MÁTHESIS 1 1992 223-251

A URGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA DA ESCRITA

FERNANDA IRENE FONSECA

«Une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite. C'est un nouveau phénomène linguistique, autant que culturel.»

(Cl. Hagège, *L'Homme de Paroles*)

1. CONTRADIÇÕES

Como em relação a muitos outras realidades do nosso tempo, também em relação ao *ensino do Português* se fala, desde há anos, de *crise*. E o sintoma mais alarmante dessa crise é inequivocamente apontado por todos: os alunos não aprendem a *escrever*.

Este polarizar das críticas que faz a opinião pública ao ensino do Português no tópico da escrita aponta desde logo para uma das muitas contradições da sociedade com que a escola tem que confrontar-se: cada vez menos se escreve e se lê, na nossa sociedade do audio-visual e do imediato; mas, apesar disso, continua alta a cotação social e simbólica do *escrito*. Contra toda a evidência, sublinhada aliás pela Linguística do nosso século, de que a língua tem, antes de mais, uma realidade oral, os falantes alfabetizados continuam a circunscrever a identidade da língua à sua forma escrita [1]. Apesar da oralização crescente das trocas linguísticas fomentada pelos cada vez

---

[1] Um facto bem patente nas reacções fortes, afectivas, que vimos surgir em relação ao acordo ortográfico. Dos dois aspectos aí implicados (e habitualmente confundidos) — a reforma (simplificação ortográfica) e o acordo com outros países lusófonos (normalização ortográfica) — não é apenas o segundo, como à primeira vista parece (e por ser avaliado como submissão), que a opinião pública sente como atentatório da dignidade nacional: é também ou talvez sobretudo o primeiro, pois a imagem escrita é, só por si, sentida como o símbolo da própria identidade da língua. Também neste caso das reacções ao acordo ortográfico fica a nu a contradição fundamental que referi: a hipersensibilidade ao escrito numa sociedade onde parece reinar o oral.

mais sofisticados meios de comunicação à distância, apesar do crescente poder da palavra oral como forma de acção e manipulação, nenhuma modalidade de discurso oral conseguiu ainda anular ou sequer mitigar o prestígio e o poder simbólico do escrito [2].

Impotente para resolver (e até talvez para compreender) uma tão funda contradição, a sociedade volta-se para a instituição escolar e responsabiliza-a, clamando em tom alarmista que a escola está doente porque não ensina a escrever. Perante um tão terminante diagnóstico, poderia alegar-se que, não sendo a escola uma instituição isolada e asséptica, são os vírus que vêm do exterior a causa da doença... Basta enumerar três dos traços marcantes da sociedade moderna — a polarização no imediatismo do presente, o culto do prazer fácil, o mito da liberdade sem condições — para concluir quanto eles colidem com o cultivo de uma relação profunda com a escrita na sua qualidade de propiciar a abertura ao passado, de representar um prazer que se conquista com esforço, de ser condição de uma liberdade a que só se chega mediante a disciplina de uma aprendizagem e treino aturados. Mas esta constatação, sendo verdadeira, não é utilizável como argumento de desculpabilização da escola perante a sociedade. É que as expectativas sociais em relação à instituição escolar estão longe de lhe atribuir a função passiva de espelho em que a sociedade se pode (re)ver na imagem aumentada dos seus problemas e contradições. Muito pelo contrário, a sociedade espera (e exige) da escola uma função de *intervenção activa* no sentido de minorar os problemas e contradições que na própria sociedade se geram.

Há ainda a considerar os influxos provenientes da área científica, nomeadamente, no caso do ensino da língua, da teorização linguística. A Linguística moderna pôs em relevo, como é sabido, o carácter primária e fundamentalmente oral da comunicação linguística (embora só muito recentemente se tenha avançado na caracterização do discurso oral considerado na sua especificidade) [3]. Esta opção teórica influenciou, sem dúvida, a opção pedagógica de valorização da oralidade em

---

[2] Microestrutura dentro da macroestrutura, a escola faz eco, no seu seio, desta evidente contradição uma vez que, apesar da crescente oralização do ensino, a *avaliação* continua a ser feita essencialmente por escrito.

[3] Verdadeiramente, só no que diz respeito à análise do plano fónico foi sempre tomada em conta a não correspondência oral-escrito, insistindo-se na não coincidência entre fonemas e grafemas. No que toca à descrição ao nível significativo — quer de tipo morfológico, quer sintáctico, quer semântico — as análises são feitas a partir do uso escrito (mesmo quando o corpus é oral) já que não são tomadas em conta as características específicas do oral.

detrimento da escrita; e também na Didáctica (como na Linguística teórica e descritivo-explicativa) esta valorização foi aparente [4], pois continua a faltar na aula uma reflexão em torno das características específicas da oralidade e uma aprendizagem e consciencialização das regras de funcionamento dos discursos orais.

Neste como noutros domínios, a didáctica da língua não pode, no entanto, responsabilizar totalmente a teoria linguística pelos males que resultam de não ter sabido manter, em relação a ela, a necessária distância. Uma distância correctamente entendida, note-se, que não é a distância da subserviência expectante [5], mas a distância de uma independência e individualidade que constituem a primeira condição de um diálogo frutífero. O diálogo entre a Linguística e a Didáctica de Línguas só será verdadeiramente um diálogo se os dois interlocutores tiverem voz própria, isto é, se a Didáctica assumir a sua especificidade como distância crítica em relação aos contributos da Linguística.

Quando a actuação pedagógica abdica da sua natureza de intervenção social para se limitar a ser um simples eco das práticas sociais correntes ou quando não assume a sua especificidade e posicionamento crítico e se fica por uma transposição linear da perspectiva descritivo-explicativa das teorias [6], sofre imediatamente a sanção do desprestígio inerente a uma inapelável condenação por negligência e ineficácia. No caso presente, aquela condenação sumária da opinião pública a que ja aludi e segundo a qual é porque os professores de Português são incompetentes que os alunos escrevem cada vez pior.

---

[4] De um modo geral, essa «valorização» da oralidade esgotou-se na atribuição de um maior espaço, na aula, à produção oral espontânea.

[5] Mas que também não é a «distância» ressentida e agressiva que R. Galisson preconiza num artigo (aliás excelente, em muitos aspectos) em que acusa a Linguística de práticas «colonialistas» relativamente à Didáctica de Línguas, num tom de violenta agressividade que não contribui para anular a subserviência porque não é mais, afinal, do que o reverso inseparável dela... Ver R. Galisson, «Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français)» in *Langue Française*, n.º 82, 1989, pp. 95-117. Sobre este problema das relações entre a Linguística e a Didáctica de Línguas, ver o ponto 3. do meu artigo «Gramática e Pragmática: alguns aspectos do uso do *conjuntivo* perspectivados no quadro do ensino do Português como língua estrangeira» in *Actas do Seminário Internacional «Português como língua estrangeira»*, Macau, Instituto Português do Oriente, 1991, pp. 223-233.

[6] Esta adopção da perspectiva descritivo-explicativa foi acompanhada por um trazer para a aula de Português do discurso de tipo universitário em todo o seu aparato terminológico e por um quase total abandono da perspectiva normativa.

2. A ESCOLA E A ESCRITA

Por que é que os alunos não aprendem a escrever? Atrevo-me a responder, sabendo embora que incorro no exagero inerente a todas as generalizações: não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever. E não me refiro apenas ao professor de Português; refiro-me igualmente aos das outras disciplinas, que não fomentam a interpretação e produção de textos escritos sobre as matérias que leccionam e que, quando deparam com os resultados desastrosos dessa falta de contacto com a escrita, tomam a atitude cómoda de culpar o professor de Português.

No caso específico da pedagogia da língua materna, dizer que não existe, de um modo geral, uma pedagogia da escrita, corresponde a reconhecer que não existem práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para o objectivo da aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua [7]. A prática da escrita não está ausente das aulas de língua materna, mas a sua presença é assistemática, ocasional, não programada. Ora o ensino-aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado.

Sendo por definição intervencionista, a actuação pedagógica pressupõe e exige *intencionalidade*: no caso da pedagogia da língua materna, essa intencionalidade implica que a aquisição e aperfeiçoamento das várias competências inerentes à prática da língua se processem no espaço-aula com características que se diferenciem das que tem a aquisição não programada dessas competências no âmbito da prática habitual e quotidiana da língua. Por outras palavras: a aula de língua materna não é «mais um» lugar em que se realiza a actividade linguística, é um espaço específico de consciencialização e treino intencional dessa actividade.

