

As palavras que vão surgir sabem de nós o que não sabemos delas

1. O comportamento dos peixes num jardim de chá egípcio

“Há muitas maneiras de apanhar animais, pássaros e peixes”, diz o poeta inglês Ted Hughes (2002: 15)¹, alegando que há muitas coisas em comum entre apanhar animais e escrever poemas. Essa alegação passa pelo facto de possuírem “uma certa forma de sabedoria” e “terem vida própria”, existindo separados dos seus autores e tendo “componentes vivas”: de facto, nada lhes pode ser acrescentado nem retirado sem os “estropiar [ou] matar”. Num poema, esses componentes vivos seriam as palavras, as imagens e os ritmos – mas facilmente as coisas se complicam e por isso, na má poesia, diz Ted Hughes, as palavras “matam-se umas às outras.” Mas não é o caso do poema de Keith Douglas que dá título a esta secção: aí encontramos, não numa perspetiva de uma estética da receção mas a partir de um ponto de vista da *estética da produção* – tipicamente *em falta* nas aulas de Português –, um problema de didática da escrita: a comparação vista como um problema, um “pequeno quebra-cabeças”, um tropo que torna “mais vivas as pessoas através das palavras” (2002: 57). Assim, não só a rapariga é descrita “como uma rocha branca no chão do mar” como ‘vemos’ de um modo nítido como são as pessoas e como elas se comportam²: um “velho homem-crustáceo”, um “carapau escuro e delgado” ou um “peixe importante/ com papos enormes nos olhos e boca cheia de ouro”, por exemplo.

2. A arrogância é uma qualidade que fica bem aos perus

As palavras dão vida, as palavras matam-se umas às outras. Podemos pensar noutras metáforas para o problema teórico mais importante de todos: dar a ver semelhanças. Se seguirmos o texto da *Poética* de Aristóteles (1986: 138)³, encontramos duas lições principais: escrever bem é um “engenho natural” e fazer boas metáforas

¹ Hughes, Ted (2002). *O fazer da poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim.

² Claro que ver de forma nítida e lidar com ‘complicações’ nos faz inevitavelmente pensar naquele “poeta bucólico, de espécie complicada”, mestre dos demais heterónimos – cf. carta de Pessoa a Adolfo Casais Monteiro sobre a gênese dos heterónimos, datada de 13 de janeiro de 1935.

³ Aristóteles (1986). *Poética*. Trad. de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1459a, p. 138: “...maior [importância], todavia, é a do emprego das metáforas, porque tal se não aprende nos demais, e revela portanto o engenho natural do poeta; com efeito, bem saber descobrir as metáforas significa bem se aperceber das semelhanças.”

implica um olho para as semelhanças (*homoion theorein*), uma capacidade de perceber analogias. Deste ponto de vista, a poética – a escrita numa perspectiva de uma estética de produção, como poderia acontecer numa oficina de escrita – não poderia ser completamente técnica. Ou seja, produzir *tecnicamente* esse “engenho natural” seria um oxímoro.

Como resolver esse paradoxo numa atividade de escrita numa aula de Português? No fundo, como ser professor (de escrita) de maus alunos, sabendo que os outros, *por razões nem sempre imputáveis à escola*, ou têm esse “engenho natural” ou já interiorizaram uma representação da escrita ou do texto escrito em que consideram *possível* sujeitar o texto a mudanças e resolver os conflitos, alegoricamente inscritos num rascunho, entre planificar, escrever e rever.

Dessa dificuldade e desse mal-estar falam muitos teóricos e escritores, com mais ou menos humor. James Wood (2010)⁴, por exemplo, citando Joyce, fala em reduzir o “genuíno fedor escolástico” mas começa, sintomaticamente, por dizer que poucos livros sobre ficção fazem o mesmo que um pequeno livro de Ruskin (1857)⁵ faz sobre a pintura, ou seja, olhar para a natureza e reproduzi-la a lápis, guiando os leitores por processos criativos que “não [vêm] da sua própria técnica como desenhista – era um artista competente, mas não muito talentoso – mas daquilo que o seu olho apreendeu, e bem, e da sua capacidade para transmitir essa visão em prosa” (Wood, 2010: 13-14). Mário de Carvalho (2014)⁶ cita a frase de Tchékov que dá título a esta secção: desde “os textos primordiais do laborioso Egito ou da outrora verdejante Mesopotâmia”, desdobram-se, ao longo dos séculos, diálogos de autores e obras cujo acervo acumulado é impossível ler na totalidade, o que nos deveria dar alguma humildade teórica, nomeadamente na pretensão de ensinar a escrever. De uma forma geral, diz o autor de *Era bom que trocássemos umas ideias sobre o assunto*, os livros que ensinam novos autores a escrever são inofensivos (2014: 15) – e será, provavelmente, esse o destino deste *e-book*. Sendo certo que este livro é apenas um manual de apoio a uma oficina de formação, pensar que se fica apto a escrever depois de o ler “é o mesmo que julgar [que] se passa a dominar uma língua após ter comprado um dicionário” (2014: 18). Como se imagina, não temos essa arrogância.

3. Funes, Deus, Caim e Abel

Produzir tecnicamente esse “engenho natural” seria um oxímoro, dissemos na secção anterior. No entanto, à sugestão ‘técnica’ de Ted Hughes – falar de pessoas *sabendo que as comparações acionam a nossa imaginação* – responde Hermann Broch (1987: 28) que “só na dor [os olhos] se transformam em olhos que veem”⁷. Não se trata, de facto, de formar autores mas de pensar que mesmo para formar jovens escritores não podemos esquecer que escrever é apagar, e o que se esquece volta sempre ‘como olhos novos’, regressa com o poder técnico e instrumental de permitir o

⁴ Wood, James (2010). *A mecânica da ficção*. Lisboa: Quetzal.

