

Cultura escriptural e identidade pessoalⁱ

Bernard Reyⁱⁱ

Introdução

A instituição escolar foi concebida, desde as suas origens, como tendo uma função essencial na construção do vínculo social (cf. Durkheim). Hoje somos confrontados com o difícil problema da manutenção da coesão social em sociedades em que convivem grupos de origem cultural diferente, onde as diferenças sociais são consideráveis e onde as trajectórias individuais são de uma infinita variedade. O acolhimento da diferença é um dos problemas maiores das sociedades modernas; daí a importância de estratégias educativas, tais como a educação intercultural, susceptíveis de favorecer esse respeito pelo outro e essa aceitação da diversidade. Nesta perspectiva, a instituição escolar tem, evidentemente, um papel essencial a desempenhar.

Mas, desde os trabalhos da sociologia crítica dos anos 1960 e 1970, também sabemos que a escola pode não favorecer a coesão e, pelo contrário, contribuir para processos de discriminação e de exclusão. No entanto, como muitos o escreveram (cf. por exemplo Charlot, Bautier & Rochex, 1992), a investigação de tipo macro-sociológico não permitiu compreender, em pormenor, os mecanismos através dos quais a escola reproduz e reforça as diferenças sociais, nem a singularidade dos seus efeitos em cada aluno. Há uma vintena de anos, vimos surgirem pesquisas muito mais atentas aos microprocessos que, ao nível do indivíduo, organizam a relação entre a visão do mundo que os alunos adquiriram no seu meio de origem e os modos de pensar inculcados, ou antes, exigidos pela escola. É nesta perspectiva que nos situamos.

Utilizaremos aqui a noção de “prática escriptural” introduzida, há alguns anos, por Lahire (1993). Queremos aqui mostrar o interesse metodológico e heurístico que se pode encontrar nesta noção para dar conta de certos mecanismos de exclusão no seio da escola e das dificuldades de construção da identidade para certos alunos.

Começaremos por apresentar a cultura escriptural tendo como referência trabalhos antropológicos, depois mostraremos como, historicamente, as práticas escripturais puderam tornar-se em instrumentos de poder e originar estruturas de dominação. Numa terceira parte, realçaremos a ligação constitutiva que une a cultura escriptural e a forma escolar de transmissão. Em seguida, nas três últimas partes, mostraremos como o carácter implícito da cultura escriptural pode dar origem a dificuldades tanto escolares como identitárias para os alunos, apresentando diferentes exemplos colhidos na nossa investigação recente.

A cultura escriptural

O termo “escriptural”¹ tem evidentemente a ver com o escrito, a escrita. Porém, aquilo a que chamamos “prática escriptural” não se restringe ao facto de saber ler e escrever. Ela também comporta um conjunto complexo de atitudes, de maneiras de ser e de pensar que resultam de uma longa familiaridade com a escrita. Esta desencadeia, a longo prazo, uma forma particular de relação com a linguagem, de relação com o outro, de visão do mundo, de reacção aos acontecimentos e de relação do indivíduo com a sua própria existência. É neste sentido que podemos falar de uma “cultura” escriptural. Os investigadores em ciências humanas, como todos os

¹ “scriptural” em francês.

outros intelectuais, estão obviamente inseridos nessa cultura e, por isso, têm dificuldade em se aperceberem das suas especificidades. Mas podemos tomar consciência delas a partir de trabalhos antropológicos que diagnosticam as diferenças entre as sociedades sem escrita e as sociedades de escrita.

Assim, Jack Goody (1977) assinala que, desde que a escrita aparece numa sociedade, mesmo sob formas arcaicas, o equipamento intelectual dos indivíduos que a utilizam muda profundamente. Torna-se, em particular, possível estabelecer listas (listas de objectos, de animais com determinadas características, de plantas com determinada propriedade, de ferramentas e de materiais necessários a certa tarefa, etc). Tais listas podiam existir, sob forma oral, antes do uso da escrita. Mas logo que elas são escritas, elas deixam de variar quando são passadas de um indivíduo para outro ou, para um mesmo indivíduo, deixam de variar entre momentos diferentes. Portanto, é a categorização das coisas do mundo que se torna mais estável, mais precisa e mais facilmente partilhada por diferentes indivíduos. A identificação dos objectos cobertos por um conceito (a extensão do conceito) torna-se explícita e visível para todos, mas, ao mesmo tempo, é a própria lista de traços comuns a esses objectos (a compreensão do conceito) que ganha em clareza.

Ora, as listas cujo conhecimento colectivo e permanência no tempo a escrita assegura não são somente listas de objectos. Elas também podem ser listas de acções, em especial, de acções a executar. Neste caso, a escrita permite conferir uma amplitude considerável à prática de planificação: pode-se decidir com antecedência acções sucessivas a realizar relativamente a um projecto e, graças à perenidade da escrita, cumpri-las ou, pelo menos, ter consciência clara das modificações que forem introduzidas, se for esse o caso, no desenvolvimento previsto. Desde logo, a condução da

própria vida deixa de ser em reacção, caso a caso, aos acontecimentos que ocorrem, para ser, ao longo do tempo, conforme a um plano premeditado em relação ao qual os acontecimentos são considerados favoráveis ou desfavoráveis. Não há provavelmente um verdadeiro projecto, pelo menos um projecto a longo prazo, sem essa possibilidade de antecipar acções de acordo com uma racionalidade e de guardar registos dessa antecipação tendo em vista submeter o curso dos acontecimentos, tanto quanto possível, a essa ordem premeditada. Passa-se assim de uma visão da existência que implica a aceitação daquilo que acontece para uma visão que valoriza a iniciativa e a condução/orientação da própria vida.