Na ausência desta intencionalidade, a aula acabará por transformar-se num mero prolongamento da prática verbal quotidiana, o que tem maus resultados em relação à aquisição de todos os tipos de competências requeridas pela capacidade de usar a língua. O facto de esses maus resultados serem mais notórios no que diz respeito ao

---

[7] Como ficará claro na sequência do artigo, este chamar da atenção para a responsabilidade da escola em relação à pedagogia do «uso escrito» engloba também os usos orais de tipo «reflectido» (ver, adiante, *nota 12*).

uso escrito prende-se com duas razões evidentes: a primeira é que a competência escrita começa a adquirir-se mais tarde que a oral, e *só na escola*; a segunda é que as deficiências do treino escrito não podem ser compensadas com uma prática extra-escolar, dado que cada vez menos se usa a escrita, nas circunstâncias habituais do uso social da língua. Logo, a ineficácia da escola institucional, no caso da pedagogia da escrita, não pode ser contrabalançada, ou pelo menos «disfarçada», pela acção da escola paralela. A escola institucional é, hoje mais do que nunca com carácter *único*, o lugar *não só da iniciação mas também do treino e consolidação de uma aprendizagem da escrita.*

A esta situação de acréscimo de responsabilidade da escola no âmbito da pedagogia da escrita associou-se, negativamente, uma conjuntura pedagógico-didáctica pouco propícia ao assumir dessa responsabilidade. Factores vários — entre os quais avultam o movimento de reacção contra a presença monolítica do texto escrito literário na pedagogia de tipo tradicional, os preceitos pedagógicos da escola moderna no sentido de uma «abertura da escola à vida» e os influxos da Pragmática e da Sociolinguística — foram determinantes da eclosão, nos anos setenta, de um movimento de renovação do ensino da língua materna que proclamou a abertura ao oral no seio de uma ampla «abertura da aula de língua materna à pluralidade dos discursos» [8].

É desnecessário sublinhar a importância e o carácter irreversível deste movimento de renovação. Mas esse programa ambicioso de abertura da escola à vida pela integração na aula da diversidade de discursos interactuantes na sociedade não pode ser levado a cabo como uma simples (e simplista) transformação da aula de Português num espaço de prática dos discursos orais quotidianos. A tão proclamada e desejável *abertura da escola à sociedade* não pode ser entendida unilateralmente como abertura num só sentido, para «deixar entrar» passivamente uma influência exterior dinamizadora. Abertura implica também, e sobretudo, «fazer sair» algo que actue sobre a sociedade, que contribua para minorar as suas injustiças e contradições. Entender essa abertura num sentido activo é realizá-lo como *abertura crítica.*

Não basta, assim, dar lugar na aula a um número maior e mais variado de formas de actuação verbal: é preciso ter em conta, por um lado, que a «abertura à pluralidade dos discursos» implica não só a sua prática mas também a sua análise e *avaliação crítica* e, por

---

[8] Cf. Fernanda Irene e Joaquim Fonseca, *Pragmática Linguística e Ensino do Português*, Coimbra, Almedina, 1977 (reimpressão em 1990), *passim.*

outro, que a «pluralidade de discursos» inclui todos os discursos em acção na sociedade, o que abrange quer a pluralidade sincrónica quer a diacrónica. É que o passado, pelo facto de não ser actual não deixa de ser *actuante* [9].

Se é um facto adquirido e indiscutível que todos os tipos de discursos têm o seu lugar na aula de língua materna, daí não se segue que tenham todos o *mesmo* lugar e ocupem todos o *mesmo* espaço. A atribuição de uma maior ou menor importância no ensino aos diferentes tipos de discurso pode reger-se por critérios vários, mas é fundamental privilegiar os que apresentam um maior grau de complexidade e dificuldade aliado a uma maior representatividade cultural. Quer um quer outro destes critérios milita a favor de um maior espaço para os discursos escritos [10] e, de um modo geral, para os usos da linguagem (escritos ou orais) em que é preciso usar técnicas de autonomização do discurso.

Numa perspectiva enunciativa, a oposição *oral/escrito* não esgota, como é evidente, a variedade discursiva, nem sequer representa uma primeira divisão, básica, de que se deva partir para uma diversificação subsequente. Quer de um ponto de vista enunciativo-pragmático, quer de um ponto de vista funcional, quer de um ponto de vista formal, o oral e o escrito adquiriram uma especificidade que se sobrepõe a uma inicial distinção limitada ao tipo de suporte físico da mensagem (a tal ponto que temos que considerar de tipo oral muitos enunciados

---

[9] Cf. a forma como J. Peytard explicita a noção de «abertura da escola»: «Adapter l'ecole aux problèmes de son temps c'est aussi l'adapter aux discours multiples et concurrents que ce temps-même diffuse; aux discours également que le passé jusqu'à ce jour n'a pas fini d'émettre. L'école alors devient ce lieu d'évaluation de la parole contemporaine, et de réévaluation des mots jadis écrits.» («Linguistique et pédagogie des discours» in *Littérature*, n.º 16, 1975, p. 36). Ver também J. Fonseca, «Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos» in *Diacrítica*, n.º 3-4, 1989, pp. 63-77.

[10] Quero deixar claro que insistir na importância premente de uma pedagogia da escrita não implica fazer coro com os saudosistas que clamam por uma necessidade de ressuscitar uma pedagogia tradicional da língua materna, circunscrita ao texto escrito e ao texto literário encarados não na especificidade do seu funcionamento mas como «modelos» e como suportes temáticos. A revalorização do texto escrito e o reconhecimento do papel formativo da sensibilização ao literário que actualmente se processam têm pouco a ver com o papel de exemplo e de objecto de veneração que o ensino tradicional lhes assignava. À exemplaridade substitui-se a funcionalidade, à veneração a fruição, num processo não de ruptura mas de continuidade em relação à renovação que marcou, nos anos setenta, a pedagogia da língua materna. A renovação faz-se pela incorporação crítica do passado, não pela sua repetição ou pela sua negação acrítica.

registados graficamente e de tipo escrito muitos tipos de discursos transmitidos oralmente).

Mas, por muito que esteja diluída a oposição entre oral e escrito, pode haver vantagem, numa perspectiva pedagógica, em assumir a especificidade relativa dos usos da língua de tipo oral e de tipo escrito, especificidade essa que implica atitudes e estratégias diferentes no seu tratamento pedagógico. Opor oral e escrito, nesta perspectiva que conjuga critérios vários, engloba e polariza outras oposições, como a oposição enunciativa básica entre discurso *situado* e discurso *não situado* [11] e a oposição entre estilo coloquial e estilo reflectido [12] que inclui a oposição circunstancial entre produção espontânea e produção cuidada, planeada.

Não há qualquer dúvida, do ponto de vista da Linguística, de que o uso oral da língua não só precede como prevalece sobre o escrito. Mas, de um ponto de vista pedagógico, o problema deve ser posto de outra forma: a pedagogia não é constativa, descritiva, é interventiva, visa transformar [13]. A atitude da escola face à pluralidade de normas, face à variação linguística, não pode confundir-se com a atitude descritiva da Sociolinguística. A pedagogia é constitutivamente normativa e muitos dos actuais problemas do ensino da língua materna nascem justamente da dificuldade em conciliar a abertura à pluralidade de discursos com o carácter normativo que o ensino não pode deixar de ter. É que na própria sociedade em que se gera a variação, a pluralidade de normas, geram-se também critérios de avaliação positiva ou negativa dessas normas. Por muito que a nossa sociedade proclame a liberdade e a liberalização, a prática linguística em que assenta a sua própria existência está muito longe de ser liberalizada: afectam-na inequívocos juízos de valor, pendem sobre ela sanções socialmente graves, como a do ridículo, com a inerente exclusão dos grupos que detêm o poder simbólico.

Se o ensino-aprendizagem da língua materna tem, entre outros objectivos, o de propiciar ao aluno o acesso aos grupos socio-culturalmente mais prestigiados e se a posse de uma boa competência de uso

---

11 Cf. F. I. Fonseca, «Competência narrativa e ensino da língua materna» in *Palavras*, n.º 9, 1986, pp. 6-10.

12 Ver J. Herculano de Carvalho, *Teoria da Linguagem*, I vol., Coimbra, Atlântida, 1967, pp. 304-312.

13 Intervenção e transformação que não visam apenas, é evidente, uma atitude «correctiva»: não é apenas transformar o incorrecto em correcto mas também, e sobretudo, a inadequação em adequação, a «pobreza» em «riqueza», o monolinguismo estilístico em plurilinguismo.

escrito e dos usos orais de tipo reflectido é, como se tem visto, um dos factores mais determinantes na avaliação social de um indivíduo, então a pedagogia da língua tem responsabilidades acrescidas no que toca à aquisição dessa competência.

Para além deste aspecto sociolinguístico, há outros ainda a ter em conta. Sendo desnecessário insistir sobre a importância, por todos reconhecida, de um bom domínio da escrita para usos utilitários, como redacção de relatórios, cartas, requerimentos, notícias, etc., cumpre ainda lembrar que a prática do texto escrito pode constituir, pedagogicamente, a melhor forma de preparação para a produção e recepção de discursos orais em situações menos correntes e mais «exigentes», de maior responsabilidade, isto é, para o uso oral mais formal e para todos os casos em que é necessário produzir oralmente discursos não apoiados directamente na situação e que exigem, por isso, a utilização das estratégias textuais de autonomização e de planeamento características do texto escrito.