⁵ Ruskin, John (1857). *The Elements of Drawing*. Melbourne: Book Jungle, *apud* Wood (2010).

⁶ Carvalho, Mário de (2014). *Quem disser o contrário é porque tem razão*. Porto: Porto Editora.

⁷ Broch, Hermann (1987). *A morte de Virgílio*. Lisboa: Relógio d’Água, vol. I, p. 28.

pensamento, ou seja, substituir, encontrar analogias, contiguidades⁸. De facto, só o esquecimento permite pensar, permite escrever.

Como é que escrever é ler e apagar? A melhor resposta, diria Borges, está nas ficções, não só porque discordar e interpretar são inseparáveis como porque, como diria Tamen (1987: 19), ao interpretar algumas infelicidades são *necessárias*⁹.

Veja-se o caso de Caim e Abel e a descoincidência entre o rigor e a fiabilidade da linguagem, entre dizer e querer dizer.

Quando Caim mata Abel, *e o mal surge como espelho da desobediência do seu pai relativamente à palavra de Deus*, e mata Deus por interposta pessoa (aquela que foi feita à Sua imagem), de tal modo que a Bíblia vai ignorar toda a sua descendência centrando-se apenas na de Set, nesse momento não está Caim a procurar suprir a falta original que o impede de dominar os outros seres vivos, ou seja, que o impede *de falar por si*? Nesse momento, quando Caim pode finalmente falar por si, o que tem ele para oferecer (para dizer)? Que a queda do seu pai, Adão, foi devida à desobediência à palavra divina, e que a sua queda resultou da obediência à palavra divina – *instalando, na origem do mal, uma assimetria entre o que se diz (matar o meu irmão) e o que se quer dizer (eu também consigo dominar os seres vivos)?*

Caim é, pois, aquele que cumpre (à sua maneira) a palavra divina, criando uma assimetria entre o dizer e o querer dizer. Mas se cumpre a palavra divina e se não procura dominar o que diz uma vez que não controla o que quer dizer (daí que responda a Deus, que lhe pergunta por Abel, em Gn¹⁰ 4, 9: “Não sei dele. Sou, porventura, guarda do meu irmão?”), como pode Deus zangar-se com ele (esta é outra assimetria nesta relação)? Por isso o marcou com um sinal (Gn 4, 15) “a fim de nunca ser morto por quem o viesse a encontrar”.

Esta resposta de Deus *quer dizer o quê?* Que Deus anuncia o perdão diante da miséria do pecador, como se refere hermenêuticamente em nota de rodapé, ou que *a descoincidência entre o que se diz e o que se quer dizer é uma marca indelével que mostra que nunca poderemos dominar o que queremos dizer* – que nunca pode ser morto *o sentido* que se vier a encontrar?

Ou seja, escrever é apagar a coincidência entre dizer e querer dizer, entre o domínio da gramática e o controlo do sentido do texto: sendo necessário conhecer explicitamente regras e processos gramaticais para garantir a proficiência linguística que leva um jovem escritor a escrever um texto com adequada coesão e coerência, usando, por exemplo, tal como está definido nos critérios de avaliação dos exames nacionais do ensino básico, processos variados de articulação interfrásica, assegurando a manutenção de cadeias de referência e a coesão temporal, e garantindo, além de uma pontuação pertinente e intencional, a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação ao longo do texto, que progride tematicamente com informação pertinente,

⁸ Borges, Jorge Luís (1969). *Ficções*. Lisboa: Livros do Brasil. Funes, *el memorioso*, é a personagem borgesiana arquetípica que alegoriza a impossibilidade de pensar por ter perdido a capacidade de esquecer. Como a sua memória conseguia reproduzir exatamente tudo o que tinha acontecido, não podia ser instrumental, “a sua percepção e a sua memória eram infalíveis” (p. 121), por isso “não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos.” (p. 125)

⁹ Tamen, Miguel (1987). *Hermenêutica e mal-estar*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

¹⁰ *Bíblia Sagrada* (1982). “Génesis”, trad. dos missionários capuchinhos. Lisboa: Difusora Bíblica, 15.^a ed., 1991, pp. 22-23.

nada disto, no entanto, é suficiente para garantir o controlo do que se quer dizer, porque esse sentido último é inescapável e muitas vezes indecível. De facto, na perspectiva de uma poética, a verdadeira didática da escrita estaria no domínio dessas regras e processos gramaticais e na criação de situações que fazem essas regras falhar, na criação de constrangimentos, sobretudo linguísticos, que permitem interiorizar as regras enquanto processo de escrita e enquanto descoberta do funcionamento de um texto literário. Ou seja, não se aprende a escrever pela contemplação das regras de um texto, ou de uma qualquer grelha de características textuais, mas pelo conhecimento de bons exemplos de modelos a produzir e pela criação de experiências de aprendizagem que imponham constrangimentos e levem os alunos a criar rugas nas regras, a transformá-las, a deslocá-las, a dilacerá-las, a apagá-las. Em suma, a apropriar-se delas criativamente.

Por isso, num outro exemplo, quando o mexicano Octavio Paz, o francês Jacques Roubaud, o inglês Charles Tomlinson e o italiano Edoardo Sanguinetti se encontraram, entre 30 de março e 3 de abril de 1969, no subsolo de um hotel em Paris, entre o boulevard Saint-Germain e a Rue du Bac, entre as estações de metro de Bac e de Solferino, o que fizeram não foi um renga da tradição da poesia sequencial japonesa, mas uma sua metáfora, uma das suas possibilidades, mantendo o elemento combinatório e o caráter coletivo do jogo¹¹. Ou seja, introduziram sabiamente, como diz Paz (1971: 22-23) o acaso como uma “ruga” nas regras, uma “falha” que é “fonte instantânea de poesia”¹².

