

O ENSINO – APRENDIZAGEM DA ESCRITA: AVALIAR CAPACIDADES, PROMOVER COMPETÊNCIAS*

José António Brandão CARVALHO

Universidade do Minho

Quando se constata as dificuldades de expressão escrita que a maioria dos alunos que frequentam os ensinos básico e secundário revelam, uma reflexão sobre o modo como essa dimensão da língua é abordada na aula de língua materna torna-se urgente. Por contraste com uma abordagem da questão centrada no produto, assente na reprodução de textos modelares e de eficácia reduzida, a abordagem da escrita na perspectiva do processo assume-se como alternativa. Para além de permitir uma melhor identificação dos reais problemas dos alunos, esta abordagem facilita a sua superação ao incidir sobre dimensões específicas que, de outra forma, não poderiam ser contempladas.

Na perspectiva do processo, o acto de escrever é entendido como uma tarefa de resolução de problemas em que o recurso a estratégias com carácter sistemático não se apresenta como o mais adequado, na medida em que os problemas que a tarefa coloca não podem ser prévia e totalmente definidos. Portanto, a sua resolução não pode ser baseada numa solução pré-determinada, mas sim num trabalho heurístico de geração de soluções múltiplas a serem testadas a cada momento.

Dado o papel relevante que os mecanismos cognitivos, que não são passíveis de observação directa, desempenham no decorrer do processo de escrita, a descrição do modo como ele se desenvolve tem-se baseado, sobretudo, em modelos que procuram explicar o seu funcionamento.

Considerando o carácter problemático da tarefa, os modelos de carácter algorítmico, utilizados no domínio da inteligência artificial, não parecem ser os mais apropriados para a sua descrição pois partem da aplicação sistemática e rotineira de um conjunto de regras previamente definidas. Pelo contrário, os modelos descritivos, que procuram categorizar os processos mentais intervenientes no acto de escrita e detectar relações entre eles, parecem revelar-se mais eficazes ao funcionarem como quadros de referência para a análise de uma questão que é, naturalmente, complexa (Cooper e Matshuashi 1983; Bereiter e Scardamalia, 1987).

Um desses modelos é o de Beaugrande (1984) que explica o funcionamento do processo de escrita pela interacção de níveis paralelos. Este modelo releva o carácter simultâneo e inter-activo dos diferentes planos envolvidos no processo. Os diferentes níveis, o dos objectivos, o das ideias, o dos conceitos, o da expressão, o dos sintagmas, o das letras e dos sons, vão do profundo ao superficial e interagem entre si. Em cada momento, um deles predomina sobre os outros e absorve, em maior ou menor grau, a atenção dos mecanismos de processamento de informação, cuja sobrecarga pode conduzir a um decréscimo de qualidade do produto, em termos de clareza, de consistência, etc. À medida que vai produzindo o seu texto, o sujeito age, condicionado pela confrontação da representação retrospectiva do texto já produzido com a representação prospectiva do texto a produzir, envolvendo o mecanismo de processamento de informação, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo.

* A presente comunicação foi produzida no âmbito do *projecto O Processo de Escrita - da Avaliação de Capacidades à Promoção de Competências*, subsidiado pelo IIE e em desenvolvimento no Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

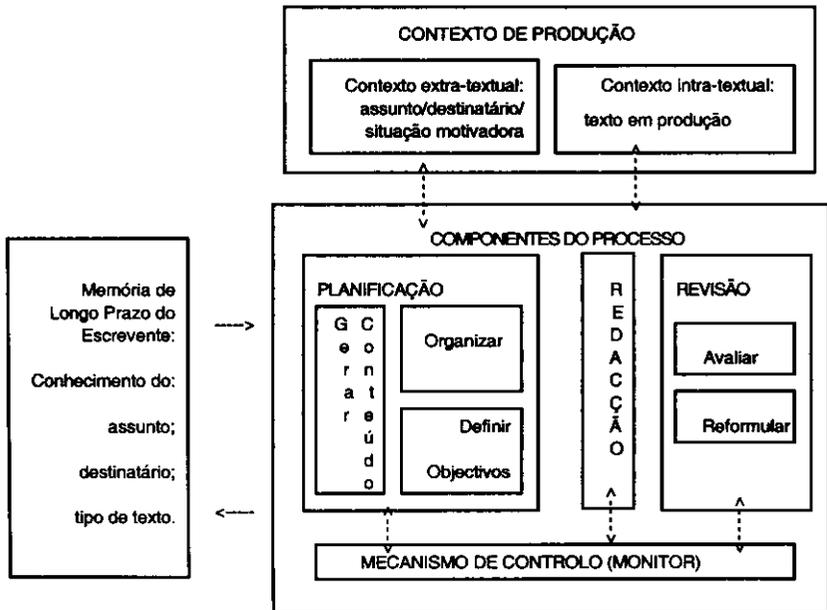
O modelo de Flower e Hayes (1981), que nos fornece uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no acto de escrita (Figura 1) constitui um marco de referência na investigação sobre a problemática da escrita, sobretudo porque institui um conjunto de termos que são fundamentais na análise da questão.