A actividade verbal que o aluno já realiza antes de chegar à escola é maioritariamente constituída pela produção de textos marcados por uma acentuada dependência contextual e por uma instrumentalidade pragmática; a aprendizagem escolar da língua materna, para além de alargar e melhorar as competências que o aluno já possui, deverá proporcionar-lhe um acesso progressivo à produção/recepção de textos autónomos em relação ao contexto situacional e não orientados para a satisfação de necessidades práticas imediatas. Esta evolução processa-se quer na prática oral quer na escrita, não estando, pois, na total dependência de um contacto com textos escritos. Mas é inegável que a familiarização com a escrita favorece e apressa este desenvolvimento na medida em que fomenta a sensibilização à língua como realidade material e como forma de acesso a mundos alternativos, descentrados da situação de enunciação no espaço e/ou no tempo. São usos da linguagem designados como «não utilitários», mas que se revestem de uma função formativa insubstituível dadas as virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua. A *dependência contextual* constitutiva da natureza da língua tem como reverso inseparável a possibilidade de *transposição fictiva* [14] que o uso da linguagem proporciona e que viabiliza, por exemplo, a abertura à ficção como forma de acesso ao literário e a abertura ao passado

---

[14] Cf. F. I. Fonseca, «Dependência contextual e transposição fictiva: contributos para uma abordagem enunciativa da ficção» in *Actas do VI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto, 1990.

como forma de integração numa tradição cultural pelo acesso à dimensão diacrónica constitutiva da cultura.

A aquisição de uma capacidade de autonomização da linguagem em relação aos suportes e urgências imediatos de uma situação concreta de interacção é também coadjuvante da aquisição de uma capacidade de estruturação do pensamento e do raciocínio de tipo discursivo, indispensáveis à assimilação de conhecimentos e à construção *do conhecimento*. Num momento em que tanto se fala da dimensão accional da linguagem, parece ter ficado esquecido que *pensar*, *reflectir*, *raciocinar* são também *actos de linguagem*, são até os actos de linguagem por excelência, uma vez que só por meio da linguagem podem ser realizados.

3. ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O que fica dito não deixa dúvidas sobre a oportunidade de suscitar a consideração de alguns pressupostos teóricos que possam fundamentar e orientar uma renovação da pedagogia da escrita sentida agudamente como uma urgência [15] no quadro da didáctica do Português [16]. A consciencialização desses pressupostos poderá guiar a procura de estratégias integráveis numa pedagogia da escrita não empírica e ocasional mas teoricamente fundamentada e programada [17].

---

[15] Cf. o artigo de Maria Leocádia Reis, «Escrever è preciso...» in *Palavras*, n.º 10, 1987, pp. 27-30.

[16] O contexto actual revela-se, aliás, propício a esta reflexão: a necessidade de encontrar formas de preparar os alunos do 12.º ano para a Prova Geral de Acesso desencadeou um interesse de ordem prática imediata que tem suscitado a criatividade dos professores no sentido de descobrir como se ensina a escrever. É necessário promover uma reflexão teórico-prática que possa garantir força e eficácia a esse movimento em curso, evitando que seja passageiro e circunstancial.

[17] Já se vem afirmando, há pelo menos uma década, um movimento de intensificação e renovação da pedagogia da escrita fundamentado sobretudo em recentes desenvolvimentos teóricos da Linguística do Texto e da Psicologia Cognitiva (que tem dado grande atenção aos processos cognitivos envolvidos na compreensão e produção de textos). Revistas especializadas têm dedicado números monográficos a problemas ligados ao acto de escrever e ao seu ensino-aprendizagem. Vejam-se, por exemplo: *Pratiques* n.º 29, 1981 — *Lo rédaction?*; *Pratiques* n.º 49, 1986 — *Les activités rédactionnelles*; *Pratiques* n.º 57, 1988 — *L'organisation des textes*; *Études de Linguistique Appliquée* n.º 71, 1988 — *Production des textes écrits*; *Langue Française*: n.º 38, 1978 — *Enseignement du récit et cohérence du texte*; *Langue Française* n.º 81, 1989 — *Structuration de textes: connecteurs et démarcations graphiques.* Entre nós, são de assinalar alguns artigos na revista *Palavras*, nomeadamente no n.º 9, 1986 e n.º 10, 1987.

É que, como é óbvio, não basta que o professor saiba escrever bem para, automaticamente, ser capaz de ensinar a escrever bem. O bom domínio da escrita por parte do professor é uma condição necessária *mas não suficiente* para garantir o êxito de uma pedagogia da escrita. O ensino de uma técnica pressupõe saber analisar e desmontar o conjunto de operações e processos implicados na sua realização. Uma condição difícil de preencher, no caso da pedagogia da escrita, dada a complexidade e diversidade das operações e processos que o acto de escrever põe em jogo.

O quadro de referência da fundamentação teórica de uma pedagogia da escrita é, pois, necessariamente interdisciplinar, cruzando as áreas da Linguística, da Psicolinguística, da Psicologia Cognitiva, da Hermenêutica [18], da Retórica, entre outras possíveis. Mas parece-me indiscutível que a Linguística ocupa um lugar central nesta constelação interdisciplinar, nomeadamente desde que alargou o seu âmbito de estudo às dimensões *enunciativo-pragmáticas* da linguagem e desde que passou a encarar o *texto* como o signo linguístico básico, originário.

O facto de a Linguística ter passado além do limite da frase e ter encarado o nível de estruturação transfrástica e textual não pode deixar de constituir um ponto de referência para a pedagogia da escrita. Todos os actos de fala se realizam como textos, mas na produção escrita a intenção de construir um *texto* explicita-se, torna-se mais consciente a escolha de estratégias e mecanismos de organização *textual*. Uma descrição-explicação do funcionamento da língua que se detenha ao nível da frase é manifestamente insuficiente para servir de base teórica ao ensino-aprendizagem do funcionamento do *texto* inerente a uma pedagogia da escrita [19]. É que um texto, sendo uma sucessão

---

[18] O contributo da Hermenêutica situa-se mais no âmbito da leitura e interpretação. No entanto, e dada a inegável interdependência entre as capacidades de recepção e de produção de textos escritos, pode ser um tipo de reflexão com grandes incidências na preparação e motivação do professor para a pedagogia da escrita. Estou a pensar sobretudo na obra de P. Ricoeur e, nomeadamente, em alguns dos ensaios reunidos em *Du Texte à l'Action. Essais d'herméneutique, II*, Paris, Seuil, 1986. Na perspectiva hermenêutica de P. Ricoeur a designação «*texto*» aplica-se só a *texto escrito*: «Appelons texte tout discours fixé par l'écriture. Selon cette définition, la fixation par l'écriture est constitutive du texte lui-même.» (P. Ricoeur, *ob. cit.*, pp. 137-138).

[19] Culioli sublinha esse facto, ao afirmar: «Le texte écrit nous force, de façon exemplaire, à comprendre que l'on ne peut pas passer de la phrase (hors prosodie, hors contexte, hors situation) à l'énoncé, par une procédure d'extension. Il s'agit en fait d'une rupture théorique, aux conséquences incontournables.» (A. Culioli, Prefácio a *La Langue au ras du texte*, P. U. Lille, 1984, p. 10).

de frases, *não é toda e qualquer sucessão de frases*; ou, por outras palavras, a *competência textual* é uma competência específica e não um mero alargamento de uma competência frástica, uma vez que: «/.../ realizando-se embora numa sequência de frases, o *texto* surge como uma *unidade global*, como um todo, marcado por uma relevância contextual global, pois dá expressão a uma intenção comunicativa unitária. A representação desta totalidade /.../ não coincide com a representação da soma das suas partes, dos seus elementos constitutivos.» [20].

3.1. Uma reflexão teórica tendente a garantir uma maior eficácia da pedagogia da escrita parte de uma consciencialização prévia da especificidade relativa do uso oral e do uso escrito da língua enquanto práticas enunciativas diferentemente circunstancializadas [21]. Dessa especificidade enunciativo-pragmática decorrem, como veremos, aspectos que diferenciam fundamente os textos de tipo escrito e os textos de tipo oral.

A mais elementar observação sobre a especificidade do uso oral e do uso escrito é relativa ao canal físico utilizado na transmissão das mensagens verbais. A invenção da escrita como forma de transmissão alternativa foi motivada pelo desejo de suprir duas contigências da transmissão oral: a necessidade de uma compresença e proximidade entre o locutor e o interlocutor e a efemeridade das produções orais [22]. Motivada também, para além disso, pelo desejo de aumentar o poder de intervenção accional da linguagem. Falar é construir textos para, com eles, modificar situações. Com a escrita, a capacidade de intervenção accional do *texto* alarga-se à modificação de situações não coincidentes com a situação de enunciação. E alarga-se também o poder da linguagem de, vencendo distâncias no espaço e no tempo, se «libertar dos recursos da situação» — expressão que K. Bühler usa ao caracterizar um «momento» decisivo da evolução

---

[20] J. Fonseca, *Coesão em Português. Semântica — Sintaxe — Pragmática*, tese de doutoramento, mimeografada, Porto, 1981, p. 39.