De facto, se a gramática não controla o sentido e os tropos são falíveis, só nos resta aceitar essa descoincidência entre o rigor e a fiabilidade da linguagem e, nessas falhas, nessas ‘rugas’, criar instantaneamente poesia, permitir esse poder técnico e instrumental da linguagem que apaga uma escrita com uma intenção retórica que fosse revelada pelo engenho natural de um poeta. Veja-se o exemplo proposto na sequência didática “Escritos de acaso e regras”.

4. Toalhas, lençóis, guardanapos pendiam verticalmente

“Toalhas, lençóis, guardanapos pendiam verticalmente, presos por molas de madeira a cordas estendidas.” Barthes (1973: 65-66) leu esta frase em *Bouvard et Pécuchet* e deu-lhe prazer: como se apreciasse “um excesso de precisão, uma espécie de exatidão maníaca da linguagem, uma loucura da descrição” – não como uma mais-valia retórica em que se caminhasse para uma perfeição descritiva mas como um prazer associado a uma mudança de código, em que, como refere Horácio (1992: 109)

¹¹ Essa combinatória pressupõe uma ordem circular e uma rotatividade, à qual esses quatro poetas introduziram uma complexidade suplementar que não existe na tradição japonesa: dado que só dispunham de cinco dias, decidiram começar quatro sequências simultaneamente, com uma permanente rotatividade dos poetas em cada poema. Esta experiência introduz ainda outras diferenças em relação à tradição japonesa: por um lado, estamos perante um renga escrito em quatro línguas diferentes (espanhol, francês, inglês, italiano), por outro, estamos perante uma diferente comunidade poética, a da poesia contemporânea ocidental. Por isso, os quatro poetas optaram por dialogar com a tradição japonesa através do soneto, a forma literária que, nas suas variantes, mais tradição tem no ocidente.

¹² Paz, Octavio (1971). “Centre Mobile”. In Claude Roy (ed.). *Renga*. Paris: Gallimard, pp. 22-23.

no final da sua *Arte Poética*¹³, a descrição já não procura ser *ut pictura poesis*¹⁴, mas “uma espécie de artefacto lexicográfico”¹⁵.

No entanto, não é essa ‘mudança de código’ também uma mais-valia retórica? Ainda a propósito de Flaubert, diz Barthes que nunca as margens da “fenda” entre a narrativa e o discurso foram tão nítidas e tão ténues, ou seja, tão eróticas, “nunca o prazer foi tão bem oferecido ao leitor”, entre uma rutura de subordinação (um assíndeto generalizado), uma rutura de construção (por meio de anacolutos) e uma narratividade desconstruída mas apesar de tudo legível (Barthes, 1973: 43).

A observação do autor de *Fragmentos de um discurso amoroso* é duplamente pertinente: essas mudanças de código, essas ‘fendas’ entre a narrativa e o discurso, ou entre a gramática do texto e a retórica, permitem não só oferecer um prazer especial ao leitor como são, elas próprias, nas suas “raturas”, uma ‘fonte instantânea de poesia’ e uma alegoria do sentido que *não podemos controlar*. Deste ponto de vista, a permeabilidade entre gramática e retórica é recíproca e tanto essas mudanças de código produzem efeitos retóricos como as figuras retóricas, nomeadamente os tropos, introduzem mais-valias com efeitos gramaticais, sendo muitas vezes impossível decidir entre diferenças de sentido. Na verdade, ao escrever também apagamos essas diferenças, tanto mais que figuras de retórica como a metáfora, a paranomásia ou a personificação, por exemplo, “usam a semelhança como um modo de disfarçar diferenças”, como justamente nos lembra Paul de Man (1996: 32)¹⁶.

Por isso, ao apagar diferenças, podemos, em certas situações, fazer avançar temática e pertinentemente um texto no sentido de uma *menor inteligibilidade*: no caso do *nonsense*, a coerência é dada por essa ‘impunidade lógica’ que cria uma fenda inevitável entre a coesão linguística e a autorreferencialidade da linguagem enquanto efeito retoricamente construído. Como poderíamos dar conta dessa situação no caso de quisermos rever os critérios de avaliação dos exames nacionais, por exemplo? Repare-se que conceitos como desenvolver “plenamente” uma situação criada ou recorrer a “informação pertinente” e a uma *evidente* “progressão temática” ficam em causa nestas raturas que, se ocorrem de forma mais nítida em textos ‘absurdos’ que não são objeto de avaliação num exame nacional, não deixam de ocorrer noutros textos – e, sobretudo, não deixam de pôr em causa o que parece ser a ‘complexidade’ de um texto escrito tal como surge num livro como o da *Escrita: Guião de implementação do Programa de Português* (cf. bibliografia).

Aí, “o que os professores devem saber sobre o processo de produção da linguagem escrita” diz respeito a “dimensões” (cognitivas e sociais) da atividade de escrever, entre as quais a “produção monológica” e a “negociação dialógica”, a “ambientes” que promovem essa aprendizagem, entre os quais o da “produção contextualizada”, a “estratégias de produção interativa” (na sala de aula, na escola, na comunidade), ao “trabalho de revisão” (cuja importância é fundamental) e ao papel do professor (como “redator, mediador e modelo”). Isso quer dizer que aquilo que os

¹³ Horácio (1992). *Arte Poética*. Trad. de Rosado Fernandes. Lisboa: Ed. Inquérito.