Pressupondo o acto de escrita como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objectivos de natureza mais geral ou mais concreta, este modelo põe em causa a concepção do acto de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases - pré-escrita, escrita e reescrita - ao destacar a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo. O modelo integra três domínios: o do contexto da tarefa; o da memória de longo prazo do escrevente; o do processo de escrita propriamente dito.

O domínio do contexto inclui uma dimensão extra-textual e uma dimensão intra-textual. Aquela engloba aspectos como o tema, o objectivo, o destinatário e reveste-se de particular importância na medida em que escrever é, normalmente, entendido como um acto retórico e não como a construção de um mero artefacto. A dimensão intra-textual respeita à parte do texto já produzida até determinado momento que condiciona não só a parte que está a ser produzida nesse momento, mas também a que vai ser produzida posteriormente.

No âmbito da memória de longo prazo, considera-se o conhecimento que a pessoa que escreve tem sobre o assunto, o destinatário, a tarefa que tem que realizar, o tipo de texto que tem que produzir. A referida memória constitui uma entidade estável com uma organização própria, da qual é necessário retirar informação que deverá ser adaptada ao contexto da tarefa. O acesso à memória e a adaptação da informação são tarefas que envolvem alguma dificuldade.

Figura 1 – Modelo de Flower e Hayes



O processo de escrita envolve três sub-processos: a planificação, a redacção e a revisão. A planificação consiste na construção da representação interna do saber; a redacção é a transformação das ideias em linguagem visível; a revisão, a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação.

Todo o processo é controlado por um mecanismo, designado como *monitor*, que determina a passagem de um sub-processo a outro, o que envolve decisões que são condicionadas pelos objectivos de quem escreve e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal.

Desde então têm aparecido diferentes modelos que, colocando a tónica numa ou noutra dimensão do processo, uns numa linha mais cognitivista, outros acentuando o facto de cada acto de escrita constituir um evento socialmente contextualizado. Destes, salientáramos a revisão que Flower (1994) faz do modelo construído com Hayes, no sentido de descrever o acto de escrita como o resultado da interacção entre a dimensão cognitiva e a social com vista à construção de um significado negociado. Neste novo modelo, a dimensão contextual é filtrada pelos mecanismos cognitivos do sujeito, mas estes sofrem, também, a influência do contexto social em que ele se encontra inserido. A construção do sentido tem lugar dentro de um quadro genérico que inclui o contexto sócio-cultural, as convenções sobre o discurso e a linguagem. Estas instâncias, em conjugação com, e frequentemente por intermédio de, outras de carácter mais específico, como os objectivos a atingir e os conhecimentos relacionados com a tarefa, contribuem para a construção individual de um sentido que as reflecte.

Outros modelos, pelo contributo que têm tido para o ensino da escrita, merecem referência. Bronkart, Vigner e Moirand (citados por Santos (1994) apresentam propostas de descrição do acto de escrita: o primeiro define diferentes tipos de operações: contextualização, estruturação, e textualização; Vigner distingue a dimensão funcional, que atende aos aspectos comunicativos, e a dimensão formal, que tem a ver com o "pôr em língua", tanto ao nível do texto como da palavra; Moirand distingue as operações de referência, caracterização, predicação e enunciação.