[21] Ver V. M. Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*, Coimbra, Almedina, 1982 (4.ª ed.), pp. 271-281.

[22] Efemeridade que é, aliás, relativa, pois o texto oral também permanece (senão fisicamente, pelo menos pelos seus efeitos) para além da situação em que é produzido: «*única e irreiterável*, duradoira também, presente à memória de quem a diz e de quem a recebe, a palavra oral guarda uma especificidade que lhe advém, como a palavra escrita, da relação que institui entre o par emissor/receptor.» (Odete Santos, «Fala e escrita: homologia dos dois modos de expressão?» in *Palavras*, n.º 9, 1986, p. 57).

da linguagem (que o mesmo é dizer, da evolução do Homem): «/.../ hay un paso liberador que quizá un día perteneció a los más decisivos en la evolución del lenguaje /.../ podemos definirlo como la *liberación de los recursos de situación*» [23]. O que Bühler aqui refere não é a invenção da escrita, é o aparecimento de algo muito mais básico e anterior — a capacidade narrativa (ou evocativa) [24] da linguagem pela qual «/.../ el lenguaje trasciende lo presente y refleja narrativamente lo no presente.» [25]. A invenção da escrita virá a ser uma manifestação do mesmo desejo de «transcender o presente» e será a primeira e mais decisiva de toda uma série de invenções técnicas tendentes a alargar o alcance (espacial, temporal e accional) do poder da linguagem.

3.2. Mas para que a produção linguística possa «transcender o presente», para que um texto possa permanecer como texto para além da situação em que foi produzido não basta que esteja fixado num material não efémero. Tem também que estar construído de forma a ter condições para sobreviver ao corte do «cordão umbilical» que liga a produção discursiva ao seu contexto imediato, isto é, a teia de referências implícitas que se tece a partir do *eu-tu/aqui/agora*, coordenadas-zero da enunciação.

A aprendizagem de técnicas de *autonomização* do texto tem que ver, de um ponto de vista formal, com uma consciencialização do modo de funcionamento dos *deícticos* como operadores de *referenciação*. Os deícticos constituem um dispositivo formal — de que fazem parte índices de pessoa, de ostensão, de tempo, etc. — cuja função básica é estabelecer a relação entre a linguagem verbal e o seu contexto de produção, articulando a correlação entre elementos explícitos e implícitos na significação. Os operadores deícticos são sui-referenciais, isto é, apontam para a sua própria enunciação, para o contexto existencial em que se integram como acontecimento real.

A *deixis* — mostração linguística — é um processo de incorporação significativa, pela linguagem, de elementos reais acessíveis pela sua proximidade, pela sua evidência, no campo perceptivo comum ao locutor e interlocutor. No texto escrito, o funcionamento referencial é diferente, dada a impossibilidade de referenciação ostensiva: sendo

---

23 K. Bühler, *Sprachtheorie*, Jena, Gustav Fisher, 1934; trad. espanhola, *Teoría del Lenguaje*, (1.ª ed. 1950), Madrid, Alianza Editorial, 1979, p. 385.

24 Cf. F. I. Fonseca, *Deixis, Tempo e Narração*, tese de doutoramento, mimeografada, Universidade do Porto, 1989, p. 36 e segs..

25 K. Bühler, *ob. cit.*, p. 399.

diferida, a decodificação de um texto escrito não pode contar com o apoio de um contexto experiencial compartilhado que funcione como marco de referência implícito, pelo que se torna indispensável a criação explícita, por meios linguísticos, de marcos de referência internos que possam garantir a *autonomização* do texto em relação ao momento e circunstâncias concretas da sua produção. A datação, a identificação daquele que escreve e/ou a explicitação do «ponto de vista» a partir do qual se organiza a referência, as descrições de lugares, etc., são formas de suprir, no texto escrito, a impossibilidade de remeter para um contexto real compartilhado [26].

Marcas formais da dependência da linguagem em relação ao contexto situacional, os deícticos adquirem no texto de tipo escrito uma função específica de referenciação *endógena*, ao apontar para referentes textuais. O campo perceptivo comum, na situação de comunicação escrita, é o espaço textual, espaço em que a função mostrativa dos deícticos se realiza como *anáfora* ou como *catáfora*. Enquanto elementos de coesão textual, a *anáfora* e a *catáfora* são operações presentes em qualquer tipo de *texto* e não apenas no texto escrito. Mas como processo de referenciação endógena que substitui, no modo de enunciação não-situado, a referenciação exógena do modo de enunciação situado, podem considerar-se características da comunicação escrita (que pode, em grande parte, integrar-se no modo de enunciação não-situado ou narrativo [27]).

3.3. Para além de processos de autonomização referencial, a construção de um texto escrito pressupõe, como qualquer texto, o domínio de operações de *textualização*, a capacidade de dar instruções [28]

---

[26] Na expressão de P. Ricoeur, o texto escrito «/.../ libère sa référence des limites de la référence ostensive.» (P. Ricoeur, *ob. cit.*, p. 188).

[27] O funcionamento dos deícticos passou a ser considerado o critério básico de distinção formal entre modos de enunciação a partir do artigo de Benveniste «Les relations de temps dans le verbe français» (in *Problèmes de Linguistique Générale, I*, Paris, Gallimard, 1966, pp. 237-250). Sobre as relação entre o funcionamento dos deíticos e a tipologia enunciativa ver os meus artigos «O Perfeito e o Pretérito e a teoria dos níveis de enunciação» in *Biblos*, vol. LVIII, Coimbra, 1982, e «Deixis et anaphore temporelle en portugais», comunicação ao *XVII Congresso Internacional de Linguística e Filologia Românicas*, Aix-en-Provence, 1983, publicada nas *Actes* desse Congresso e também na *Revista da Faculdade de Letras do Porto-Línguas e Literaturas*, vol. II, Porto, 1984.

[28] Aludo à perspectiva instrucional assim caracterizada por H. Weinrich: «/.../ les significations ont fondamentalement le caractère d'INSTRUCTIONS, c'est à

textuais explícitas que possam guiar o receptor na (re)construção da *textualidade*, entendida como «/.../ la cohérence particulière qui fait qu'un texte est un texte» [29].

O conceito de «*textualidade*» (ou «*textura*») [30] recobre um complexo de propriedades que caracterizam o *texto* como uma macroestrutura semântica funcionando globalmente numa situação de comunicação, propriedades que perfazem a *coesão-coerência* do texto ao nível microestrutural (ou local, ou de superfície) e ao nível macroestrutural (ou global, ou profundo). Embora ligados, estes dois níveis de *textualidade* não se identificam nem se implicam obrigatoriamente: uma sequência de frases correctamente interligadas através de meios formais (conectores, anáforas, retomas lexicais, etc.) pode não constituir um texto [31] por não apresentar a progressão semântica, a continuidade de sentido essenciais à percepção do movimento [32] do texto em direcção a uma globalidade que condiciona a percepção da sua *coerência* [33].

A *textualização* consiste em passar da *globalidade* do sentido à *linearidade* da sequência discursiva. Mas para que um texto seja

---

dire de consignes que l'émetteur donne au recepteur dans l'interaction langagière.» (H. Weinrich, *Grammaire Textuelle du Français*, Paris, Didier/Hatier, 1989, p. 25).

[29] H. Weinrich, *ob. cit.*, p. 25.

[30] Cf. «The concept of TEXTURE is entirly appropriate to express the property of 'being a text'. A text has texture, and this is what distinguishes it from somethig that is not a text. It derives this texture from the fact that it functions as a unity with respect to its environment», M. A. K. Halliday e R. Hasan, *Cohesion in English*, London, Longman, 1976, p. 2. Sendo impossível desenvolver aqui os muitos problemas ligados à coesão e coerência textual, remeto para a vasta bibliografia sobre o assunto, em que destaco, para além da obra de Halliday e Hasan acima citada: R. de Beaugrande e W. Dressler, *Introduction to Text Linguistics*, London, Longman, 1972; J. Fonseca, *Coesão em Português. Semântica — Pragmática — Sintaxe*, tese de doutoramento, Universidade do Porto, 1981; J.-M. Adam, *Éléments de Linguistique Textuelle*, Liège, Mardaga, 1990; M. Charolles, «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes» in *Langue Française*, n.º 38, 1978, pp. 7-41. Para uma visão de síntese podem consultar-se: M. H. Mateus et alii, *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1989, 2.ª ed. (Parte II, cap. 7, «Mecanismos de estruturação textual») e V. M. Aguiar e Silva, *ob. cit.*, (cap. 9., «O texto literário».

[31] E, inversamente, um texto pode infringir as regras da coesão formal e ter coerência (caso vulgar nos textos literários, por exemplo.)

[32] Ricoeur fala do «/.../ mouvement du texte vers la signification», expressão que sublinha o carácter dinâmico da textualidade (P. Ricoeur, *ob. cit.*, p. 152).

