionais. E que para a subprova de *funcionamento da língua*, calculada sobre onze perguntas fechadas de escolha múltipla, os resultados do MEM foram de 78,3 % para 63,3 % dos resultados nacionais (Amaro, 1997 e ME – IIE, 1997).

São resultados que se devem, por certo, à estratégia de alfabetização que formaram esses alunos, estratégia assente em processos de uma viva interacção entre a linguagem oral, a linguagem escrita, enquanto trabalho de construção de uma representação escrita do que se diz, e a compreensão do que se escreve (a leitura). A interacção fala-escrita-leitura desenvolve-se através de uma continuada análise e reflexão sobre os registos escritos, *desenhos da fala*, explicitando todo o tipo de relações entre os dois modos de produção (diz-se/escreve-se) e a relação entre os

componentes dos discursos enunciados, de modo a fazer emergir e tornar consciente a gramática do texto e da língua.

É inaceitável isolar os processos de compreensão da linguagem escrita dos seus processos de produção e das funções sociais que desempenha no contexto em que se produz. Trata-se de um processo cultural complexo, multifuncional e interdependente que só a escola que temos poderia ignorar, alienada como ficou numa cultura pedagógica estereotipada e prisioneira de si mesma.

Gostaria, a este propósito, de rever convosco alguns pressupostos sócio-culturais orientados para a construção social da aprendizagem-ensino da produção de textos escritos, pressupostos que enformam o modelo da acção educativa dos professores com quem trabalho no MEM:

O primeiro refere-se à necessidade de organizar *uma comunidade de escrita* enquanto processo de iniciação às práticas sociais de uma comunidade de Língua, onde a linguagem, e designadamente a linguagem escrita, se desenvolva, no âmbito de um grupo de pessoas ligadas por um interesse comum, e que se mantém vinculado por determinadas formas de organização e por processos de desenvolvimento da produção de textos em cooperação. Essas pessoas constituem uma comunidade de linguagem escrita por participarem no grupo por meio de uma *espécie de conversação ao longo do tempo*, decorrente de uma continuada actividade intertextual, processada num espaço comum ou em relação virtual com suporte electrónico onde uns textos representam réplicas a outros textos, isto é, cuja comunicação constitui um fluxo de interacção entre textos. Escrever é, neste sentido, uma actividade social de participação escrita, promovida pela interacção oral-escrita, onde cada membro compartilha com os outros as condições e os limites de todos os tipos de textos que produzem, bem como as modalidades, as funções e os géneros discursivos que os textos assumem ou os significados que adquirem nos contextos em que são escritos, lidos e interpretados.

O segundo pressuposto faz decorrer a aprendizagem-ensino da linguagem escrita de três componentes organizativas: (1) *de uma estrutura de organização cooperada do trabalho*, (2) *de um envolvimento cultural de apoio à aprendizagem distribuída da língua* e (3) *de um fluxo continuado de circulação de textos*.

Tal como Salomon (1993) acentua, «o Conhecimento constrói-se socialmente com os esforços de colaboração para atingir objectivos comuns em certos contextos culturais [*certas situações*] e que a informação se processa entre os indivíduos e os instrumentos e artefactos proporcionados pela cultura».

(1) A ideia de que conhecer resulta de actividades compartilhadas e a de que depende igualmente das oportunidades que oferecem as situações, conduz-nos à perspectiva de que a concepção de *conhecimento distribuído* de G. Salomon implica a necessidade de imprimir a máxima coerência à organização do trabalho cooperativo nas comunidades de linguagem escrita. «Edwards Deming e Juran sustentam que mais de oitenta e cinco por cento da conduta dos membros de uma organização é directamente atribuível à sua estrutura e não ao carácter dos indivíduos que a compõem. A aula não constitui uma excepção» (D. Johnson, R. Johnson e J. Holubec, 1999).