A partir da comparação do processo de produção escrita nos adultos com o das crianças e adolescentes, e da análise das diferenças detectadas, Bereiter e Scardamalia (1987) propõem não um mas dois modelos para o processo de composição, um mais simples, outro mais complexo. O modelo que procura descrever o processo de escrita menos complexo foi designado por *modelo de explicitação de conhecimento*. Este modelo difere do que propõem para a descrição do processo mais complexo, a que chamam *modelo de transformação de conhecimento*. Num texto produzido de acordo com o modelo de *transformação de conhecimento*, o mais complexo, o conteúdo resulta de um processo de resolução de problemas em que se assiste à interacção entre dois espaços: o do conteúdo, que inclui aspectos relacionados com conhecimentos, crenças, consistência lógica, e o retórico, que tem a ver com os objectivos do texto que está a ser produzido. Pelo contrário, de acordo com o *modelo de explicitação do conhecimento*, que será utilizado na produção de textos por indivíduos com menor capacidade de expressão escrita, escrever resume-se à expressão de tudo o que o sujeito sabe sobre determinado assunto, fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa de saber.

Grabe e Kaplan (1996) procuram definir um modelo que se caracteriza pela incorporação de um conjunto de aspectos que, em sua opinião, não são relevados por modelos

como o de Flower e Hayes e Bereiter e Scardamalia, a que já fizemos referência. Esses aspectos incluem as influências textuais, a especificação explícita do contexto e um mecanismo que facilita a comparação entre a componente que define os objectivos e as três fontes de processamento: verbal, do output interno e do output textual. Hayes (2000) faz a sua própria revisão do modelo de 1981, colocando a tónica naquilo que designa como memória operativa (*working memory*), que define como um recurso limitado que permite o armazenamento de informação e o desenrolar dos processos cognitivos.

Ao reflectirem acerca da investigação sobre o processo de escrita, Bereiter e Scardamalia (1987) definem uma série de níveis a que esta pode ser realizada, perspectivando a relação entre eles numa espiral. Da observação da realidade do acto de escrita no seu contexto, nos níveis mais baixos, parte-se para níveis mais elevados em que os problemas são abordados à luz de modelos, construções teóricas que perspectivam o funcionamento dos sistemas cognitivos. A investigação realizada a nível superior nunca pode deixar de ter em conta os níveis inferiores, em que existe o contacto com a realidade. São seis os níveis descritos pelos citados autores: o primeiro consiste na mera reflexão sobre a realidade que conhecemos; num segundo nível, esse conhecimento obtido empiricamente é testado no sentido de ser confirmado experimentalmente; o terceiro nível é o da análise textual com o objectivo de detectar regras e princípios que, embora não revelem directamente o processo de escrita subjacente, podem, por vezes, fornecer indicações acerca dele de forma indirecta; num quarto nível, procura-se descrever o processo, com as dificuldades inerentes ao facto de o pensamento não ser directamente observável, pelo que os modelos desse processo constituem construções intelectuais baseadas em inferências sobre dados recolhidos em protocolos; o quinto nível é o da avaliação de teorias, pelo teste das suas implicações empíricas, diferindo do segundo nível na medida em que pressupõe uma teoria ou modelo como referência; no nível mais elevado, o sexto, assiste-se à simulação dos processos e, naquilo que os autores designam por *simulação por intervenção*, procura-se activar processos hipoteticamente semelhantes, através da rotinização de determinados procedimentos.

Embora o seu objectivo primordial seja o aprofundamento do conhecimento sobre o processo de escrita e o funcionamento dos mecanismos cognitivos dos escreventes, a *simulação por intervenção* pode, segundo os autores, constituir um ponto de partida para a criação de estratégias de ensino-aprendizagem da escrita.

Na *simulação por intervenção*, Bereiter e Scardamalia (1987) colocam a tónica naquilo que designam por mecanismos de auto-regulação, capacidades de processamento de informação ou de execução. Estes podem ser entendidos como subrotinas que se conjugam para a realização de uma tarefa. Nesta perspectiva, o que distinguirá um bom escrevente de um aprendiz será a frequência do recurso a esses mecanismos (por exemplo, verificar, planear, controlar, rever, avaliar) por comparação com outros mecanismos, de natureza não reguladora (por exemplo, gerar informação ou redigir).

Ao promovermos o recurso aos mecanismos auto-reguladores, poderemos não só facilitar a realização de tarefas que o escrevente não realiza ou realiza com dificuldade, mas também promover o seu desenvolvimento cognitivo traduzido em alterações de comportamento em resultado da mudança no funcionamento do próprio sistema cognitivo devido à automatização e incorporação de novos procedimentos.