[33] Sobre a noção de *coerência* ver J. Fonseca, «Coerência do Texto» in *Revista da Faculdade de Letras do Porto — Línguas e Literaturas*, II Série, Vol. V, Tomo I, 1988, pp. 7-18.

reconhecido como tal é necessário que, sob a linearidade, a *globalidade persista*: «À la relation linéaire de connexité inter-phrastique, il faut ajouter une relation non-linéaire de cohésion-cohérence /.../. C'est ce que je désignerai ici comme la perception-construction d'une macrostructure sémantique.» [34]. A *textualidade* não é um resultado de relações estáticas mas de relações dinâmicas: para podermos falar de *texto* é indispensável que a sequencialidade se oriente [35] significativamente para uma finalidade global, o que lhe confere uma *configuração* [36] específica.

A obtenção do efeito de coerência no movimento semântico do texto supõe a capacidade de articular a *permanência* e a *progressão* do sentido estabelecendo um equilíbrio entre a repetição e a introdução de elementos novos. Ao definir a narrativa como «/.../ du sens qui se conserve et du sens qui se transforme» e insistindo em que «/.../ un récit consomme et transforme du sens» [37], Ph. Hammon enuncia um princípio aplicável a qualquer texto, porque constitutivo da essencialidade textual.

É possível analisar, à luz deste movimento progressivo mas retardado do conhecido para o desconhecido, o funcionamento textual dos elementos formais responsáveis pela coesão sequencial ou de superfície, entre os quais são habitualmente referidos os conectores, os tempos verbais e outros deícticos, os artigos, os substitutos pronominais, os substitutos lexicais, a paráfrase, a elipse, a reformulação, a articulação tema/rema... [38]. Na caracterização do funcionamento destes recursos idiomáticos que asseguram a sequencialidade textual põe-se habitualmente em relevo apenas a função de retoma-repetição, quando, na verdade, além de operadores de ligação são também opera-

---

[34] J.-M. Adam, *ob. cit.*, p. 14.

[35] A presença desta noção dinâmica de «orientação», de «direcção», é sensível na metáfora subjacente à utilização do termo «*sentido*» como sinónimo de «significação».

[36] A noção de *configuração* foi caracterizada por P. Ricoeur, no âmbito da sua reflexão sobre o tempo e a narração, como dimensão inerente ao que designa como «mimésis II» ou «mise en intrigue» e que define como «/.../ l'opération qui tire d'une simple succession une *configuration*.» (P. Ricoeur, *Temps et récit*, Tome I, Paris, Seuil, 1983, p. 102). J.-M. Adam alarga a aplicação desta noção da caracterização do texto narrativo à do texto «tout court», usando-a num sentido próximo do de coerência global ou macroestrutural.

[37] Ph. Hammon, « «Le Horla» de Guy de Maupassant. Essai de description structurale» in *Littérature*, n.º 4, 1971, p. 35.

[38] Cf. as obras de referência que foram citadas na *nota 30*.

dores de progressão. Os conectores interfrásticos, por exemplo, têm como função não só ligar entre si duas frases mas também estabelecer qual o tipo de relação (causal, condicional, etc.) e, logo, qual o tipo de progressão que segue o texto. Os operadores diafóricos (anafóricos ou catafóricos), ao estabelecerem elos coesivos, marcam também o movimento do conhecido para o desconhecido, já atrás referido como fundamental na progressão do texto em direcção a uma globalidade.

Agudiza-se na escrita esta tensão, constitutiva da actividade linguística, entre a globalidade do sentido e a linearidade da linguagem verbal. Na comunicação oral, interagem com o carácter linear do que é verbalizado elementos significativos que contribuem para uma percepção global como, por exemplo, a entoação, os gestos, a mímica, a percepção do contexto extra-verbal e da situação de enunciação. Na escrita, a resolução dessa tensão está muito mais dependente de recursos linguísticos.

3.4. Ficaram anotados alguns aspectos específicos que decorrem da «falta de recursos» da escrita relativamente à oralidade, falta que é preciso *saber suprir*. Mas há também que tomar em conta os recursos ausentes na oralidade e presentes na escrita e que é preciso *saber gerir*. Recursos que se ligam, essencialmente, à dimensão espacial e visual do texto escrito.

A linearidade do texto oral cola-se à própria linearidade da produção fónica que progride num só sentido, sem a possibilidade de «voltar atrás». Mesmo quando se volta atrás (a algo que foi já dito, por exemplo), esse voltar atrás processa-se textualmente como continuação para a frente, acrescentando e não substituindo. No caso do texto escrito, a linearidade é um resultado final de muitos movimentos para trás e para a frente; como se costuma dizer, a escrita permite o «arrependimento»: as alterações, precisões, etc., fazem-se por substituição e não por acrescento.

Se na escrita, por um lado, a linearidade se acentua ao concretizar-se espacialmente, por outro a dimensão espacial e visual permite fugir à linearidade unidireccional através da possibilidade de exploração de outras dimensões. A linearidade de um texto oral é predominantemente *temporal* (embora, como toda e qualquer conceptualização do tempo, tenha inerente o suporte de uma representação espacial), enquanto que a do texto escrito é predominantemente *espacial*. Alarga-se e concretiza-se, no texto escrito, a utilização significativa do *espaço textual* e torna-se possível não só a *reversibilidade* (só no espaço se

pode «voltar atrás», no tempo é impossível) como a «deslocação» em várias direcções: «Disposée sur un plan, l'écriture sait jouer à loisir des possibilités de combinaisons entre les directions /.../». [39]

A aprendizagem da escrita inclui também, pois, uma aprendizagem da *gestão do espaço*. Desde os aspectos mais concretos e liminares das convenções gráficas — disposição das linhas, da mancha da página, dos intervalos, pontuação, etc. [40] — até à gestão do espaço num sentido semântico, isto é, a utilização significativa do «antes» e do «depois» textuais, da sequencialidade, da posição relativa das frases e das partes do texto. Saber utilizar anáforas e catáforas releva de uma capacidade de gestão do espaço, de orientação no espaço textual.

3.5. Uma perspectivação fundamentalmente linguística das dimensões sintáctico-semânticas e pragmáticas da produção de um texto escrito tem que alargar-se ainda a outros domínios. Nomeadamente, importa não esquecer que o texto é percorrido por outros eixos de organização global e intermédia entre os quais avultam a construção de um rumo discursivo global (ou de rumos discursivos intermédios devidamente integrados) e a construção e articulação dos segmentos vinculados às super-estruturas que afectam cada texto a um *tipo*. Na verdade, a construção de um texto é altamente afectada, desde os seus aspectos formais, pela necessidade de adequação pragmática que já está em grande parte codificada nos diferentes *tipos de texto* ou *géneros de discurso* [41]. É, pois, indispensável tomar também em conta, na pedagogia da escrita, as convenções e modos de funcionamento inerentes aos vários tipos de texto [42].

---

[39] Cl. Hagège, *L'Homme de Paroles*, Paris, Fayard, 1985, p. 87.

[40] «D'autres procédés encore autonomisent l'écriture comme finalité. Techniques typographiques surtout: alinéas, blancs, chapitres, majuscules, titres, sous-titres. En arranchant la parole au temps par spatialisation, elles en font un objet sur deux dimensions de page et trois dimensions de volume.», Cl. Hagège, *ob. cit.*, p. 88.

[41] Ver, sobre este assunto, *Études de Linguistique Appliquée* n.º 83, 1991 — *Textes, Discours. Types et Genres* e *Langue Française* n.º 74, 1987 — *La Typologie des discours.*

[42] Ver Emília Amor, «Sobre a exploração didáctica das tipologias de texto» in *Actas do Seminário Internacional «Português como língua estrangeira»*, Macau, 1991, pp. 125-137.

4. SUGESTÕES DIDÁCTICAS

Apontar para a importância dos contributos da Linguística, nomeadamente da Linguística do Texto, para a pedagogia da escrita não significa acreditar que esse contributo possa trazer, rapida e miraculosamente, soluções para os muitos problemas postos pela execução didáctica desta tarefa. Neste como noutros casos, as soluções só podem ser encontradas pelos próprios professores de Português; o contributo da Linguística é indirecto, situa-se ao nível profundo da sensibilização do professor ao funcionamento da língua, actua como fecundante da sua criatividade pedagógica e não em substituição dela. Por outro lado, e como já acentuei, a consideração de aspectos linguísticos, mesmo numa reflexão linguística alargada ao *texto*, alcança *só uma parte* dos problemas postos pela recepção e produção de textos escritos. Por tudo isso, é apenas a título de «sugestões» que proponho algumas pistas didácticas.

4.1. Munido de uma consciencialização, teoricamente fundamentada, da especificidade e complexidade do texto escrito, o professor estará apto a promover, mediante uma indispensável adaptação pedagógica, idêntica consciencialização no aluno.