(2) Importa, além disso, construir um sistema cultural envolvente na sala de aula, de forma compartilhada com os alunos, e integrada na estrutura de organização, onde estejam expostos e acessíveis os instrumentos e artefactos adquiridos e os construídos pelos próprios alunos (prontuários ortográficos, roteiros gramaticais, vocabulários específicos, dicionários, mapas e listas de verificação e pilotagem e núcleos documentais), sistema que sustente de forma distribuída e continuada o desenvolvimento da aprendizagem da língua.

(3) A organização deve assegurar ainda um *continuum* de produção e difusão de textos assente em circuitos de trocas comunicativas que dêem significação social imediata às aprendizagens escolares da cultura escrita.

O terceiro pressuposto acentua *a situação de autenticidade da comunicação escrita* onde se anula o papel de destinatário “fictício” que é o professor (sem anular o professor), para que os alunos passem a corresponder às exigências de comunicação com a comunidade ou a rede virtual, como seu destinatário privilegiado, ou de outros destinatários funcionais com quem seja necessário interagir para fora dessa comunidade. A escrita será assim orientada para esses leitores que deverão dispor, nos textos produzidos, de todos os elementos necessários para a sua compreensão. Essa tensão continuada de captação/cativação e clarificação que cria a relação comunicativa escritor-leitor, em permanente rotação, faz de cada texto em produção, não tanto um produto do trabalho de redacção escolar mas sobretudo um instrumento vivo de comunicação, cujo «significado é uma construção social acordada entre leitor e escritor através do *medium* [comunicacional] que é o texto» (Nystrand, 1989). Os tipos de escrita ou os géneros discursivos emergem, assim, de actividades sociais de utilização da comunicação escrita, como resposta às necessidades criadas por essa comunidade em que o professor se integra, e onde pode suscitar novas actividades funcionais de escrita que requeiram os mais diversos tipos de textos.

O quarto pressuposto define o trabalho de produção de texto numa comunidade de escrita como *uma actividade de escrita compartilhada* num contexto social de cooperação. O trabalho textual pode revestir diversas modalidades de interacção desde os de *colaboração hierárquica* que se reveste de uma forte estruturação de apoio, até a um *modo dialógico de interajuda* onde a colaboração se transforma em verdadeira cooperação, de ensino recíproco, funcionando entre pares, onde «as redes de interacção e trocas textuais, como sistemas ecossociais, ampliam a dinâmica intertextual em suportes variados, incluindo, *desenvolvidamente* o suporte digital» (Lemke, 1997).

Importa pôr em relevo na escrita em co-construção as modalidades de negociação dos significados, da mobilização do léxico ou das opções sintácticas que poderão construir os acordos sobre as convenções linguísticas que caracterizam os diferentes interventores no texto, onde as actividades de revisão/correção, em cooperação, se transformam num verdadeiro dispositivo de regulação e desenvolvimento acelerado da escrita. Por isso consideramos, no MEM, a actividade de revisão como trabalho de aperfeiçoamento de texto o verdadeiro motor de aprendizagem da Língua e da produção de texto.

As implicações da perspectiva sócio-cultural da actividade escolar, no dizer de Pietro Boscolo (2003), «referem-se fundamentalmente à construção no aluno (o que antes deverá acontecer no professor) de um modo diferente de compreender a escrita, que não deve acentuar só a melhoria de processos e estratégias, como sugere e sustenta o cognitivismo, mas antes colocar ênfase no significado da escrita como actividade ligada a um contexto social e cultural que se contrapõe, portanto, ao carácter artificial e abstracto que frequentemente assume a escrita na escola».