¹⁴ “Como a pintura é a poesia” (*Arte Poética*, 361): a imagem da pintura comparada à poesia, nota o tradutor, Rosado Fernandes, é, devido à mimese, muito frequente na antiguidade e refere o exemplo de Plutarco que, em *De gloria Atheniensium* (346 F) nos diz “ser a pintura poesia calada e a poesia pintura que fala”.

¹⁵ Barthes, Roland (1973). *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70.

¹⁶ De Man, Paul (1996). *Alegorias da leitura. Linguagem figurativa em Rousseau, Nietzsche, Rilke e Proust*. Rio de Janeiro: Imago.

professores devem saber sobre o processo de produção da linguagem escrita inclui o conhecimento do próprio *processo* mas não o conhecimento sobre a *produção da linguagem escrita*, isto é, sobre os problemas e as propriedades fundamentais que levam a que uma sequência de enunciados possa ser considerada um texto bem formado?

De Man (1996) poderia responder a este problema alegando que *não há continuidade* entre estruturas gramaticais, nomeadamente sintáticas, e estruturas retóricas, sendo a retórica aqui utilizada no sentido do estudo dos tropos e das figuras e não enquanto comentário, eloquência ou persuasão (1996: 20-21). Deste ponto de vista, pode ser *problemática e insuficiente* a simples inclusão, no Dicionário Terminológico (cf.), da Retórica como uma ‘disciplina’ da Análise do Discurso definida como “arte” que “estuda, organiza e ensina a aplicar os princípios e as regras da elaboração do discurso correto e elegante (*ars recte et bene dicendi*) que tem como finalidade fundamental persuadir o auditório, mediante a argumentação, a utilização adequada dos sentimentos e das emoções”. A exposição teórica deste tópico é demasiado complexa e de Man ‘refugia-se’ em exemplos textuais para mostrar a “tensão entre gramática e retórica” (1996: 23), depois de invocar Charles Sanders Peirce para mostrar que é a sua definição de signo que acentua a distinção entre gramática e retórica. De facto, a “interpretação de um signo não é para Peirce um significado, mas um outro signo”, uma vez que o processo de leitura recorre a outro signo para a sua interpretação, e assim sucessivamente. E conclui dizendo que apenas “se o signo engendrasses o significado da mesma maneira que o objeto engendra o signo, isto é, por *representação*, é que não haveria necessidade de distinguir a gramática da retórica” (*id, ibid.*) [sublinhado nosso]. Mas não é o que acontece, uma vez que a relação do signo com o seu objeto é uma relação mediada por um terceiro elemento, chamado “interpretante”.

De tudo isto resulta uma dificuldade que não parece ser discutida na didática da escrita: a observação de propriedades fundamentais para um texto ser bem formado, como é o caso da concretização da coesão textual, é *necessária mas não suficiente* para garantir a coerência, que pode ser vista como um conjunto de relações semânticas e lógicas “bem sucedidas” entre os enunciados, como se define no *Manual* (Viegas *et al.*, 2015: 15). Havendo uma tensão entre gramática e retórica, nem sempre essas relações poderão ser *bem sucedidas*.

Entre os exemplos que poderíamos dar, seguindo a lição de de Man (1996: 24), estaria o da pergunta retórica. Já antes o autor de *O ponto de vista da cegueira* tinha posto em causa que a relação entre gramática e retórica fosse não-problemática, nomeadamente pela análise dos chamados atos de fala, que permitiriam transitar sem problema entre estruturas gramaticais de sintaxe e relações entre pessoas: ao ver a retórica como persuasão, é evidente “a continuidade entre o terreno ilocucionário da gramática e o terreno perlocucionário da retórica” (1996: 22), mas o mesmo não acontece quando a retórica é vista como tropo ou figura “intra-linguística”. No caso da pergunta retórica, cuja análise parte do exemplo de uma pergunta colocada por Archie Bunker, a célebre personagem da série *Uma família às direitas*, a conclusão é que “o mesmo padrão gramatical engendra dois significados que são mutuamente exclusivos” (1996: 24) – e se aí as consequências interpretativas são relativamente triviais, o mesmo não acontece com as infelicidades que essas estruturas engendram: não só

Archie Bunker revela o desespero de se confrontar com “uma estrutura de significado linguístico que ele não pode controlar” (1996: 25), o que resulta num efeito extraordinariamente cômico, como há necessariamente consequências não-triviais: o modelo gramatical da pergunta torna-se retórico não tanto quando temos em confronto um significado literal e um figurado mas quando “é impossível decidir, por instrumentos gramaticais ou outros dispositivos linguísticos, qual dos dois significados (que podem ser inteiramente incompatíveis) prevalece”. Nesse caso, poderíamos dizer que “a retórica suspende radicalmente a lógica” e abre outras possibilidades referenciais (*id.*, *ibid.*). É um exemplo destes que procuramos desenvolver no exercício do Cadáver Esquisito, na sequência didática concebida para “Escrever 10 mil milhões de poemas”.

Mas de Man discute ainda outros exemplos: para lá das figuras geradas por padrões gramaticais, outros exemplos podem mostrar, como faz aliás um poeta como Alberto Caeiro (ver 6.), uma função retórica (a metáfora, no caso de Proust que é analisado) a *dar voz* a um sintagma gramatical, a figuras “subordinadas numa oração cuja sintaxe é metonímica” (1996: 34), sendo *impossível decidir* se o modo retórico do texto é o da metáfora ou o da metonímia. Essa ‘incoerência’ podia ser descrita assim: “o narrador que nos conta sobre a impossibilidade da metáfora é, ele mesmo, uma metáfora, a metáfora de um sintagma gramatical cujo significado é a negação da metáfora afirmada” (*id.*, *ibid.*). Mas não é também o que faz o referido ‘guardador de rebanhos’?