A situação de escrita é, para os alunos, uma situação de comunicação *nova* e *pouco habitual*, com que têm o primeiro contacto na escola. Começar por captar a evidência de que não é a pura e simples transcrição gráfica de um texto oral que faz dele um texto escrito é um indispensável ponto de partida para justificar e motivar uma pedagogia da escrita; o aluno ficará consciente de que a aprendizagem da escrita não se confina à aprendizagem da grafia, da ortografia [43] e da pontuação (cujo domínio, aliás, é uma aquisição lenta, progressiva e essencial), mas se desenvolve como aprendizagem de formas mais complexas de organização sintáctica, semântica e pragmática do discurso, segundo regras próprias e diferentes das do discurso oral. Não dominar essas regras pode implicar não ser compreendido ou, então, ficar sujeito a pesadas sanções sociais (o exemplo dos exames — que são quase sempre escritos — é um caso evidente e próximo, no contexto escolar).

---

[43] Ver Álvaro Gomes, «Pedagogia da Ortografia: missão (im)possível?» in *Actas do Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*, Lisboa, ICALP, 1987, pp. 341-352.

Esta reflexão é propícia também para combater uma representação do acto de escrever como acto de seguir a «inspiração» e criar textos «belos» e «artísticos» marcados formalmente por ornamentos estilísticos e tematicamente pela originalidade a todo o preço. Esta concepção «ingénua» de estilo e de texto escrito (muito vulgarizada entre os alunos adolescentes) é um factor de inibição e/ou de incorrecto entendimento do que é a aprendizagem da escrita. Antes de chegar ao texto livre — aquele em que a motivação dominante é dar vazão a necessidades de expressão pessoal — é preciso criar condições para que se manifeste essa necessidade. Antes da escrita individual deve vir a escrita colectiva, a reescrita [44], a escrita com motivações funcionais específicas, com um destinatário, com um objectivo. E a escrita como meio de aprendizagem, assumida por alunos e professor como exercício, como treino, como simulação. Por vezes, na procura desenfreada de motivações para as actividades de ensino-aprendizagem, esquece-se a exploração da forma de motivação mais óbvia: despertar o desejo de aprender, de fazer melhor, de progredir.

A aquisição de uma capacidade de produzir textos de tipo escrito é uma progressiva aprendizagem das técnicas de *autonomização* do texto pela libertação dos suportes da situação. *Progressiva*, note-se: isso quer dizer que não se podem tirar os suportes todos de uma vez, como acontece quando se coloca o aluno perante a folha em branco tendo como única «ajuda» o terrível constrangimento do «tema livre». Retirar os suportes contextuais a pouco e pouco, suscitando a passagem gradual da produção de textos marcados por uma acentuada dependência contextual à de textos referencialmente autónomos.

Conscencialização progressiva, igualmente, da *textualidade* como rede de relações que é preciso «tecer» (numa revitalização da metáfora morta subjacente ao termo «texto»), como macro-estrutura semântica, «edifício» que é preciso não só «arquitectar» (conceber globalmente) mas também «construir» na sequencialidade de frase depois de frase («tijolo» sobre «tijolo»...) [45], com os requisitos necessários a que o

---

[44] Ver em Júlia Lopes Ferreira, «A propósito de gramática» in *Palavras*, n.º 9, 1986, pp. 15-21, a descrição de uma experiência, feita num conjunto de aulas, de reescritas sucessivas de um mesmo texto segundo variações discursivas.

[45] Aludo aqui aos versos «Tijolo com tijolo num desenho lógico» e «Tijolo com tijolo num desenho mágico» da conhecida canção de Chico Buarque intitulada justamente *Construção* e cujo poema explora magistralmente, a meu ver, a metáfora da construção textual: o texto do poema desenvolve-se numa sequência de construção, desconstrução e reconstrução de segmentos textuais, criando uma correspondência, na materialidade do texto, ao seu conteúdo temático (a morte de um

edifício se «segure de pé»: os alicerces da ancoragem referencial, a argamassa das interligações e conexões sintácticas e semânticas.

4.2. Representará a programação e execução faseada da pedagogia da escrita uma sobrecarga e um acréscimo incompatíveis com o tempo de que dispõe o professor de Português para cumprir a totalidade do programa? Creio que não, porque não se trata necessariamente de um acréscimo: a pedagogia da escrita, assumida como tarefa fundamental, é inseparável de outras actividades habituais da aula de língua materna — como a leitura (análise e interpretação de textos), o ensino da gramática, a prática e análise da oralidade — podendo até constituir-se em *centro aglutinador* delas.

4.2.1. Comecemos pela oralidade. Uma pedagogia do oral digna desse nome (e que não se confunde com um simples fomentar, na aula, da actividade oral espontânea) visa uma análise e sensibilização à especificidade do uso oral da língua, o que é inseparável do contraste com a especificidade do uso escrito.

A análise, numa situação de produção oral, do papel significativo dos contextos, dos elementos supra-segmentais e paralinguísticos, pode ter duas vertentes: tomar consciência da sua importância para melhor tirar deles partido na prática oral e aprender a forma de suprir a sua ausência no texto escrito. Transformar textos orais em textos escritos é um exercício que está na sequência directa de uma sensibilização à sua especificidade relativa. E as dificuldades que apresenta a reprodução, por escrito, de um discurso oral proporcionarão ao aluno a ocasião de comprovar, por experiência, as diferenças analisadas.

Fazer uma correcta reprodução, por escrito, de um acto de enunciação oral, implica uma análise pragmática do contexto situacional em que esse acto de enunciação se inseriu, da força ilocutória que o marcou e de outros elementos implícitos que têm que ser explicitados na escrita. Acresce a aprendizagem das técnicas do *discurso relatado* [46], que já é necessário dominar para reproduzir discursos oralmente, mas que são mais complexas e codificadas quando se trata do texto escrito. A reprodução do discurso no discurso, desde as suas formas

---

operário quando trabalha na construção de um edifício); nesta correspondência, a dimensão lúdica e criativa do trabalho de construção poética recorta-se no contraste brutal (e dorido de «má consciência») com a dimensão desumana e trágica do trabalho duro, maquinal e arriscado do operário da construção civil.

[46] Ver H. Gauvenet, org., *Pédagogie du discours rapporté*, Paris, Didier, 1976.

mais explícitas — o discurso directo, a citação com aspas — às mais «sofisticadas» — discurso indirecto, discurso indirecto livre, citação livre, — pode constituir um bloco didáctico que junta, inseparavelmente, uma pedagogia da oralidade e uma pedagogia da escrita. Um bloco em que é possível inserir vários tipos de exercícios que revitalizem e dêem um muito maior alcance aos tradicionais exercícios de «passagem do discurso directo ao discurso indirecto» [47] encarados apenas como exercícios de transformação sintáctica. Para além das transformações sintácticas — que são um resultado da mudança de uma referenciação exógena para uma referenciação endógena — o discurso relatado exige outras operações de «incrustração» a começar pela escolha do verbo introdutor que, só por si, pressupõe uma análise pragmática das circunstâncias de produção e da força ilocutória do discurso oral que se quer reproduzir [48].

A aprendizagem das técnicas da *pontuação* é outro aspecto que obriga a uma correlação entre escrita e oralidade [49]. A sensibilização ao papel do corpo e seus recursos (incluindo a *voz*, que, tal como o gesto, parte do corpo e o prolonga) têm como correlação uma reflexão sobre a ausência desses elementos na situação de escrita e da necessidade de suprir a sua falta com técnicas de intensificação da capacidade expressiva do material linguístico (recursos lexicais e sintácticos, pontuação e outros recursos gráficos para enfatizar e topicalizar, etc.).

Se a necessidade de explicitação (inerente à falta do suporte directo da situação) de dados implícitos de vária ordem torna desde logo mais complexa a organização do texto de tipo escrito, essa complexidade é ainda acrescida por circunstâncias atinentes a uma especialização funcional, se assim se pode dizer, que faz com que o uso oral vise, de um modo geral, um resultado imediato, uma intervenção directa no comportamento do interlocutor em que se pode contar com um feedback imediato, enquanto que o texto escrito visa uma actuação diferida e uma recepção/reacção desfasada que o locutor apenas encara potencialmente. A observação destas diferenças circunstanciais entre a

---

[47] Ver F. I. Fonseca, «Competência narrativa e ensino da língua materna», p. 9, *nota* 16.

[48] Cf. M. Martins-Baltar, «Les verbes transcripteurs du discours rapporté» in H. Gauvenet, org., *ob. cit.*, pp. 63-72.

[49] Cf. J. Pinchon e M.-A. Morel, «Rapport de la ponctuation à l'oral dans quelques dialogues de romans contemporains» in *Langue Française*, n.º 89, 1991, pp. 5-19. Sobre a função textual da pontuação, ver também M. Fayol, «Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et compréhension» in *Langue Française* n.º 81, 1989, pp. 21-39.

situação de comunicação de tipo oral e de tipo escrito pode ser completada com exercícios de reconhecimento das diferentes formas de progressão, encadeamento e planeamento características dos textos orais e escritos.