Concluirei a minha intervenção com algumas considerações acerca da alfabetização escolar, lembrando a necessidade de nos interessarmos mais empenhadamente sobre as condições de enunciação próprias da comunicação escrita. Deslocam-se assim, as tarefas da iniciação formal para a perspectiva discursiva da linguagem escrita, no dizer de Blanche-Benveniste (1982), isto é, da linguagem autêntica que se escreve. Transcrevo, para tal, uma advertência de Emília Ferreiro (1992) que recorro com frequência: «se se continuar a acreditar por muito mais tempo que a alfabetização consiste apenas em aceder ao código das correspondências grafo-fonéticas, passa-se ao lado da língua escrita em toda a sua complexidade. Contentarmos com um mínimo de leitura é, mais ou menos, formar consumidores de escritos produzidos por outros, pelos que detêm o poder (económico e político). Saberemos nós

até que ponto o iletrismo, (...) resulta de uma má relação com o texto, uma relação estabelecida com um objecto produzido por outros, pronto para ser contemplado, reproduzido e admirado, mas sempre tratado como um objecto que nunca pertencerá a quem aprende?»

Para muitos como eu, o trabalho de alfabetização decorre da determinação de criar nos alunos a necessidade de comunicar por escrito, ajudados a apropriar-se dos meios para o conseguir. Parte-se do registo pelo professor do que querem contar. É esse acto de dizer para escrever que faz emergir a *escrita pessoal* do que os alunos “escritores” querem comunicar por escrito.

O professor parte, assim, do acto de codificar, na escrita, a relação natural da vida quotidiana das crianças entre entidades, acções e circunstâncias em função das quais costumam descrever e explicar os comportamentos e acontecimentos dos outros ou naqueles em que participam. É com o apoio do professor, de outros adultos ou dos companheiros que escrevem, que se fazem evoluir, progressivamente, esses relatos do quotidiano para contar por escrito outras narrativas possíveis ou ficcionadas até à produção funcional de textos, decorrentes de actividades e projectos de estudo, que promovam o modo paradigmático de pensamento, como diria Bruner (1996), que codificam as modalidades de textos académicos e científicos. O mesmo acontece com a aprendizagem, em situação de uso social, de outros tipos de textos instrumentais ao serviço das necessidades do *ambiente escritural* que guia e determina as nossas vidas em sociedades de consumo, de informação e de conhecimento. Neste tipo de concepção, da iniciação formal à escrita, a unidade de referência com significado para o trabalho de aprendizagem-ensino, *é o texto*. No dizer de Host Isenberg (1978) «o texto é a forma primária de organização através da qual se manifesta a linguagem humana. Quando se produz uma comunicação entre seres humanos, pela fala ou pela escrita, essa comunicação é feita sob a forma de textos. Como a comunicação humana é sempre uma actividade social, o texto é ao mesmo tempo a unidade através da qual se realiza a actividade linguística enquanto actividade social-comunicativa. Um texto é, consequentemente, uma unidade comunicativa, ou seja, uma unidade através da qual se organiza a comunicação linguística».

É neste contexto que a leitura deve acontecer, integrada no acto de produção de textos escritos, pela descoberta guiada pelo professor dos processos de segmentação e análise que possam conduzir à apreensão do princípio fonético da língua. As crianças aprendem, assim, a ler escrevendo, em continuada interlocução com os adultos e com os

pares, fazendo interagir os textos orais com os textos escritos. Esta actividade constrói, em cooperação comunicativa, a *significação*, como centro de todo o trabalho de linguagem e de cultura escrita. É o que prepara o caminho para os alunos poderem «*aprender a interpretar a sua experiência* em dois modos complementares, o modo dinâmico da gramática quotidiana do sentido comum e o modo sinóptico da gramática escrita elaborada» (Halliday, 1993).

Permitam-me um apontamento mais sistemático sobre o trabalho da escrita.

A escrita espontânea emerge precocemente incorporada no desenho como complemento da sua função representativa. Passa a uma escrita infantil intencional, a partir da estimulação contextual dum ambiente cultural de escrita, simulando as crianças funções sociais de comunicação por escrito (cartas, receitas, recados, memorandos, ...).