Em tarefas que se revestem de alta complexidade como a escrita, a promoção do uso das funções auto-reguladoras pode constituir uma estratégia eficaz de ensino-aprendizagem.

Bereiter e Scardamalia (1987) fazem referência a duas estratégias que se inserem nesta perspectiva de desenvolvimento dos mecanismos de auto-regulação: a *concretização de objectivos* e a *facilitação processual*.

A *concretização de objectivos* consiste em tornar os objectivos de uma tarefa mais concretos e específicos de modo a facilitar a sua realização. Um objectivo geral e abstracto pode ser atingido por uma via complexa, através de um processo de sucessivas reavaliações e transformações feitas à luz do que foi previamente definido. Pode também ser atingido por uma via mais simples se se ignorarem as objecções que eventualmente se coloquem à sua consecução e as alternativas possíveis e se se mantiver o objectivo inicial sempre presente. Ao promover-se a consecução de objectivos mais concretos, poderemos desenvolver nas crianças e adolescentes, habituados a esta via mais simples, a realização de tarefas mentais que são próprias da via mais complexa.

A outra estratégia é a da *facilitação processual*. Partindo do princípio de que o escrevente em desenvolvimento já conhece um procedimento que lhe permite fazer face às tarefas de produção escrita que lhe são solicitadas, esta estratégia consiste na introdução de um mecanismo regulador extraordinário no processo. Este mecanismo estará já disponível no sujeito, o qual saberá, eventualmente, da sua importância, mas não o usa porque não é capaz de o enquadrar no seu procedimento habitual.

É óbvio que a introdução deste mecanismo vai aumentar o volume de informação que é necessário processar, podendo provocar um bloqueio, quer porque é necessário deslocar a atenção para o novo mecanismo, concretamente nos momentos em que se inicia ou se põe termo ao seu uso, quer porque o seu uso implica gastar recursos cognitivos necessários à realização de outras tarefas.

Para fazer face a este problema, importa criar pistas ou rotinas que permitam introduzir e abandonar o novo mecanismo sem alterar o procedimento executivo e, ao mesmo tempo, minimizar os gastos que o recurso ao novo mecanismo implica, ao nível da capacidade de processar a informação.

Segundo Scardamalia e Bereiter (1987), o recurso a estas pistas, fornecidas do exterior e concebidas a partir da análise do processo de escrita e das dificuldades que lhe são inerentes, pode levar o sujeito a interiorizar determinados procedimentos que são característicos de uma escrita desenvolvida. A criação de uma estratégia de *facilitação processual* passa, segundo Bereiter e Scardamalia (1987), por várias fases. Inicia-se com a identificação de um mecanismo de auto-regulação, que seja utilizado por uma pessoa que tenha desenvolvido plenamente a capacidade de expressão escrita, a que um indivíduo em desenvolvimento não recorra, ou a ele recorra de forma muito rudimentar. Após a sua identificação, importa descrever esse mecanismo auto-regulador, quer no que respeita às operações mentais que envolve, quer no que se refere às funções que desempenha. Seguidamente, há que encontrar formas de rotinizar o recurso a esse mecanismo no que diz respeito à sua introdução e ao seu abandono com o mínimo de custos ao nível dos mecanismos de processamento de informação. Finalmente, é necessário criar meios exteriores de apoio ou ensinar rotinas que evitem o bloqueio desses mecanismos.

A *facilitação processual* tem vindo a constituir uma importante vertente da investigação sobre a escrita que, no âmbito da Didáctica/Metodologia de Ensino do Português, vem sendo desenvolvida no Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, tendo estado na base de um trabalho conducente a provas de doutoramento

(Carvalho, 1998) e de dois trabalhos conducentes a provas de mestrado (Azevedo, 1999; Pires, 2001).

No trabalho por nós realizado (Carvalho, 1998), analisou-se a adequação do texto escrito à situação de comunicação em alunos dos quinto e nono anos de escolaridade e aplicou-se uma estratégia de ensino da escrita, baseada na *facilitação processual*, com o objectivo de desenvolver, nesses alunos, a capacidade de adequar o texto escrito à situação de comunicação. Ao mesmo tempo, analisaram-se os processos de revisão do texto nos alunos participantes no estudo.