5. As palavras que vão surgir sabem de nós o que não sabemos delas

Violaine Houdart-Merot (2011)¹⁷ argumenta de forma diferente, tendo em conta a formação moral e literária dos nossos jovens (escritores): na verdade, a relação de prazer com a leitura seria “fatalista” – “Quer gostem ou não de uma obra, o importante para os alunos é serem capazes de captar a sua significação e perceber que é essencial para eles aprenderem a detetar significados. Pode pois deslocar-se esta noção de prazer e passar do «prazer de ler» para o «prazer de interpretar»” (2011: 105). De modo idêntico, até ao fim do século XIX, o estudo dos textos literários “clássicos” servia para aprender a *escrever com uma intenção retórica*, nomeadamente para aprender a dominar um discurso por imitação de textos considerados como modelos. Mas essa intenção retórica parece ser escassa para levar os alunos a pensar, por isso Houdart-Merot propõe várias experiências para incentivar os alunos a descobrir a literatura e a usar a escrita para pensarem, de forma ativa e individual, acerca do que leem: seria o caso dos cadernos de leitura, da participação em prémios literários, em debates interpretativos, em oficinas de escrita ou de reescrita, articulando, de forma só aparentemente paradoxal, a intertextualidade, a imitação e a originalidade.

Outras experiências podem ser proporcionadas aos alunos: a participação em blogues, a realização de portefólios individuais, clubes de poesia, projetos de escrita de (micro)narrativas ou de textos dramáticos... Em todo o caso, duas condições têm-se

¹⁷ Houdart-Merot, Violaine (2011). “Por um humanismo contemporâneo: algumas propostas para ensinar hoje a literatura”. In *Palavras*. Lisboa: APP, n.º 39-40, primavera-outono de 2011.

revelado determinantes no desencadear da criatividade dos alunos: se todos os textos se constroem como ‘mosaicos de citações’, como dizia Julia Kristeva (1969: 145-146)¹⁸, então é necessário que os alunos acedam a bons modelos textuais relativamente aos quais poderão fazer atividades intertextuais de escrita; por outro lado, criar regras ou impor determinações e constrangimentos obriga a escrita a ‘libertar-se’, a ‘desviar-se’ dessas falhas ou dessas ‘rugas’ e a seguir percursos inesperados – quer linguística, quer discursiva, quer temática, quer pessoalmente. Por isso Houdart-Merot cita justamente René Char que diz que “as palavras que vão surgir sabem de nós o que não sabemos delas.”¹⁹

Isto, como se imagina, está muito longe das propostas de escrita a partir de tópicos temáticos e de género: por exemplo, escrever um artigo de opinião sobre o modo como os adolescentes utilizam a Internet. O livro *Escrita: Guião de implementação do Programa de Português* propõe, por isso, uma sequência didática para alunos do 3.º ciclo que prevê (cf. Bibliografia) descritores de desempenho, conteúdos mobilizados e uma sequência de atividades que compreende pesquisa de informação, discussão coletiva e confronto de pontos de vista, preenchimento de um esquema, apoio para o desenvolvimento do tema e para a organização do texto, e revisão com discussão interativa entre alunos, de modo a evitar problemas de coerência, como a redundância e a escassa progressão temática.

Num livro dedicado à formação de professores, Sérgio Niza (1998)²⁰ descreve um processo de criar o gosto pela escrita para alunos do pré-escolar e do primeiro ciclo que passa pelas primeiras conceções sobre a linguagem escrita e associa o desenvolvimento da linguagem escrita ao gosto pela leitura. Daí que surjam, sem surpresa, atividades que partem da escrita livre pelas crianças e passam pela análise desses textos e posterior aperfeiçoamento e integração dos textos em circuitos de comunicação. Ao refletir sobre a escrita, Niza refere a gramática nos textos, as estratégias de aperfeiçoamento e de escrita e discute a construção de instrumentos de apoio aos alunos na aprendizagem da linguagem escrita. Algumas ideias a destacar (1998: 258-259): a produção de textos escritos e o seu aperfeiçoamento não se separam da oralidade nem da reflexão gramatical e conduzem, na sua interligação, ao processo de aprendizagem da língua; a análise dos textos escritos e a reflexão sobre a língua devem provocar a tomada de consciência e a compreensão das regras da escrita; os aspetos gramaticais devem integrar a coerência e a coesão.

Quanto à coerência e à coesão, os aspetos a privilegiar, com os alunos mais novos, incluem os recursos expressivos que enfatizam o significado (comparações, metáforas...); a coerência dos elementos que integram a estrutura do texto, desde a frase à coerência entre as sequências do texto; a pontuação que delimita as partes do texto; as formas e as variações das palavras segundo o seu sentido no contexto; a concordância em género, número e pessoa; o uso dos tempos verbais e a sua adequação à situação de comunicação; os elementos que concretizam as circunstâncias do texto (espaciais, temporais, causais...); os elementos de ligação (conectores) que

¹⁸ Kristeva, Julia (1969). *Sémeiotikè: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.

¹⁹ Char, René (1983). “Ma feuille vineuse”. In *Chants de la Balandrane*. Paris: Gallimard, p. 534, *apud* Houdart-Merot (2011).

²⁰ Niza, Sérgio (coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Educação Básica.

articulam as ideias do texto; a integração de todos estes aspetos no aperfeiçoamento de textos que se trabalham nas aulas.