A entrada na escrita convencional faz-se correntemente por meio de três processos de registo escrito do que se diz:

1. *Os textos orais das crianças registados por escrito pelos adultos*. Esses textos fixados pelos adultos serão lidos ao autor para que possa reagir sobre o que ficou escrito (processo de retroacção comunicacional).

2. *Os textos orais ditados*, isto é, integrando a atitude de quem dita um texto (um discurso interior que se quer que tome forma escrita).

3. *A escrita em voz alta*, designação de Barthes (2000) para fazer ressaltar a consciência de alguém que está a escrever um texto através de outro, como acontece, por exemplo, desde os adultos analfabetos que constroem oralmente uma carta que outro escreve, até ao professor que profere uma «lição» tradicional enquanto os alunos a registam, em forma textual de sebenta ou de apontamentos.

Desenvolvem-se e complementam-se os primeiros passos na escrita convencional por três tipos de produção progressivamente mais autónoma:

1. *A escrita a pares* de crianças em forma de actividade cooperada, por alternância e complementaridade das funções de leitor/escritor, assegurando um ensino recíproco no acto de produção de textos.

2. *A escrita pessoal apoiada*, quer pelos meios léxico-ortográficos disponíveis no contexto da sala de aula e que podem servir de recurso ou guia na produção dos rascunhos, quer pelos companheiros ou pelo próprio professor ou ajudante.

3. *A escrita autónoma de autor*, quando se ganha confiança, mantendo a consulta a todos os recursos materiais e humanos e sustentando-se, continuamente, pela revisão cooperada dos textos produzidos em rascunho (primeiras versões).

A aprendizagem da escrita pela estratégia interactiva de escrita-leitura pressupõe que o professor disponha, na organização do trabalho, de momentos de ensino interactivo conduzindo em diálogo a produção escrita de alunos, através de processos de descoberta guiada, onde a análise comparativa e a reflexão assegurem a tomada de consciência, quer das melhores formas de ortografar o que se quer dizer, quer na busca dos melhores conectores para assegurar a relação interproposicional do discurso, quer, até, a clarificação da sequência lógica, temporal ou hierárquica dos enunciados para garantir uma maior coerência ao texto que interactivamente se tece.

Importa lembrar ainda três condições estratégicas indispensáveis para apoio ao desenvolvimento da escrita.

A primeira estratégia diz respeito à ajuda do professor ou de outros adultos na tomada de consciência de que é a fala que se escreve e não aquilo a que ela se refere. Com efeito, para o escritor em iniciação, é a fala que se *representa* ou modeliza como registo convencional, ou *álgebra da fala*, posto que a fala se não consegue efectivamente transcrever. No dizer de Olson (1994) «a escrita é uma modelização das propriedades lexicais, sintáxicas e lógicas do que se diz e ela transfere essas propriedades para a consciência».

Só mais tarde, e uma vez amadurecida a competência de produção escrita, o uso do modo escrito passa a funcionar, intencionalmente, para quem cultiva a escrita, como complemento do modo oral para significar-comunicar, por escolha e adequação ao universo textual com que se interage.

A segunda estratégia corresponde ao apoio que se deve dar à tomada de consciência de que cada criança, enquanto escritora, dispõe de uma linguagem interior que pode ser fonte de escrita, de que tem coisas dentro de si que pode contar por escrito. Muitas crianças bloqueiam a emergência da escrita por não terem consciência de que têm dentro de si o que se pode escrever.

A terceira estratégia assenta na necessidade das crianças disporem de padrões de texto ao seu nível de desenvolvimento. Precisam de ler e trabalhar, regularmente, textos dos seus companheiros para que se possa produzir o que Clanché (1988) chamou de *efeito iogurte*, como efeito multiplicador da produção de textos.