Notemos, desde já, que, para nós que vivemos hoje na cultura escriptural, nos é difícil descrever essa mudança na relação com o mundo provocada pela escrita sem ser como um progresso, mesmo quando procuramos permanecer neutrais face a essa mudança e não a apresentar nem como progresso nem como regressão. Mas as palavras hoje à nossa disposição são as de uma sociedade de escrita e estão, como tal, marcadas pelos valores que ela promove. Falar de "projecto", de "iniciativa", de "autonomia", etc. para descrever os efeitos da escripturalidade é conferir-lhes um valor positivo, enquanto falar de aceitação daquilo que acontece, de reacção imediata e de instabilidade conota negativamente as atitudes encorajadas pelas sociedades orais. Não é, por isso, demais insistir muito explicitamente no facto de não haver qualquer razão para afirmar uma superioridade dos valores das sociedades de escrita diante dos das sociedades orais.

Este alerta é importante quando abordamos outro aspecto da escrita: a sua capacidade de fixar, conservar e acumular testemunhos sensoriais e perceptivos acerca do mundo. Deste modo, a escrita abre a possibilidade a um conhecimento científico da realidade e à sua exploração técnica. Trata-se de um fenómeno interessante pois

corresponde talvez às formas mais antigas de escrita que, antes de ser um sistema de codificação da fala, foi um sistema de marcação, de balizas, de sinais e de delimitações registrando fenômenos naturais e humanos: cheias e secas, movimentos dos astros e dos planetas, variações sazonais, territórios e propriedades. Ao materializar os levantamentos e ao atribuir medidas aos resultados, a escrita permite que a percepção do mundo escape a dois fechamentos: o fechamento no instante e o fechamento na percepção individual. A ciência nasce dessa dupla recusa da captação subjectiva do real e da captação imediata; ela não é pensável sem esse instrumento que é a escrita.

Mas, por outro lado, a escrita introduz novos usos da linguagem. As palavras escapam ao instantâneo, podem ser armazenadas, conservadas e aproximadas umas das outras. A escrita torna co-presentes enunciados que, na oralidade, são emitidos em momentos diferentes ou por pessoas diferentes. Em seguida, emergem eventuais divergências ou contradições entre os enunciados. Instala-se assim uma sensibilidade maior à lógica, à coerência, à contradição. Entendamo-nos bem, não é a capacidade de raciocínio lógico que é introduzida por esta via, pois ela é apanágio de toda a humanidade, esteja ela organizada em sociedades orais ou em sociedades de escrita; mas o que estas têm de específico é a ferramenta da escrita que, pela justaposição daquilo que é geralmente disjunto, torna as contradições mais visíveis.

Enfim, esta aproximação dos enunciados produzida pela escrita introduz progressivamente uma nova realidade a que chamamos texto. Um texto é uma reunião de enunciados, mas não é uma simples justaposição. Num texto, há uma coerência entre as palavras que se sucedem; o texto tem um começo e um fim; não é possível, na generalidade dos casos, juntar novos enunciados sem o deformar ou desvirtuar. Este enclausuramento do texto é o sinal aparente de

uma regra de encadeamento que federa os enunciados e assegura a sua coerência.

Mesmo intuitivamente podemos notar que um texto narrativo nunca dá conta da totalidade dos acontecimentos que ocorreram durante o período que se pretende cobrir. Ele faz uma selecção, referindo apenas aqueles que são úteis para intriga e preterindo todos os outros. Esta selecção é um imperativo: não vemos aliás como se poderia relatar a totalidade dos acontecimentos ocorridos no mundo num período de tempo arbitrariamente delimitado. Como Aristóteles já observava, há obrigatoriamente na narrativa uma unidade de tempo, de lugar e de acção: os factos narrados limitam-se tanto àqueles que ocorreram num tempo circunscrito e num lugar delimitado como, sobretudo, aos que têm a ver com uma “acção”, isto é, uma intriga. É esta unidade ternária que constitui o princípio de selecção daquilo que se evoca na narração e que constitui, ao mesmo tempo, a regra de organização dos enunciados que a compõem. Os teóricos da “narratologia” chamaram “esquema narrativo” a esta regra basilar.

Mas as narrativas não são os únicos textos a obedecer a um tal princípio organizador. Os textos argumentativos são, também eles, compostos em função daquilo que querem provar: a escolha e a ordem dos enunciados não são aleatórias; o texto é construído de maneira concertada visando convencer o leitor. Também os textos científicos não são recolhas desorganizadas de factos observados. Mais uma vez, um conjunto de regras, desta feita de ordem epistemológica e metodológica, preside à selecção dos factos tidos em conta e à sua organização num todo que deve ser consistente.

Vemos pois em que medida a introdução da escrita e o seu uso modificam os instrumentos cognitivos humanos e, além disso, a relação do indivíduo com a realidade e com a sua própria experiência.

Mas, como veremos, eles modificam igualmente a relação social que o indivíduo tem com as regras.

Prática escriptural e exercício do poder

Além das competências cognitivas que a escrita desencadeia, ela permite separar o enunciado de uma regra de acção e a circunstância particular em que ela pode ser aplicada. A escrita fixa e objectiva assim as regras (sejam elas religiosas, jurídicas, políticas, morais ou técnicas). Esta "objectivação" permite simultaneamente que a regra se torne num objecto que podemos descrever, por passar a ser materializável, e que essa regra, estando escrita, escape, pelo menos parcialmente, às interpretações subjectivas que delas os indivíduos podem fazer.

Nas sociedades sem escrita, não há nenhum instrumento que permita isolar as regras da sua aplicação. As regras são frequentemente incorporadas nas práticas; só as encontramos quando aplicadas em decisões e acções; elas não são pensáveis independentemente das circunstâncias. O mesmo se passa com regras técnicas de acção, com saberes-fazer, com normas: eles são executados, mas não são realmente pensados.

Pelo contrário, nas sociedades de escrita, as leis, os regulamentos de todo o tipo, as regras técnicas e os saberes, graças à possibilidade da sua formulação escrita, são fixados e escapam às flutuações dos indivíduos e das situações. A possibilidade de os pôr por escrito faz, sobretudo, com que eles sejam identificáveis, pensáveis independentemente das circunstâncias em que são aplicados.