4.2.2. A relação entre o chamado «ensino da gramática» e a pedagogia da escrita é evidente. Consciente de que as marcas formais do escrito constituem em grande parte uma maior necessidade de observância e explicitação das regras gramaticais, o professor poderá promover uma articulação fecunda entre o ensino da gramática e a prática da escrita. Aliás, a gramática que se ensina é uma gramática da escrita, dada a pouca sistematização que tem sido feita das regras específicas de uma «gramática da oralidade». O conhecimento de tipo reflectido sobre o funcionamento da língua visado pelo «ensino da gramática» é susceptível de ser utilizado pelo aluno quando escreve e tem tempo para parar e tomar decisões pensadas sobre o material linguístico que está a utilizar. É um dos casos em que pode verificar-se uma interacção entre a reflexão sobre o funcionamento da língua e o uso da língua.

Articular de forma mais explícita e intencional o «ensino da gramática» com a pedagogia da escrita obriga a alargar a reflexão gramatical à explicitação das *funções textuais* das categorias gramaticais. Uma explicitação que é, em muitos casos, indispensável à caracterização das categorias gramaticais e à compreensão do seu funcionamento. São eloquentes e bem conhecidos, por exemplo, casos como o do *artigo definido* e do *artigo indefinido* ou o dos *tempos verbais*. O que permite opor e caracterizar os artigos definido e indefinido é a sua diferente função textual: anafórica no caso do artigo definido, catafórica no caso do indefinido [50]. Os tempos verbais têm também uma função textual determinante na medida em que permitem estabelecer transições temporais na linearidade do texto. São conhecidas as funções textuais específicas que podem desempenhar os tempos verbais como acontece, por exemplo, na correlação entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito no texto narrativo [51].

A noção benvenistiana de «coordenadas da enunciação» é susceptível de grande rentabilidade pedagógica, na medida em que se pode inserir numa consciencialização da necessidade de «orientação»: é preciso fornecer ao receptor de um texto — oral ou escrito — «coordenadas» para que se possa orientar no texto e no contexto. Pode arti-

---

[50] Ver H. Weinrich, *ob. cit.*, p. 201 e segs.

[51] Ver F. I. Fonseca, *Deixis, Tempo e Narração*, já citada, pp. 351 e segs..

cular-se a análise enunciativa da produção oral e da produção escrita comparando o funcionamento dos deícticos em textos situados e não-situados e observando que a passagem do funcionamento indicial ao funcionamento anafórico implica a transposição do espaço antropológico da comunicação face a face para a dimensão espacial concreta do texto.

Esta necessidade de alargamento do quadro de reflexão gramatical não invalida a importância da gramática da frase numa articulação com a pedagogia da escrita. Reconhecer que um texto não é toda e qualquer sucessão de frases pressupõe que um texto é uma sucessão de frases; sendo assim, o domínio das regras sintácticas inerentes à boa formação das frases é condição inseparável da aquisição de regras de boa formação do transfrástico [52]. Além disso, a análise da frase complexa que se faz no âmbito da gramática frástica põe em jogo operações de conexão do mesmo tipo das que se verificam entre a sucessão de frases no texto. Parece ser um caminho didacticamente fecundo tentar «/.../ descobrir na *gramática da frase* dimensões da *gramática do texto*», o que corresponde a encarar a frase não como «/.../ uma construção gramatical descontextualizada, mas como segmento particular de um todo em cuja configuração participa e do qual resultam incidências específicas no seu próprio desenho.» [53].

4.2.3. Há também uma articulação óbvia a explorar entre a pedagogia da escrita e a da leitura. Mas a relação entre a leitura e escrita deve igualmente ser uma articulação programada, provocada, não se limitando à constatação passiva de que se os alunos lerem bastante, acabarão por aprender a escrever.

Entre os vários objectivos da leitura e análise de textos deve estar também a observação das regras (sintácticas, semânticas e pragmáticas) do funcionamento textual. Um trabalho sobre o produto com a intenção de sensibilizar aos processos de produção. A sensibilização à estrutura do texto, à forma de construção textual, constitui um denominador comum aos exercícios de interpretação (recepção) e de redacção (produção) de textos escritos [54]. Aprender a encontrar no texto as

---

[52] Sobre a necessidade da consideração de alguns aspectos da gramática da frase numa perspectiva textual, ver J. Fonseca, «A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna» in *Palavras*, n.º 9, 1986, pp. 11-14.

[53] J. Fonseca, art. cit., p. 12.

[54] «Se defender uma pedagogia da escrita-«leitura» (visto que o texto escrito continua a ser o suporte fundamental das aulas de língua materna, a nível de recepção) é propor a análise prévia de uma situação de comunicação e explicar as regras da

instruções textuais e saber interpretá-las é um passo importante no sentido de as saber fornecer. A leitura e análise será um ponto de partida para «/.../ promover no aluno uma representação mais rigorosa dos processos de gestão e de geração textual e os meios para o controlo interno e externo das suas produções.» [55].

Nesta linha de rentabilização da leitura pela sua articulação com a escrita, o trabalho sobre um texto analisado pode ser a base de actividades várias e bem conhecidas como reprodução, reescrita, resumo, paráfrase. Com muitas variantes possíveis: desconstruir um texto, mudando a ordem das frases e outras unidades constituintes e propor ao aluno que o reconstrua é um exercício intermédio entre leitura e escrita, um exercício de reconhecimento que já envolve uma progressão no sentido da produção; apresentar um texto incompleto pedindo ao aluno que escreva uma continuação é um exercício fecundo para sensibilizar a que continuar um texto pressupõe apreender a sua forma de desenvolvimento e integrar-se nela, imitando-a, num certo sentido; dar continuidade à orientação narrativa ou argumentativa, mas também dar continuidade aos processos de estruturação textual já iniciados.

Partir de textos para criar outro texto, é o que todos fazemos, ao escrever. A *intertextualidade* é constitutiva da actividade linguística. Se é um exercício corrente, na aula de língua, partir de uma imagem ou de um conjunto de imagens para suscitar um texto escrito, por que não partir de textos para produzir outros textos, explorando as virtualidades da escrita como forma de *exortação à escrita* [56]?

4.3. Para resumir estas sugestões didácticas, e fazendo uma leitura da *acção* como *texto*, na esteira de Paul Ricoeur [57], poderia dizer que na planificação da *acção didáctica*, como na estruturação do *texto*,

---

organização e funcionamento de um texto, defender uma pedagogia da escrita — «produção» passa também pela descrição da instância exterior de enunciação (componente comunicativa) e pela observação e controlo do processo de desenvolvimento interno do texto (componente textual).» (Júlia Lopes Ferreira, art. cit., p. 17).

[55] Emília Amor, art. cit., p. 128.

[56] Pode generalizar-se à pedagogia da língua o que J. Cerqueira Gonçalves observa sobre a relação entre a leitura e a escrita, no âmbito do ensino da Filosofia, ao insistir em que a importância do texto escrito «/.../ reside mais na actividade da sua feitura do que na respectiva leitura, salvo se esta for escrita /.../ correspondendo, aliás, à *exortação de toda a escrita*.» (J. Cerqueira Gonçalves, *Fazer Filosofia. Como e onde?*, Braga, Universidade Católica Portuguesa, 1990, p. 48, sublinhado por mim).

[57] P. Ricoeur, *Du Texte à l'action*, Paris, Seuil, 1986, *passim*.

é preciso saber gerir a tensão entre globalidade e sequencialização, entre repetição e progressão. A pedagogia da escrita, para além de tópico local a inserir em momentos precisos da estrutura de superfície da acção didáctica, na aula de Português, deve ser também um elemento de coesão macroestrutural sempre presente na sua estrutura profunda. Partindo de uma globalidade que é a concepção conjunta e conjugada dos objectivos a atingir, o professor organiza-a linearmente como sequencialidade mas com as ligações e ecos internos que façam persistir a globalidade na sequencialidade sob a forma de configuração. A configuração de um texto é justamente a sua orientação para uma finalidade, o que, no caso da acção didáctica, reenvia, circularmente, para os objectivos propostos como ponto de partida.

5. ATITUDES PEDAGÓGICAS

Sendo a aquisição da competência de uso escrito da língua um processo longo, lento e difícil, exige a adopção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem, motivem e valorizem o trabalho, o esforço, a persistência. Algo que se coaduna mal com o clima de valorização do espontaneísmo [58] que se vive e se cultiva na escola actual. Todos temos experiência de que escrever está longe de ser uma actividade espontânea: «Escrever tem regras próprias que não se desenvolvem espontaneamente e a Escola tem (deve ter) um papel fundamental no desenvolvimento desta competência.» [59].

Reconhecer que a escrita é uma «habilidade» não espontânea e altamente regulada, que exige, por isso, uma longa aprendizagem, não obsta a que se tente ligá-la, na pedagogia, ao prazer, ao jogo, à imaginação, à criatividade. Só que esses aspectos têm que surgir *associados* à pedagogia da escrita e não *em vez da* pedagogia da escrita. É preferível assumir e fazer assumir aos alunos a necessidade de esforço e as dificuldades da aprendizagem da escrita, a tentar «aligeirar» a tarefa com atitudes que colidem de frente com as necessidades processuais deste tipo de aprendizagem. Estou a pensar, por exemplo,

---

[58] O culto e a prática do espontaneísmo é não só uma atitude inadequada à obtenção de eficácia, como também geradora de situações de injustiça: muito do que os alunos produzem «espontaneamente» é o resultado do que já aprenderam, está condicionado pelo que já receberam no seu meio socio-cultural de origem.