Precisam, ainda, de uma instância que sirva de motor do desenvolvimento e de construção de padrões avançados de textos e de cultura escrita. Essa instância dinamizadora pode ser *a revisão colectiva* para trabalho e aperfeiçoamento de textos de cada um dos alunos, por rotação, que constitui uma actividade partilhada de

aperfeiçoamento das produções, através da descoberta guiada pelo professor, quer do princípio alfabético da língua nos primórdios da aprendizagem da escrita-leitura, por análise e reflexão sistemática das relações grafia-fonia na modelização escrita da fala, quer, progressivamente, da descoberta guiada dos elementos construtores e transformadores, da gramática dos textos e do seu jogo interactivo.

Precisam, finalmente, da tomada de consciência de que os textos se constroem a partir de outros textos pela interacção dinâmica inter-textos (escritos-orais-escritos), mantendo um *continuum* de produção escrita e de leitura progressivamente mais complexo. A intertextualidade deverá ser assumida e alimentada no trabalho da língua, em todas as circunstâncias.

É, ainda, pela interacção discursiva dos textos que os alunos produzem (desenvolvendo o modo narrativo de pensamento e produzindo obras suas) que a revisão dos textos deve acontecer. O trabalho de revisão realiza-se em momentos sistemáticos de cooperação, entre pares, alternando com o ritual colectivo de aperfeiçoamento de textos, guiado pelo professor e escolhidos por rotação, para que em revisão compartilhada possam funcionar como «modelos explícitos de competência madura» (Scardamalia e Bereiter, 1998) em progressivo desenvolvimento.

Lobo Antunes revela em entrevista à revista *Pública* (30/01/2000), a propósito de um romance que estava a escrever: «Estou na fase de corrigir. O rascunho está pronto. Agora falta tudo». Esse momento decisivo do prazer de reconstrução do texto a partir do rascunho, quando tudo pode faltar, é, quanto a mim, o grande promotor da aprendizagem textual. Torna-se, assim, a escrita num processo reflexivo, onde a função epistémica da própria linguagem opera como motor de desenvolvimento da produção escrita e dos meios estruturais da sua construção: como afirma Olson (1994) «a consciência metalinguística é a primeira consequência cognitiva de aprender a escrever».

Mas o efeito acelerador da aprendizagem dos processos de escrita e da sua gramática devem-se sobretudo à lógica circular e multiplicadora do trabalho de revisão em cooperação, como o pôde provar Inácia Santana num estudo em publicação, na Coleção Infância, da Porto Editora, com alunos de terceiro ano de escolaridade, sobre a função epistémica da escrita, onde, em actividades de revisão de textos, promovem uma reflexão compartilhada sobre a escrita.

A escrita emerge e progride no seio de comunidades de cultura escrita onde se cria o gosto pela escrita e o prazer coloquial e enredado da leitura de forma interactiva

e continuada. Só se aprende a escrever, escrevendo, pela interação com a leitura de outros textos, sobretudo com os que podemos escolher por amor (e inicialmente os dos nossos pares) ou para fazer avançar as nossas obras ou aperfeiçoar as nossas vidas e recriar os nossos mundos.

Mas antes de terminar, quero lembrar o contributo inestimável de David Olson que, com a sua teoria da escrita como modelo de conhecimento (1994), inverteu a hipótese tradicional sobre a relação entre a fala e a escrita seguida desde Aristóteles a Saussure. Para ele, a escrita não é uma transcrição da fala como já o não era para Vigotsky, mas é antes um modelo do que se fala e que ao representar a fala a ela pode reverter para a reestruturar e desenvolver, tornando-se assim também a escrita num modelo para a fala. Mas vai mais longe nos seus argumentos teóricos, ajudando-nos a compreender como os modelos de linguagem servem de modelos para o mundo e para a mente. É ele que avança que «a nossa concepção moderna do mundo e de nós mesmos é, poderíamos dizer, um subproduto da invenção do mundo no papel». Se a nossa compreensão do mundo, o conhecimento científico e a compreensão da nossa vida psicológica são consequência dos nossos processos de construir e interpretar textos escritos, e se até a nossa consciência da linguagem se estrutura pelo sistema de escrita, importa dar ao ensino da escrita nas escolas um lugar mais relevante, o de geratriz e construtor das aprendizagens curriculares, como a cultura escrita o é do Conhecimento que vamos construindo e transformando.