A ideia de que todos os dias os alunos produzem novos textos e que “todos os alunos têm direito a ver textos seus trabalhados, o que implica que o professor combine com eles a rotatividade das produções a trabalhar” (Niza, 1998: 266) é absolutamente central e pertinente – e pressupõe a ideia de haver muitos textos produzidos, mesmo diariamente, e de os textos serem trabalhados no sentido de os alunos tomarem consciência das regras da escrita. Obviamente, esta ideia não pressupõe que se trabalhem e se corrijam todos os textos, mas que se trabalhem muitos textos e que estes entrem num determinado circuito de comunicação que dê visibilidade e sentido aos textos escritos. Não admira, por isso, que se proponha a exposição na sala de aula dos textos trabalhados com os alunos, substituindo-os com alguma regularidade, que se organizem livros temáticos com textos dos jovens escritores, histórias, poesias, ..., que se façam recolhas de textos de autor sobre os mesmos temas, que se coloquem os livros à disposição dos alunos e se estimule a sua leitura e consulta, definindo com eles um momento para a leitura de textos e de livros de autor (Niza, 1998: 267).

6. A cor é que tem cor nas asas da borboleta

Referindo-se a um poema de Yeats, que termina com o famoso verso “How can we know the dancer from the dance?” [“Como distinguir da dança o dançarino?”], de Man (1996: 25-26) refere que geralmente se interpreta o verso como afirmando “com a ênfase aumentada de um instrumento retórico, a unidade potencial entre forma e experiência, entre criador e criação.” E os versos anteriores²¹ consagram imagens da continuidade da parte com o todo, transformando “a sinédoque na metáfora mais sedutora: a beleza orgânica da árvore, afirmada na sintaxe paralela de uma pergunta retórica similar”. Por outro lado, é possível ler esse último verso de modo literal e não figurativo, significando, de modo “talvez até desesperadamente necessário”, que, não sendo o dançarino e a dança a mesma coisa, podia ser útil identificá-los separadamente, o que implica que a leitura de cada detalhe simbólico terá de ter uma interpretação divergente. As duas leituras confrontam-se diretamente e não podemos tomar uma decisão válida sobre qual deve prevalecer, pois nenhuma pode existir na ausência da outra. É como se a coerência do texto se construísse nessa ‘incoerência’: duas leituras inteiramente coerentes, “mas inteiramente incompatíveis, dependem de um verso, cuja estrutura gramatical está isenta de ambiguidade, mas cujo modo retórico vira a atmosfera e também o modo de dizer o poema de cabeça para baixo (de Man, 1996: 27).

De modo idêntico, podemos referir a necessidade que um poeta como Alberto Caeiro tem de vigiar a sua linguagem, que diz permanentemente mais e menos do que

²¹ “*O chestnut-tree, great-rooted blossomer,/ Are you the leaf, the blossom or the bole?/ O body swayed to music, O brightening glance/ How can we know the dancer from the dance?*” [“Ó castanheira, florida e de grandes raízes,/ És a folha, a flor ou o tronco?/ Ó corpo que oscila ao som da música, ó olhar reluzente/ Como distinguir da dança o dançarino?”]

o poeta quer. Rita Patrício (2015: 6)²² fala de uma “poesia simples e evidente que afaste toda a ganga retórica que torna as coisas no que elas não são.” E o projeto ‘perfeito’ de Caeiro, que se torna tão mais interessante quanto inscreve no seu interior uma falha e uma crise, leva o mestre dos heterónimos de Pessoa a dizer, num dos “Poemas Inconjuntos”, aquele que começa por “Leram-me hoje S. Francisco de Assis”, a perguntar “Para que hei de eu chamar minha irmã à água, se ela não é minha irmã?”. Caeiro desfaz radicalmente a tensão entre a gramática e a retórica presente nessa pergunta, ao concluir que “se ela é a água, o melhor é chamá-la água”, e prosseguindo com um sensacionismo radical, aquele que permitiria suspender o pensamento e apreender diretamente a realidade, ao ponto de afirmar que o melhor é “não lhe chamar coisa nenhuma,/ Mas bebê-la, senti-la nos pulsos, olhar para ela/ E isto sem nome nenhum.”

A suspensão da tensão entre a gramática e a retórica seria, no limite, um limite radical a que poucos poetas ousariam chegar, uma poesia sem palavras, “sem nome nenhum”. Essa é uma das crises desta poesia: a necessidade de afastar a “ganga retórica” não se faz sem um preço: a retórica avança inevitavelmente sobre o texto a partir dessa rasura, desse apagamento, e mesmo quando, no início do poema I de “O Guardador de Rebanhos”, Caeiro diz que “Eu nunca guardei rebanhos,/ Mas é como se os guardasse...”, o que se verifica é que esse apagamento cria uma ficção, necessariamente bucólica, que leva a assumir, paradoxalmente, e incoerentemente, a “inevitável condição metafórica de que toda a poesia vive” (Patrício, 2015: 6). O mesmo acontece no verso que dá título a esta secção, quando Caeiro, no poema XL de “O Guardador de Rebanhos”, procura uma objetividade absoluta – mas construída retoricamente! – que o leva a dizer que “as borboletas não têm perfume nem cor. / A cor é que tem cor nas asas da borboleta,/ No movimento da borboleta o movimento é que se move”.

Como tínhamos referido anteriormente, é *impossível decidir* se o modo retórico do texto é o da metáfora ou o da metonímia. Mas não devem os lugares de conflito interpretativo e discursivo se constituírem como um dos lugares em que a escola encontra o seu lugar ontológico não subsumível pela televisão, pela Internet, pelas ‘visitas’ de estudo?