[59] Júlia Lopes Ferreira, art. cit., p. 16.

nas experiências de criatividade verbal preconizadas por Giani Rodari [60]: inspiradas directamente nas técnicas surrealistas de «escrita automática», podem induzir os alunos no erro de considerar que a actividade escrita tem que ser espontânea, torrencial, marcada por uma originalidade radical (ou até pela extravagância). Criar a imagem de uma escrita espontânea e automática é falseador, quando todos conhecemos, por experiência própria (e mesmo os mais treinados) quanto é difícil escrever. Aliás, a própria «escrita automática» dos surrealistas é o ponto de chegada de um longo processo de elaboração, de percursos de escrita e de escolhas estéticas: é um «depois», não um «antes».

É indiscutível o valor pedagógico do jogo, da diversão, das estratégias lúdicas motivantes da escrita como as que sugere G. Rodari. Mas o seu papel é essencialmente de desbloqueamento, de desinibição da expressão escrita, o que não substitui nem minora (antes deve aumentar) a necessidade de um ensino. O impulso para escrever, por muito forte que seja, precisa de ser transformado num *texto escrito* e isso requer o domínio de uma *técnica*. E, afinal, uma das grandes causas de bloqueios e inibições, no caso da expressão escrita, não será justamente a falta de técnica, a impotência verbal, o monolinguismo estilístico?

Uma pedagogia da escrita, para produzir como resultado um acrescer da criatividade, da imaginação e da *liberdade* de expressão tem que passar por um percurso de práticas coactivas (no bom sentido), de treino programado e intensivo. O binómio esforço — liberdade está presente, aliás, em todo o tipo de aquisição de capacidades que visam um saber-fazer, uma actuação criativa que rentabilize ao máximo as potencialidades físicas ou intelectuais do indivíduo. Ninguém contesta que a criatividade artística do bailarino tenha como condição *sine qua non* a musculação e flexibilidade só adquiridas num duro e longo percurso de exercitação e ginástica. Todos aceitamos que a prática desportiva, com toda a sua dimensão lúdica e criativa, não dispensa a disciplina e o esforço continuado do treino intensivo. O treino, à aquisição de uma capacidade de actuação, é sempre uma prática de tipo voluntarista e auto-coactivo que visa a possibilidade de fazer render maximamente as possibilidades criativas de cada um. Não é uma prática espontaneísta e ocasional, ao sabor do momento e ao acaso da boa disposição. É rigorosamente programada para

---

[60] Giani Rodari, *Grammatica della Fantasia*, Einaudi, 1973; trad. em português, *Gramática da Fantasia*, São Paulo, Summus Editorial, 1982.

exigir um esforço que o «treinador» não procura disfarçar ou minimizar mas fazer sentir e aumentar progressivamente. Por que razão pôr em causa, no caso da aprendizagem escolar, um princípio que não só é aceite mas até levado a exageros condenáveis e inaceitáveis noutros âmbitos de treinamento, como o desportivo? A forma como muitos dos adolescentes e jovens se entregam à prática desportiva sem regatear esforço e disciplina é talvez um sinal de que procuram aí a satisfação resultante da tensão dinâmica e euforizante entre o sacrifício do esforço e o prazer do resultado, o desafio lúdico de enfrentar obstáculos e conseguir ultrapassá-los. Talvez, afinal, os compense encontrar na actividade física um estímulo e um desafio que, em geral, não lhes é proporcionado nas actividades intelectuais...

Não há contradição entre esta chamada de atenção para a necessidade de assumir e exigir esforço e o facto de preconizar, como tenho feito, que a pedagogia da língua materna tem que fomentar uma relação lúdico-afectiva do aluno com a sua língua. É evidente que a dimensão do prazer não pode deixar de estar presente na relação do indivíduo com a sua língua materna e nessa linha tenho insistido, em intervenções anteriores sobre o ensino do Português [61], no carácter fundamental da necessidade de preservar e catalisar as vivências de tipo lúdico-afectivo presentes e marcantes na relação infantil com a língua. Mas atenção: compreender e ter presente essa relação infantil com a linguagem para saber preservá-la e intensificá-la não é simónimo de «infantilizar» a actuação pedagógica pela pura e simples reintrodução nela de práticas infantis como as cantilenas ou as histórias da carochinha, ou os pseudo-poemas ingénuos que a criança produz espontaneamente. Preservar e fomentar uma relação lúdico-afectiva com a linguagem é encontrar-lhe outras formas de satisfação progressivamente adequadas ao nível etário dos alunos. Formas de satisfação que, em vez do prazer imediato e epidérmico da brincadeira inconsequente, lhes possam proporcionar, no convívio com a língua, o prazer retardado e profundo da fruição estética e da experimentação imaginativa, actividades lúdicas pluridimensionais dotadas de uma inequívoca função heurística.

São conquistas indiscutíveis da pedagogia moderna ter dado ao aluno o lugar central de protagonista do processo pedagógico e ter

---

[61] Ver, sobretudo, «Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos» in *Actas do Congresso para a Investigação e Ensino do Português*, Lisboa, ICALP, 1987; publicado também em *Língua Materna-Percursos*, Porto, Escola Superior de Educação do Porto, 1987, pp. 21-30.

valorizado a criatividade, a imaginação, o dinamismo na relação pedagógica. Seria pena comprometer irremediavelmente essas conquistas fazendo delas uma leitura deturpante e superficial, marcada ou por uma visão paternalista e ingénua do aluno como vivendo uma infância edénica que se deseja perpetuar, ou por conceitos pobres e farfalhudos de imaginação e criatividade, ou ainda por um entendimento do dinamismo como avaliável apenas nas suas manifestações imediatas e externas.

«Enriquecer» as possibilidades de expressão linguística do aluno é a condição prévia e indispensável para que ele consiga chegar à expressão livre. A liberdade que se quer para o aluno começa por ser liberdade dentro da aula, mas não pode acabar aí! No âmbito linguístico, tal como no campo político-social, a liberdade é um logro quando associada à pobreza, porque pobreza é sempre sinónimo de impossibilidade de escolha. Quando chega à escola, o aluno já sabe falar a sua língua materna, mas não tem ainda uma cabal posse activa dessa língua entendida como capacidade de inserção e participação actuante numa comunidade linguística e sócio-cultural. Comunicar não é apenas transmitir informação, é sobretudo criar comunidade, vencer distâncias: a distância comunicativa até ao Outro, a distância física no tempo e no espaço, a distância cognitiva até ao real, a distância social em relação a um estatuto sócio-culturalmente prestigiado, a distância cultural, a distância histórica. Transformar o monolinguismo estilístico em plurilinguismo, enriquecer os alunos na sua posse activa da língua, dando-lhes meios de *vencer distâncias* de vária ordem, é a forma ao alcance do professor de Português para cumprir o seu dever de, como qualquer outro agente produtivo na sociedade, produzir riqueza. E esse «enriquecimento» linguístico das possibilidades de expressão do aluno é a condição indispensável para uma efectivação da sua desejada liberdade de expressão.

A *liberdade*, tão proclamada e desejada, está no termo do processo pedagógico, é a sua finalidade. No termo e na sequência dele, isto é, na aprendizagem que vai continuar para além dele. Ensino e aprendizagem não são duas actividades de limites coincidentes no espaço e no tempo: ensinar é saber desencadear um processo de aprendizagem que possa *continuar depois de cessar o ensino*. Sendo assim, colocar a liberdade e a imaginação como metas do processo pedagógico é a melhor garantia de que o termo do acto de aprender não coincidirá com o termo do acto de ensinar. E não significa mitigar ou anular o valor decisivo e indiscutível da imaginação e da liberdade, significa antes dar-lhes uma maior importância ao colocá-las no lugar

que lhes é devido, no lugar decisivo que é o termo do processo pedagógico, o momento em que o ensino se apaga e a aprendizagem se autonomiza, adquirindo sentido ao enraizar-se na praxis social.

Se a actuação pedagógica visa realmente a liberdade de escolha, não como chavão vazio, mas como poder de realização, não deve esquecer que a efectivação da liberdade de escolha pressupõe ter por onde escolher.

Se a actuação pedagógica visa realmente levar «a imaginação ao poder» não apenas como reminiscência saudosista do slogan da geração de sessenta, tem que garantir à imaginação a força para conservar o poder. Ora a *força da imaginação* não é outra coisa senão a *força da linguagem.*

Enriquecer o uso linguístico, tomar posse activa da sua língua, são para o falante a condição indispensável quer para avaliar e concretizar o poder da imaginação, quer para o exercício efectivo da liberdade de expressão. Sem o contributo enriquecedor da pedagogia da língua materna, a imaginação poderá naufragar na anarquia e a liberdade poderá redundar na mais cruel e hipócrita das coacções — dar «liberdade de escolha» a quem não tem por onde escolher.