Alguns professores, no Movimento da Escola Moderna, imbuídos desta cultura teórica, trabalham a escrita, num esforço conjugado com os seus alunos, e com uma *intenção determinada*: a urgência de fazer do leitor um “escritor”. Assim se propuseram continuar a aprender a escrita, guiando os processos de construção da escrita dos seus próprios alunos.

Mas se há caminhos para conquistar a escrita, como sumariamente vimos, pela escrita excluímos, continuamente, do poder partilhado da democracia os muitos que a escola da escrita abandona ou segrega.

Nós que aprendemos a escrever, para prolongar a herança ou para a transformar, dispomos de um privilégio de poder e conhecimento que só a escrita funda e potencia.

Por isso, lembrarei ainda, com Roland Barthes (1974), como a escrita é “fascista”. É “fascista” pela sua natureza imperativa e linear, e continuará a sê-lo pelo papel social determinante que ocupa nas nossas frágeis democracias. Ela discrimina cidadãos que se tornaram “novos escravos” daqueles que os dominam pela escrita. Mas,

se a escrita é ou se torna “fascista”, impõe-se, com inteligência, *torná-la democrática*, pela sua apropriação generalizada, *trabalhando-a fraternalmente nas escolas* com todos os cidadãos da república.

Uma educação para a cidadania democrática, em construção na Europa, que possa vir a assegurar uma *democracia activamente participada* tem de se ocupar, urgentemente, do ensino da escrita. Na sociedade da informação e do conhecimento em que vivemos, o ensino da escrita é, muito mais do que no passado, *um programa prioritário* da Democracia.

Referências bibliográficas:

- Amaro, G. (1997). Qualidade em Educação: A avaliação externa das aprendizagens dos alunos em Portugal, *Inovação*, 10, 1997, 259-275.
- Barthes, R. (2000). *Le plaisir du texte précédé de Variations sur L'écriture*. Paris : Ed. du Seuil.
- Barthes, R. e all. (1974). *Escrever para quê? Para quem?*. Lisboa: Edições 70.
- Blanche-Benveniste, C. (1982). La escritura del language dominguero, in Ferreiro e Palácios (Eds). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Boscolo, P. (2003). Escribir textos, in Pontecorvo, C. (coord.). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Clanché, P. (1988). *L'Enfant Écrivain*. Paris: Le Centurion.
- Ferreiro, E. (1992). Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit, in Besse, J. M. (Ed.). *Illettrisme en question*. Lyon : PUL.
- Halliday, M. A. K. e Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Isenberg, H. (1978). Cuestiones fundamentales de tipología textual, in Bernardéz, E. (Ed.). *Linguística del texto*. Madrid: Arco/Libros. SA.
- Johnson D., Johnson, R., Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Lemke, J. L. (1997). Cognition, context and learning: a social semiotic perspectiva, in Kirshner, D. (comp.) *Situated cognition Theory: social, neurological and semiotic perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Ministério da Educação – IIE (1997). Análise preliminar dos dados recolhidos pelos testes em 1996 no âmbito do estudo *Avaliação externa do desempenho dos alunos do Ensino Básico – Escolas do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: IIE.
- Nystrand (1989). A social-interactive model of writing, *Written Communication*. 6, 66-85.
- Olson, D. (1994). *The World on Paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. New York: Cambridge University Press.
- Ramalho, G. (2003). As aprendizagens no sistema educativo português: principais resultados de estudos realizados, in Azevedo, J. (coord.). *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições Asa.
- Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. e Bereiter, C. (1998). L'expertise en lecture-rédaction, in Piolat, A. et Pélissier, A. (dir.). *La Rédaction de textes – approche cognitive*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.