Para Maria Helena da Rocha Pereira (2009: 10), o papel insubstituível da escola está na relação intersubjetiva pela qual passa o verdadeiro ensino: “O maior prazer de um professor é ter alunos que o acompanhem no seu entusiasmo, no seu gosto pelo estudo, e eu tive essa sorte.”²³ Incorporar curricularmente as culturas em presença ou ensinar explicitamente estratégias cognitivas e metacognitivas, como defende Maria do Céu Roldão (1999)²⁴, pode ser outro ‘lugar único’ da escola, um lugar de esforço, disciplina, vida dura – enquanto ‘lá fora’ está a verdadeira vida?

Mas o lugar único da escola pode também ser o da consciência de que um rascunho é um *lugar de conflitos discursivos*, como dirá Luísa Álvares Pereira

²² Patrício, Rita (2015). “Prefácio de Rita Patrício”. In *Poesia de Alberto Caeiro*. Lisboa: Expresso / INCM.

²³ Pereira, Maria Helena da Rocha (2009). “Leiam os grandes autores portugueses; é com eles que nós aprendemos a escrever” (entrevista de João Pedro Aido a Maria Helena da Rocha Pereira). In *Palavras*. Lisboa: APP, n.º 36, outono de 2009.

²⁴ Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação / DEB, p. 21.

(2008)²⁵. E ainda que esta autora proponha, em mais de uma obra, algumas determinantes de sucesso no ensino da língua e na construção de uma relação positiva com a escrita (Pereira, 2005: 49-76)²⁶, não é nosso objetivo nesta introdução fazer o ponto da situação do estado da arte relativamente a uma didática da escrita – mas vários estudos mostram que há vantagem em se diversificar as estratégias de ensino, de modo a criar diferentes situações complexas de aprendizagem que permitam que cada aluno aprenda de acordo com o seu estilo.

Um bom exemplo dessas situações ou experiências complexas de aprendizagem pode ser uma sequência de aprendizagem: combinando atividades de planificação, textualização e revisão com uma avaliação formativa que leve os alunos a tomar decisões autónomas, nomeadamente quando interiorizam não só um modelo textual como um modelo de organização do trabalho que teve resultados satisfatórios em situações anteriores.

Sem fazer um balanço do estado da arte quanto ao ensino da escrita, Wong e Berninger (2004: 600-624)²⁷ referem, no entanto, que quatro paradigmas mudaram ‘dramaticamente’ a investigação sobre a prática da escrita e sobre a prática de ensino nos últimos vinte anos do século XX: (i) em vez do enfoque mais restrito nos escritores emergentes no ensino secundário e superior, alargou-se o conceito de escritor emergente (“emerging writer”) ao ensino básico, incluindo o pré-escolar; (ii) a preocupação predominante com a pedagogia foi redirecionada para um interesse adicional pelos processos cognitivos que se passam na mente de um escritor enquanto escreve; (iii) a preocupação com o produto escrito foi substituído por um interesse maior pelo processo que leva a esse resultado, o que inclui a revisão do produto final; (iv) a escrita passou a ser vista mais como atividade social do que como atividade puramente individual. De facto, não só os escritores escrevem para um público como beneficiam, na construção e revisão do seu trabalho, de um contexto social em que os professores e os pares lhes dão *feedback* ao longo do processo.

Estes paradigmas podem ser enquadrados por um conjunto de dez princípios pedagógicos para ensinar o processo da escrita, ainda de acordo com os mesmo autores:

i. *Como a memória de trabalho é limitada, devemos usar procedimentos facilitadores que permitam ultrapassar essas limitações enquanto se escreve:*

1. Para alunos mais novos, podemos deixá-los gravar os seus planos enquanto pensam em voz alta, eliminando a tarefa adicional de escrever esses planos e pensamentos.

²⁵ Pereira, Luísa Álvares (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

²⁶ Pereira, Luísa Álvares *et al.* (2005). “Inovar no ensino da escrita – 1. Algumas determinantes de sucesso no ensino da língua” e “Inovar no ensino da escrita – 2. A construção de uma relação positiva com a escrita”. In *Palavras*. Lisboa: APP, n.º 28, outono de 2005.

²⁷ Wong, Bernice e Virginia Berninger (2004). “Cognitive Processes of Teachers in Implementing Composition Research in Elementary, Middle, and High School Classrooms”. In Stone, C. Addison *et al.* (eds.). *Handbook of Language & Literacy. Development and Disorders*. New York: The Guilford Press.

2. Para os alunos mais velhos do ensino básico, podemos, por exemplo, usar folhas de planificação de ideias (“think-plan sheet”), com ‘o que eu sei, penso ou acredito’, ‘o que o meu colega sabe, pensa ou acredita’ e a ‘conclusão’.
 3. Para os alunos do ensino secundário, podemos prever trabalho colaborativo na planificação antes da escrita individual – duas cabeças podem trabalhar em conjunto para ultrapassar as limitações de uma memória de trabalho combinando os seus recursos mentais (por exemplo, completando ‘a meias’ a folha do plano de um texto de opinião ou de um ensaio).
- ii. *Ajudar os alunos a compreender a relação entre leitura e escrita e ensinar o tipo específico de leitura que é necessário fazer para aperfeiçoar e rever o texto escrito:*
1. Um aluno pode compreender um texto e não ser capaz de ler o seu *criticamente*, detetar problemas (como as ambiguidades, por exemplo) e ‘reparar’ esses problemas.
 2. Para ajudar os alunos nessa tarefa de ensinar as relações entre leitura e escrita, um professor tem quatro oportunidades:
 - a. Quando fala com o aluno acerca do seu texto escrito – por exemplo, num diálogo interativo para ajudar o aluno a perceber o que o professor não conseguiu perceber no texto dele.
 - i. Quer os alunos mais novos quer os mais velhos conseguem muitas vezes rever com sucesso os seus textos se alguém os ajuda a detetar onde é que o texto não é compreensível.
 - b. Quando os alunos têm de fazer pesquisa para escrever um texto.
 - i. Por exemplo, em vez de todos os alunos consultarem fontes diferentes, os professores podem fornecer o mesmo material e ver como os alunos o usam de modo diferente e dar-lhes *feedback*.
 - c. Quando os alunos têm de ler para compreender ou definir a tarefa de escrita.
 - i. Cf. dificuldades que surgem com termos específicos, por exemplo.
 - d. Quando o professor faz os alunos terem mais consciência do público a que se destina o texto escrito para poderem melhorar a sua clareza.
 - i. Neste caso, a ênfase deve ser posta na importância de uma comunicação clara das ideias a um público / leitor que só vai aceder a elas através das palavras escritas pelos alunos.