Poderemos, aliás, afirmar que entramos na escripturalidade no momento em que a fala deixa de servir para trocas colaborativas no

contexto de uma acção e começa a ser utilizada para descrever, do exterior, essa acção e assim captá-la como um objecto que se pode descrever e formular. Passamos assim de uma fala na acção para uma fala sobre a acção. Neste sentido, uma fala, mesmo oral, pode ser escriptural. Geralmente, porém, não é impossível que esta objectivação das regras comece antes mesmo do aparecimento da escrita sob a forma duma explicitação e duma justificação no quadro dos mitos. Mas estes, por um lado, são flutuantes e, por outro, não apresentam as regras como susceptíveis de serem discutidas e modificadas.

É que uma vez que as regras são objectivadas sob uma forma escrita, elas tornam-se em objectos abertos ao exame crítico, à reflexão, à deliberação colectiva, à decisão de mudança. Neste sentido, a difusão social de práticas de escrita gera as condições necessárias à política, à tecnologia e à ciência. Do mesmo modo, as regras deixam de ser imanentes aos indivíduos, deixam de ser encaradas como compulsões evidentes e indiscutíveis para agir de determinada maneira. O indivíduo, de aí em diante, domina as regras mais do que é dominado por elas.

Mas para nos apercebermos de que as regras são objectos exteriores à sua aplicação, criticáveis e modificáveis, é evidentemente necessário pertencer a essa minoria da população que detém as técnicas da escrita e ter com elas uma familiaridade bastante. A escrita confere o poder sobre as regras, mas só àqueles que dominam o escrito. Assim, nas sociedades onde emerge a escrita, um grupo (escribas, sacerdotes, funcionários) torna-se detentor das regras através da escrita e, desse modo, detém em seu benefício aquilo que garante a coesão social.

O antropólogo Pierre Clastres (1974) realça que, nas sociedades sem escrita, a regra, ou seja, aquilo que deve ser feito em cada

circunstância da vida, está interiorizada por cada membro da sociedade, sem exclusão nem exclusividade. Em certas sociedades, ela pode estar mesmo “inscrita” no seu corpo sob a forma de escarificações rituais que marcam, aquando das cerimónias iniciáticas, a passagem do jovem a membro pleno do grupo social. Assim, cada um é portador da regra, pois ela não pode estar senão em cada um. Porém, logo que, pela escrita, a regra é inscrita numa matéria exterior, ela pode ser confiscada por alguns. Estes, por terem a capacidade de ler e de escrever, podem proclamá-la e modificá-la. Deste modo, a escrita abre a possibilidade do poder, de um poder separado, um poder que não é extensivo a toda a sociedade, mas que é o poder de uns sobre os outros.

Levi-Strauss (1955) aponta na mesma direcção ao notar que os grandes impérios autocráticos da história humana que se estenderam por vastos territórios foram efémeros sempre que não se apoiaram no domínio da escrita. É o seu uso que permite o exercício do poder em espaços, períodos e populações consideráveis. A escrita permite ser-se informado à distância, mas também permite comunicar regras e ordens à distância: enquanto uma ordem emitida oralmente só se pode aplicar a uma acção imediata, a executar no contexto estrito em que é proferida, a directiva escrita pode ser cumprida, em projectos de longa duração, por uma multiplicidade de agentes, numa multiplicidade de lugares.

Na mesma obra, Levi-Strauss conta a estória vivida no Brasil nos anos 1930, com um grupo de índios Nambikwara, em que o chefe descobre tanto a escrita como o poder que ela pode conferir. Tendo visto os etnólogos a ler e a escrever, ele tem a ideia de proceder à repartição de objectos entre os membros da sua tribo, não como habitualmente atribuindo-se a responsabilidade da divisão, mas fingindo “ler” a distribuição num papel onde tinha antes traçado

linhas que constituíam uma pseudo-escrita. Graças a uma intuição surpreendente, este índio tinha visto toda a vantagem “política” em fazer o sentido emergir, não da vontade do indivíduo, mas de um objecto material exterior.

Na nossa sociedade, a escrita continua a ser um poderoso instrumento de poder. Quem detém o poder, ao nível do Estado, mas também nas empresas e nas organizações, conhece a realidade através de escritos (relatórios, inquéritos, dossiês, etc). É também através da escrita (leis, regulamentos, circulares, directivas, organigramas, etc) que eles agem sobre a realidade. Por isso, eles têm e impõem a todos uma visão da realidade marcada pela escripturalidade, isto é, com as características já mencionadas: categorização estabilizada e despersonalizada da realidade, planificação estrita do futuro, racionalidade, impermeabilidade da regra à singularidade dos acontecimentos, etc.

Escola e prática escriptural

A instituição escolar tem uma relação privilegiada com a cultura escriptural. Por um lado, porque ela tem o quase-monopólio da transmissão do código escrito: é na escola que se aprende a ler e a escrever. Por outro, ela é também e sobretudo o lugar de um tipo de aprendizagem pela explicação que só é possível numa sociedade de escrita. Esta forma de transmissão que podemos dizer “didactizada” caracteriza-se pelo facto de ser esperado que os alunos aprendam um certo número de práticas sociais, mas sem realmente as praticarem. O momento da prática é, de qualquer modo, diferido, para permitir passar ao aluno um discurso sobre essa prática, discurso que explicita as regras e as condições da prática em questão. Como dizem

os alunos, na escola não se fazem coisas “a sério”; aprende-se a fazer antes de fazer. E quando se é levado finalmente a agir, é-se em condições protegidas, no perímetro da escola, de tal forma que a maior parte dos propósitos sociais da prática em questão são suspensos.

Ora, esta forma de transmissão só é possível se as regras que regem as práticas sociais poderem dar lugar a um discurso, pressupondo que elas podem ser separadas das múltiplas situações específicas da sua aplicação. É então através da introdução da escrita que, como vimos, se generaliza essa maneira de pensar as regras independentemente da própria acção. Assim, a forma de transmissão escolar não é concebível sem a instalação duradoura da escrita.