- iii. *Ensinar esquemas claros para organizar a estrutura dos parágrafos e a estrutura específica dos gêneros textuais de modo a facilitar a textualização da escrita.*
- iv. *Motivar os alunos para a escrita pelo ensino de:*
1. *Estratégias de autorregulação:* gerindo a tarefa autonomamente, levando os alunos a atingir os seus objetivos, canalizando pensamentos e ações de modo a estarem concentrados na escrita e afastados de distrações.
 2. *Estratégias de auto-eficiência na escrita:* mostrando aos alunos o registo periódico (pelo menos em duas ocasiões) dos seus resultados em termos de objetivos específicos da escrita.
- v. *Criar um ambiente ‘social’ ótimo para o processo de escrita:*
1. Dar instruções escritas que façam sentido para os alunos.
 2. Dar hipótese de os alunos escolherem (os tópicos, os gêneros), na medida do possível, pois a escolha promove o interesse e a autonomia.
 3. Dar aos alunos a possibilidade de lerem em público os seus textos.
 4. Planificar o texto de forma colaborativa, a pares.
 5. Mostrar aos alunos como é que os professores modelizam a escrita, discutir como é que resolvem os seus problemas de escrita e partilhar com os alunos os seus textos, de modo a que estes valorizem a escrita como um modo de comunicação social.
- vi. *Adaptar as instruções de escrita ao meio físico em que a escrita ocorre naturalmente, o que inclui as ferramentas usadas para processar um texto:*
1. Ter em atenção que um teclado não substitui uma caneta, quer dizer, não é uma estratégia alternativa para a escrita manual a menos que os alunos consigam usar o teclado de forma razoavelmente precisa e automática.
- vii. *Organizar a sala de aula com a melhor disposição do espaço físico para o grupo-turma, para grupos pequenos de alunos e para atividades independentes:*
1. Vários autores constataam que este é um problema em que os professores mais vezes referem a frustração por não conseguirem agrupar e gerir adequadamente uma turma durante o processo de escrita e de ensino da escrita.
- viii. *Ensinar a consciência metalinguística da diferença entre o estilo e o registo oral e escrito da linguagem e ensinar estratégias para conseguirem passar de um para o outro:*
1. Uma estratégia possível, sobretudo para os alunos mais novos que tendem mais para um registo oralizante, é dar-lhes modelos de

bons textos escritos por pares que reflitam mais o registo escrito do que o oral, quer dizer, um registo de um discurso construído para *um público que não está presente*.

- ix. *Fornecer pistas e fazer perguntas orais que guiem os alunos em cada um dos subprocessos da escrita:*
 - 1. Trata-se de ensinar estratégias metacognitivas para o controlo executivo do processo de escrita.

- x. *Implementar estratégias de ensino para os alunos com menos capacidades no contexto de um modelo que inclua um trabalho colaborativo entre a educação ‘geral’ e a educação especial.*

Em conclusão, e para reforçar a ideia de que a gramática e a escrita são dois domínios a ensinar em interligação, apesar das inevitáveis tensões entre a gramática e a retórica, João Costa (2011: 20)²⁸ responde desta forma à pergunta sobre como pode a gramática ajudar os alunos a serem escritores mais eficientes:

“De certa forma, o que referimos para a leitura pode aplicar-se à escrita. Perceber qual a relação de construções que vou utilizar em registos diferenciados, a seleção vocabular, entender que há determinadas palavras mais adequadas em determinados registos do que outras, a própria configuração gráfica que aparece em alguns tipos de texto, mas não aparece noutros, como faço entradas de parágrafos, como organizo o espaço na página — e a gramática é sobretudo muito útil na fase de revisão dos textos. Tive uma experiência interessante com um projeto de umas alunas estagiárias que consistia em os alunos escreverem e elas darem na primeira aula, a cada aluno, o livro de estilo da turma, como se faz com as editoras. Na primeira aula, o livro vinha em branco. Em cada aula de gramática, havia o compromisso de no fim daquele módulo haver qualquer coisa que revertesse para o livro de estilo. Então, cada vez que surgia uma regra nova, viam os instrumentos e tinham textos a rever. Se trabalhavam funções sintáticas, convertiam aquilo para trabalho sobre a pontuação; se trabalhavam sinónimos, utilizavam-nos para a tarefa de substituição de expressões muito repetidas no texto; se trabalhavam tipos de texto, iam ver se o texto que tinham escrito estava de acordo com as características. É aqui que a gramática me parece dever sobretudo entrar.”

Lisboa, 24 de dezembro de 2015
João Pedro Aido

²⁸ Costa, João (2011). “A escola que simplesmente constata factos sem introduzir mudanças é uma escola inútil” (entrevista de Filomena Viegas e João Pedro Aido a João Costa). In *Palavras*. Lisboa: APP, n.º 39-40, primavera-outono de 2011.