Pelo contrário, numa sociedade sem escrita em que os saberes e os saberes-fazer não são identificados como tal e só existem sob a forma da sua actualização em acções e situações específicas, a aprendizagem explícita, didactizada, não é possível. Os jovens aprendem as práticas em vigor na sociedade, sejam elas de carácter técnico, jurídico, religioso, etc., participando nas actividades dos adultos, por imitação, ou antes, por mimetismo. Só quando a escripturalidade introduz a explicitação das regras de acção é possível a aprendizagem didactizada, sob a sua forma escolar.

Compreendemos então porque é que o pensamento escriptural é uma das condições do sucesso escolar, como o confirmam os trabalhos de Lahire (1993). Pela nossa parte, procurámos já mostrar (Rey, 1996) que essa forma de pensamento é uma das raras competências transdisciplinares da escola.

Mas se a transmissão escolar não é possível sem a instalação, na sociedade, da cultura escriptural, isso não quer dizer que a escola seja capaz de transmitir correctamente essa cultura. Só se pode ter sucesso na escola pertencendo a essa cultura, mas a própria escola

não a faz adquirir. Essa cultura faz parte dos conhecimentos implícitos que as actividades escolares pressupõem sem os ensinar. Desencadeiam-se assim processos de discriminação que fazem com que os alunos oriundos de meios sociais em que a cultura escriptural não é adquirida na família tenham mais dificuldade em captar o sentido das actividades escolares.

Mas estes processos não devem ser encarados de forma mecanicista. A compreensão da natureza escriptural das actividades escolares não depende unicamente da origem sócio-cultural dos alunos, mesmo se constitui um factor importante. Cada jovem, devido à sua história pessoal, ao maior ou menor grau de distanciamento face à sua cultura de origem, ao relacionamento mais ou menos gratificante com os seus professores, constrói um modo próprio de se relacionar com as práticas escripturais.

Os exemplos de dificuldades que iremos agora relatar e que foram extraídos de investigação recente nossa permitirão constatar a variedade de situações escolares em que a escripturalidade é implicada e a diversidade de modos como ela pode interagir com a visão do mundo espontânea que os alunos têm.

Escrita e relação espontânea com a fala

A escrita é tida, pelo menos numa primeira análise, como a materialização da fala através de um código. Aprender a ler e a escrever é, portanto, aprender a utilizar esse código. Ora, esta aprendizagem exige que a criança rompa provisoriamente com o uso espontâneo da fala que tem uma relação imediata com o sentido de que é portadora e com o interlocutor a quem se dirige. Compreender o funcionamento do código que constitui o nosso sistema de escrita exige que se suspenda a atenção dada ao sentido daquilo que

dizemos. Não é mais necessário atender ao significado para atender antes à forma; ou ainda, para retomar a terminologia dos linguistas (cf. Saussure, 1969), distanciar-se do “significado” para se focalizar no “significante”. Tal exige uma atitude reflexiva face à fala: a criança deve aceitar encará-la como um objecto a observar e a descrever e não como um veículo transparente do significado acerca do mundo e do outro. Esta atitude não é de todo espontânea.

Damo-nos conta disso na dificuldade de acesso dos alunos à consciência fonológica: para aprender o código escrito a criança deve tornar-se consciente do facto de a fala ser constituída por sons. Ora, muitos alunos têm dificuldade em analisar a cadeia sonora (identificar e distinguir os sons). É o domínio da escrita que permite encarar a fala como objecto e decompô-la em unidades cada vez mais finas (palavras, sílabas, fonemas). Paradoxalmente, a compreensão do código escrito pressupõe uma atitude reflexiva face à fala que só a prática escriptural pode dar; dito de outro modo, é preciso já saber ler e escrever bem para compreender como é feito o código escrito. É nesta espécie de impossibilidade lógica que radica a dificuldade em aprender a ler; até certo ponto, disso dá conta a tentativa dos partidários dos métodos globais de aprendizagem da leitura: eles sentem que as crianças não podem compreender o princípio da escrita enquanto não tiverem entrado, de uma maneira lateral e intuitiva, no escrito.

Mas esta reflexividade face à fala também é indispensável para aceder à estrutura gramatical e assim respeitar os constrangimentos específicos da palavra escrita. Saber o que é uma frase, uma palavra, um verbo, um sujeito, um pronome é necessário para separar, na escrita, umas palavras das outras, para as ortografar, para pontuar, para que elementos do discurso se refiram, sem ambiguidade para o leitor, a elementos anteriores. A fala é, sob esta forma, tomada como

objecto e analisada pela gramática. Também aqui, é preciso que os alunos renunciem provisoriamente ao uso espontâneo da fala e à atenção exclusiva sobre o seu sentido, para estudarem a sua forma.

Não se trata unicamente de uma fonte de dificuldades cognitivas, mas de um conjunto de constrangimentos que funcionam na escola como obstáculos ao desejo de expressão dos alunos. A fala espontânea, aquela com que o aluno deseja dizer o que pensa sobre as coisas e exprimir-se pessoalmente, sofre uma espécie de repressão a partir do momento em que o professor exige que ele não se interesse pelo significado, mas pela forma. O desejo de produzir sentido é como que travado e ridicularizado. Há, pelo menos em certos momentos, uma proibição do sentido. Esta situação é tanto mais incompreensível para certos alunos quanto o professor, noutras alturas, pede sentido. Alguns alunos podem assim, muito precocemente no seu percurso escolar, convencer-se de que a escola é o lugar onde as exigências são contraditórias, arbitrárias e incompreensíveis.

Texto e comunicação com o outro

O que as práticas escriturais que a escola exige vão contrariar é também a forma comum de comunicação com o outro. Admitamos provisoriamente (mesmo se mais adiante expressamos reservas a esse respeito) que, como vemos frequentemente afirmado em didáctica da língua primeira, a escrita é uma comunicação diferida. Falar de “comunicação diferida” quer dizer que o escrevente envia uma mensagem a um receptor, mas que este não está presente.

Ora, há uma diferença considerável entre a comunicação com um receptor presente (é geralmente o caso da oralidade) e com um receptor ausente (através da escrita). No primeiro caso, é certo que o

significado tem a ver com o conteúdo linguístico, mas também está muito dependente do ambiente material partilhado pelos interlocutores e das eventuais acções que eles estejam a executar em conjunto. Esta referência à situação vivida em comum dispensa fornecer explicitamente na mensagem todo um conjunto de indicações.

Completamente diferente é o que se passa com a mensagem escrita. Mesmo quando o escrevente e o leitor se conhecem, estão familiarizados um com outro, têm vivências em comum, o primeiro deve interrogar-se acerca daquilo que o outro sabe e não sabe e deve ter o cuidado de explicitar, no seio da escrita, uma quantidade de detalhes. Isso exige do escrevente uma atitude de descentração relativamente a si próprio. Trata-se, também aqui, de uma atitude que não é espontânea, como o provam as dificuldades sentidas pelos jovens alunos na sua primeira tentativa de redacção de mensagens escritas.

Mas este esforço de descentração tem que ser ainda maior quando tratamos de narrativas, de textos de ideias ou de textos científicos, pois, neste caso, o escrevente dirige-se a um interlocutor que não só não conhece, como é múltiplo, difícil de identificar e de quem desconhece o que têm em comum. É assim necessário elevar-se a um discurso “universal”, quer dizer, a uma mensagem que deve poder ser entendida por indivíduos com quem o escrevente só tem um ponto em comum: a condição humana.

Esta comunicação com um leitor “universal” não corresponde evidentemente a nenhuma experiência anterior de certos alunos. Só aqueles que assistiram, na sua família ou em seu redor, a conversas “intelectuais”, a trocas de ideias, podem não ficar desconcertados com esta forma de comunicação que não está directamente ligada a um intercâmbio personalizado, não está marcada pela relação

afectiva ou pelas exigências técnicas da colaboração na execução de uma acção.

Mas o funcionamento institucional das actividades escolares impõe exigências que são ainda mais destabilizadoras para alguns alunos. Quando os alunos fazem um trabalho escolar (redacção de um texto, relatório de uma experiência científica, um problema matemático) sabem obviamente que o escrito que redigem se destina ao professor e que só será lido por ele. No entanto, eles têm que dar exaustivamente todos os detalhes, todas as explicações, todas as justificações, em suma, todos os elementos necessários à compreensão por alguém que desconheça todo o contexto do exercício, mesmo aqueles que os alunos sabem, com razão, que o professor conhece porque foi ele que lhes ensinou. Temos que fazer como se escrevêssemos um texto de vocação universal e eterna, quando todos sabemos muito bem que ele se destina a alguém que está completamente ao corrente.

Esta dificuldade aparece claramente na escola primária, mas também a encontramos nos alunos mais velhos do secundário quando omitem algumas explicações nos trabalhos de física ou de matemática, não porque as desconheçam ou porque não tenham capacidade para as redigir, mas porque se sentem incomodados por terem que escrever num texto que vão entregar ao professor, os desenvolvimentos que este não pode desconhecer pois decorrem das suas aulas.

Na verdade, é difícil determinar até que ponto a escrita escolar pode alcançar um bom grau de universalidade. Com efeito, numa investigação que está agora a terminar (Coche, Kahn, Robin et Rey, 2005), observámos alunos do último ano do primário que, tendo que relatar uma experiência feita na sala de aula, não conseguiam deixar de parte os detalhes anedóticos próprios da singularidade da situação

vivida e reter o essencial. Por exemplo, uma professora pede aos alunos que relatem o princípio da aula que, na véspera, tinha sido consagrada aos movimentos da terra em torno do sol e à explicação das estações do ano. Ora, o primeiro aluno a intervir para responder a este pedido começa com as seguintes palavras: "Agarrámos numa bola de ténis". É verdade que, na véspera, a bola de ténis tinha servido para representar a terra, mas o aluno, ao começar assim a sua intervenção, toma como essencial aquilo que é acessório.

Mas é o exagero inverso que é ilustrado por outro exemplo: no quadro de uma pesquisa recente (Rey, Carette, Defrance & Van Lint, 2004), filmámos grupos de três alunos do último ano da escola primária enquanto resolviam em conjunto um problema de matemática. Um dos interesses deste dispositivo de investigação era poder captar uma parte das démarches mentais dos alunos face ao problema colocado, uma vez que elas eram, até certo ponto, verbalizadas no contexto da colaboração no interior do grupo. Era, além disso, pedido a cada aluno que, como resultado do trabalho, produzisse um texto sobre a solução encontrada para o problema. Constatou-se que os textos produzidos pelos alunos são, não raro, muito mais pobres que as interações ocorridas entre os alunos durante o trabalho a três. Chega a conter só um resultado numérico, sem explicações nem justificação, enquanto na discussão entre os alunos do grupo em questão se encontravam os elementos necessários à justificação da resposta. Tudo se passa, neste caso, como se os alunos considerassem sem interesse as etapas da reflexão que tinham levado a cabo entre si e que tinha conduzido ao resultado.

Assim, a exigência de escrever (ou eventualmente de dizer oralmente, pois há uma oralidade escriptural) textos como se fossem universais, quando eles se inserem no contexto das actividades de

sala de aula, é uma constante da escola. Mas tal exigência confere à comunicação uma forma muito estranha e incompreensível para quem não foi nela iniciado.

Esta exigência aparece muito precocemente na escola, pois desde a educação pré-escolar, mesmo quando as crianças ainda não têm acesso à escrita, pede-se-lhes que se expressem oralmente como na escrita, isto é, como se se dirigissem a alguém que não está com eles naquele momento, naquele contexto. É por isso que uma educadora facilmente poderá dizer a uma criança que responde a uma pergunta com um gesto ou um monossílabo: "Faz uma frase, para me responderes".

A vida escolar está repleta destas aparentes comunicações em que os alunos têm um interlocutor, o professor, mas têm que fazer como se se dirigissem a um ser humano em geral, deixando de ter em conta as características afectivas (positivas ou negativas) da relação com o outro e, portanto, neutralizando também a relação hierárquica. O que conta para julgar o valor de um enunciado são, aqui, as suas características formais e não o estatuto de quem o produz. Mas, ao mesmo tempo, tal exige que os alunos ultrapassem o seu ponto de vista pessoal ou que, pelo menos, apresentem o enunciado de modo a que ele possa ser entendido por qualquer um.

Esta exigência de universalidade dificilmente é compreendida pelos alunos do primário e também é dificilmente aceite pelos do secundário. Os adolescentes têm muitas vezes dificuldade em renunciarem a exprimir-se enquanto pessoas singulares. No seu esforço por construírem uma identidade, têm o forte desejo de mostrar o seu ponto de vista e, se possível, um ponto de vista original, diferente do dos outros, pessoal. Eles podem encarar a exigência de universalidade como uma ridicularização da sua opinião

peçoal, como a obrigatoriedade de perder a autenticidade, de uma duplicidade.

Além disso, as práticas escripturais desenvolvidas durante a actividade escolar não se contentam com a imposição, através da escrita, de formas de comunicação específicas, como muitas vezes impõem actividades de escrita que não têm qualquer função de comunicação. É o que se passa com os textos científicos: eles não são tanto mensagens dirigidas a outrem, mas mais instrumentos para o entendimento do mundo. Eles não dizem nada a ninguém, no sentido que dizer uma coisa a alguém é entrar num sistema de interacção prática em que aquilo que se diz num momento deve modificar o estado do interlocutor e, eventualmente, o seu comportamento. Neste quadro, a atitude esperada da parte do leitor não é de assentimento nem de recusa, nem uma manifestação emocional. O leitor deve apenas compreender. Alguns alunos enganam-se e, diante do discurso científico, pensam ter que marcar o seu acordo ou desacordo: é frequentemente o caso face às ciências humanas, mas também, por vezes, face à biologia.

Por outro lado, os alunos do secundário têm muitas vezes dificuldade em servirem-se da escrita como instrumento para pensar, quer dizer, sem qualquer perspectiva de comunicação. Fazer listas de ideias, pôr em ordem essas ideias sob a forma de plano, esboçar o resumo de uma obra para recorrer a ele posteriormente, anotar referências bibliográficas, são práticas de escrita completamente correntes na actividade intelectual. Mas parece que poucos alunos do secundário as fazem. Num inquérito realizado há alguns anos pela nossa equipa junto de três turmas do fim do secundário, na Bélgica, tentámos saber que uso fazem os alunos do "rascunho". Em primeiro lugar, parece que maior parte dos alunos que faz um trabalho escrito para entregar ao professor não faz rascunho; os que o fazem

concebem-no, não como um escrito intermédio que constituiria uma etapa prévia da redacção do texto em questão, mas como uma primeira versão do texto definitivo, que só se distingue dele pelo facto de não respeitar os imperativos de clareza e de apresentação material. Além disso, os rascunhos, quando existem, contêm poucas rasuras e estas não são acrescentos ou substituições de palavras, mas antes correcções feitas pelo escrevente no momento da escrita. Tudo parece indicar que a maior parte dos alunos desta idade não funciona espontaneamente pressupondo que o texto, antes de ser o que se vai dar ao leitor (neste caso, o professor), é um instrumento para pensar e para trabalhar intelectualmente.

Textualidade e identidade pessoal

A entrada na escripturalidade põe em causa formas da comunicação linguística e modifica a relação com o outro. Além disso, o funcionamento dos textos que pedimos aos alunos que leiam e escrevam na escola impõe-lhes um novo tipo de relação entre linguagem e realidade, bem como uma nova modalidade de sentido.

Como acima referimos, as práticas escripturais fazem emergir uma realidade linguística nova que é o texto. A sua especificidade prende-se com facto de ser constituído por um conjunto circunscrito de enunciados que obedecem a um princípio organizador. Isso faz com que os únicos aspectos da realidade que o texto pode conter sejam aqueles que se integram na sua coerência, quer dizer, aqueles que obedecem ao seu princípio organizador. Dito de outro modo, não podemos escrever qualquer coisa em qualquer tipo de texto. Assim, numa narrativa só poderemos introduzir informações que contribuam para a intriga; numa argumentação, só aquilo que contribui para

apoiar a tese que queremos partilhar; num texto científico, só os factos seleccionados em função do seu quadro epistemológico; etc.

Ora, muitos alunos, desde que começam a redigir textos, têm dificuldades em compreender o que nele devem incluir e o que, pelo contrário, não podem incluir. Numa turma do quarto ano da primária que observámos, a professora tinha pedido aos alunos que contassem por escrito um acontecimento vivido, em que eles tinham feito uma coisa repreensível que foi punida, não por intervenção dos adultos, mas pelo curso natural dos acontecimentos. Um aluno produziu o seguinte texto: “A minha mãe tinha posto bolos no cimo do armário. Eu quis lá chegar. Subi para uma cadeira amarela, caí e magoei-me.”. Após a leitura do texto, a professora felicitou o aluno por ter respeitado bem as instruções, mas pergunta-lhe porque decidiu indicar a cor da cadeira. Resposta do aluno: “Mas, professora, a cadeira é mesmo amarela”. Este aluno parece não estar ainda suficientemente familiarizado com os textos narrativos para banir as indicações que, apesar de estritamente verídicas, não entram na intriga.

Do mesmo modo, alunos no início do secundário, mas, por vezes, também no final e mesmo no superior, têm dificuldade em construir uma exposição escrita coerente a partir de informações dispersas extraídas de diferentes documentos. A dificuldade da pesquisa documental não está só em encontrar a boa informação, mas também em traduzi-la e dar-lhe uma forma redaccional que permita inseri-la na coerência do texto que construímos. Acontece que os alunos acham suficiente copiar e justapor informações recolhidas em diferentes obras ou na internet e pensam que essa justaposição constitui um texto. Ora, não é nada disso, é imperioso retrabalhar e reformatar os enunciados para que eles sejam coerentes entre si e constituam um texto.

A par destes problemas da escrita, os alunos podem ter dificuldades na compreensão dos textos, isto é, na leitura, particularmente interessantes por mostrarem que a textualidade desencadeia uma modificação radical das modalidades de sentido.

Nas interacções verbais orais da vida quotidiana, cada enunciado ganha sentido pelo facto de se referir a coisas e a acções do contexto em que o emissor e o receptor se encontram juntos. O sentido nasce da referência à situação. No texto escrito, tudo é diferente (desde que não se trate de uma mensagem escrita privada dirigida por uma pessoa singular a outra pessoa singular). O que dá sentido a uma frase de um texto, não é a situação vivida em comum pelo autor e pelo leitor, pois, geralmente, eles nunca se viram e não viveram nenhuma situação em comum; o enunciado vai buscar o seu sentido à relação que mantém com outros enunciados do mesmo texto, ou seja, ao contexto (dando a este termo o seu sentido estrito original). Assim, uma frase tirada ao acaso do meio de um romance corre o risco de não ter muito sentido se o leitor não leu o que a precede e pode mesmo acontecer que seja preciso ler também o que vem a seguir.

O mesmo se passa nos textos científicos: os enunciados são válidos e têm sentido não só por causa dos fenómenos naturais observáveis de que é suposto darem conta, mas também devido às relações que estabelecem entre si, relações regidas por princípios de racionalidade. Assim, a noção de “resistência” em física eléctrica pode, é claro, estar relacionada com objectos observáveis, mas o seu significado baseia-se essencialmente num conjunto de relações matemáticas que esta noção pode estabelecer com outras noções características de um circuito eléctrico (tensão, potência, intensidade, comprimento e espessura do fio condutor, etc). E qualquer destas

noções, por seu turno, só tem sentido em relação a todas as outras, incluindo a de resistência.

Esta rede semântica através da qual os termos se definem mutuamente no seio de um texto científico é particularmente relevante no caso das matemáticas. Pois, a partir do momento que estas são axiomatizadas e formalizadas, as noções presentes não podem ser relacionadas com nenhum elemento da realidade exterior. Elas só ganham sentido a partir das relações que entre si estabelecem no seio da teoria. Por outro lado, os enunciados produzidos não se constituem a partir da verificação da sua conformidade com o real, mas com base na sua coerência lógica, isto é, com base no facto de não serem contraditórios entre si. Estamos, pois, perante textos estritamente auto-referenciais cujo significado decorre unicamente da articulação entre os elementos que o compõem, sem qualquer relação com a realidade exterior.

É claro que nas outras ciências, que não a matemática, se mantém a referência a uma realidade exterior; ela constitui mesmo o princípio de validação, uma vez que nenhuma teoria científica é tida como verdadeira sem passar pela verificação empírica. Mas a realidade em questão não é aquela que o senso comum pode captar. Trata-se de uma realidade filtrada, seleccionada e, por assim dizer, construída a partir da rede conceptual em que se baseia o texto.

A escola introduz os alunos num universo de textos que não remetem para a realidade que lhes é comumente familiar. Tal desencadeia neles uma série de dificuldades que podem mesmo ser muito destabilizadoras.

Em primeiro lugar, todo o texto, mesmo um texto científico ou matemático, comporta implícitos. Uma parte da mensagem tem que ser inferida pelo leitor a partir do resto. A este propósito, Umberto Eco diz que um texto é uma “máquina preguiçosa” que espera do

leitor que seja ele a colmatar as insuficiências da mensagem. Isto é difícil para os alunos de todas as idades. Provas externas feitas na Bélgica, por alunos do penúltimo ano do secundário (alunos de 17-18 anos) mostram que um grande número deles não capta o verdadeiro sentido de um enunciado construído segundo o modelo da anti-frase, isto é, no qual o autor diz ironicamente o contrário daquilo que quer dizer. Para captar o implícito de um texto é preciso captar o seu princípio organizador global.

Por outro lado, nos textos de carácter científico, seja de ciências da natureza ou de ciências humanas, os alunos têm dificuldade em assimilar o significado dos termos específicos que neles são utilizados. Isso compreende-se facilmente se tivermos em conta as características acima indicadas: uma vez que o significado de cada termo remete para as relações que ele tem com todos os outros, é difícil o professor dar logo aos alunos o significado de um termo que utiliza pela primeira vez diante deles. Com efeito, para os alunos compreenderem o termo seria necessário que eles já conhecessem o significado de outros termos que serão introduzidos posteriormente e cujo significado, por sua vez, só é acessível a partir da compreensão do primeiro. A única maneira de reduzir esta dificuldade, estratégia corrente na actividade didáctica, consiste em apresentar os primeiros termos que os alunos devem aprender em determinada disciplina escolar relacionando-os com as realidades e as evidências do senso comum. Mas esta estratégia pode gerar contradições, pois, como vimos, o significado rigoroso duma noção científica não corresponde geralmente a dimensões da realidade definidas pela percepção e senso comum.

Mas além das dificuldades que acabamos de indicar, a textualidade dos conteúdos escolares pode originar em alguns alunos um sentimento de estranheza incómoda. É que o discurso do

professor na sala de aula, sendo oral, radica na realidade textual. É um oral escriptural constituído por noções e afirmações que só têm sentido quando relacionadas com outras noções e outros enunciados apresentados anteriormente. Alguns alunos podem ter dificuldade em entrar neste universo de palavras que não remetem para nada de “concreto”, para nenhuma coisa nem nenhuma acção. Eles podem ficar confundidos com horas de discurso em que o professor parece não estar a falar de nada, excepto nos breves momentos em que regressa à fala oral não escriptural que remete para uma situação concreta como quando pede a um aluno para fechar a janela ou a um outro para se calar.

Mas sobretudo, eles podem sentir-se num universo cujas regras não dominam bem, onde não se fala como na vida quotidiana, um universo em que eles serão sempre pouco capazes. A fala escriptural é um discurso em que as singularidades do locutor e do destinatário não têm importância, tal como não a tem a circunstância particular em que se encontram. A identidade dos participantes não é valorizada nem sequer tida em conta.

Postos em contacto com um universo aos olhos deles tão estranho, os alunos cujo habitus de origem se distancia do da escola podem sentir um mal-estar. Podem ter a impressão de que são empurrados para um cerimonial com regras arbitrárias e incompreensíveis, em que eles nunca terão o à-vontade que dá uma familiaridade precoce. Eles sentirão que, façam o que fizerem, serão sempre apanhados em falta, marcados com uma indignidade fundamental e, pior ainda, vistos como uns impostores. Esta dificuldade em apreender até mesmo o sentido das actividades escolares leva-os ao insucesso nas provas de avaliação.

Conclusão

Uma vez que a transmissão escolar implica a possibilidade de formular regras de acção independentemente das circunstâncias da sua execução, a escola está profundamente ligada à cultura escriptural. As actividades que ela propõe aos alunos pressupõem maneiras de ser e de pensar que lhe são específicas e que dizem respeito à relação com as coisas, à relação com o futuro e a existência, a modalidades de comunicação com os outros, a usos da linguagem, à função da palavra, à própria relação com os outros, a modalidades que dão sentido ao mundo, etc. Estas características tocam no que há de mais íntimo no indivíduo. Poderemos mesmo afirmar que elas dizem respeito à sua própria identidade.

Porém, apesar de a sociedade de escrita estar hoje já mundializada, os modos escripturais de pensamento estão longe de estar generalizados no conjunto da população ou mesmo na parte, sensivelmente mais reduzida, da população alfabetizada. A escripturalidade, talvez por fornecer potentes instrumentos de poder, foi historicamente confiscada pelos grupos dirigentes.

Em muitos países, especialmente na Europa do fim do século XIX e início do século XX, a escolaridade tornou-se obrigatória em nome de uma vontade declarada de democratização: pensava-se que, tornando explícitas as regras das práticas sociais e fazendo-as aprender pela totalidade dos jovens, a possibilidade de adquirir as competências socialmente mais valorizadas dependeria, já não da pertença a grupos sociais particulares, mas só das qualidades e do esforço de cada indivíduo. Nós sabemos hoje que tal desígnio não está completamente satisfeito. Tudo se passa como se a escola não conseguisse que adquiram conhecimentos e competências apenas os

alunos que já têm um certo número de disposições cognitivas, nomeadamente as que dizem respeito ao pensamento escriptural.

Para aceder aos saberes que a escola propõe, é necessário saber antecipadamente como funciona um texto, vergar-se à obrigação de o construir como entidade auto-suficiente, aceitar encontrar sentido fora da relação imediata com as coisas e as acções, etc. Ora, actualmente, a escola parece não conseguir que todos os alunos adquiram de forma eficaz essas práticas escripturais. Curiosamente, esta instituição, vocacionada para a transmissão de práticas através da explicitação das regras que a regem, parece ser incapaz de explicitar, e assim fazer aprender sistematicamente, as práticas que, no entanto, são o fundamento do seu modo de transmissão.

Esta dificuldade poderá dever-se ao facto de estas práticas implicarem uma forma de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo próprio. Como acabamos de dizer, elas exigem a adopção de uma identidade pessoal e não podem ser inculcadas através de treino mecânico.

Perante tal dificuldade, não podemos evitar interrogarmo-nos sobre a necessidade de promover e de transmitir a cultura escriptural na escola. Não há evidentemente nenhuma razão antropológica para considerar que as sociedades de escrita sejam superiores às sociedades sem escrita. Todavia, nas nossas sociedades, o poder é manifestamente exercido por aqueles cuja identidade pessoal é conforme com a cultura de escrita. É, pois, essencial que a escola encontre meios pedagógicos que permitam que todos os alunos, qualquer que seja o seu meio de origem ou qualquer que seja a dinâmica identitária em que estão empenhados, adquiram as maneiras de ser e de pensar que são características da cultura escriptural. A verdadeira democracia não é a que dá formalmente o

poder ao povo, mas a que lhe dá as competências intelectuais e culturais que permitem o exercício do poder.

Referências bibliográficas

Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.

Clastres, P. (1974). *La société contre l'Etat*. Paris: éd. de Minuit. (tradução em português: (2003). *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Edição Cosac Naify)

Coche, F., Kahn, S., Robin, F. & Rey, B. (2005). *Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire dès élèves venant de milieux défavorisés*. Relatório de uma investigação (1º ano) financiada pela Comunidade Francesa da Bélgica, disponível em <http://enseignement.be/>

Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press. (tradução em francês: (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: éd de Minuit, tradução e apresentação de J. Bazin e A. Bensa; tradução em português: (1988). *Domesticação do Pensamento Selvagem*. Lisboa: Editorial Presença)

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

COMUNICOLOGIA

Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília
ISSN 1981-2132

Levi-Strauss, C. (1955). *Tristes Tropiques*. Paris: Plon. (tradução em português: (1957). *Tristes trópicos*. São Paulo: Anhembi. Tradução de Wilson Martins)

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: éditions ESF. (tradução em português: (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed)

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Van Lint, S. (2004). *L'apport du travail en petits groupes dans l'acquisition de compétences à l'école primaire*. Relatório final de uma investigação financiada pela Comunidade Francesa da Bélgica disponível em <http://enseignement.be/>

Saussure, F. (1969). *Cours de linguistique générale*. Paris: éd. Payot. Publicado por C. Bally, A. Sechechaye e A. Riedlinger (tradução em português: (1973). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix)

ⁱ B. Rey, "Cultura escriptural e identidade pessoal" in Palavras, nº 32, outono de 2007, Lisboa, Associação de Professores de Português, p. 23-38.

ⁱⁱ Professor e pesquisador da Universidade Livre de Bruxelas.