A definição dessa estratégia assentou no pressuposto de que, no processo de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, a aquisição da consciência da situação de comunicação escrita e das implicações que tem na construção do texto constitui um marco decisivo. A adequação do texto escrito à situação de comunicação pode ser considerada como um importante factor de distinção entre os que não desenvolveram e os que desenvolveram a capacidade de escrever. Quem escreve bem gera a maior parte das suas ideias em função do problema retórico genérico, considerando o objectivo e o destinatário da comunicação, enquanto que os que têm problemas na escrita produzem o texto sobretudo com base no assunto. Estes caracterizam-se por um discurso com evidentes marcas de oralidade, altamente dependente de um contexto, aqueles mostram-se capazes de produzir um discurso capaz de funcionar na ausência desse mesmo contexto, a partir do modo como se encontra organizado e da informação que contém. Assim, a capacidade de adequar o texto escrito à situação de comunicação implica, por um lado, um grau de desenvolvimento cognitivo que permita ao sujeito ter em consideração realidades ausentes e, por outro, a automatização de outras dimensões do processo de escrita de modo a que a adequação do texto à situação de comunicação possa ser analisada sem que isso provoque um bloqueamento dos mecanismos de processamento de informação.

Provocando a realização cíclica e simplificada de uma reflexão sobre a adequação do texto, à medida que ia sendo produzido, à situação de comunicação, procurou-se facilitar uma tarefa, que os indivíduos que desenvolveram a capacidade de escrever normalmente realizam e que os sujeitos em desenvolvimento têm dificuldade em levar a cabo, sem originar uma sobrecarga dos referidos mecanismos de processamento de informação. A interiorização progressiva dessa tarefa, constituiria um factor de desenvolvimento da competência de escrita.

Esse desenvolvimento pode constatar-se comparando os resultados obtidos antes e depois da aplicação da estratégia de ensino-aprendizagem no quadro de um estudo que teve um desenho quasi-experimental. Os valores referentes aos indicadores de adequação do texto à situação de comunicação variavam de forma estatisticamente significativa do pré para o pós teste no que diz respeito aos grupos experimentais dos dois níveis de escolaridade envolvidos. Ao mesmo tempo, pelo registo do comportamento dos alunos no decurso da aplicação da estratégia foram recolhidos dados que nos permitem conhecer os processos de revisão do texto desenvolvidos. Esses dados tornam possível a comparação entre os grupos envolvidos, permitindo tirar algumas conclusões sobre a evolução da componente da revisão. Se é verdade que ambos os grupos revelam características típicas de uma escrita não desenvolvida, visíveis na opção predominante pela não alteração do que ia sendo escrito, também se verifica que existem diferenças entre os dois níveis. Enquanto ao nível do quinto ano as alterações, quando realizadas, se centravam em aspectos muito superficiais, ao nível do nono é já visível alguma preocupação com a estrutura do texto.

Azevedo (1999) centrou a sua atenção nos erros de alunos do quinto ano de escolaridade, partindo para estratégias de *facilitação processual* visando a sua superação. Para além da caracterização dos tipos de erros mais frequentes, avaliou o impacto da aplicação dessas estratégias tendo concluído que: a análise dos erros constitui um excelente ponto de partida para uma intervenção pedagógica adequada às necessidades individuais; as competências básicas de revisão, desde que a tarefa lhes seja facilitada, está ao alcance da maioria dos alunos; a *facilitação processual* com base no recurso sistemático a listas de critérios, fichas de auto-avaliação, códigos de correcção contribuem para a aprendizagem da escrita tornando possível a realização de tarefas que os escreventes em desenvolvimento normalmente não realizam; o trabalho de pares constitui também um factor de aprendizagem já que facilita a tomada de consciência dos pontos fracos e da necessidade de melhorar; a abordagem individualizada por parte do professor revelou-se, também, um factor eficaz na remediação do erro; os alunos consideraram a estratégia motivante.

No final, foi visível uma evolução da capacidade de escrever traduzida no aumento da extensão dos textos, na organização e volume da informação, na construção das frases, na utilização mais frequente e variada de conectores, no uso mais consciente dos sinais de pontuação, na diminuição global de erros cometidos (Azevedo, 1999).

O objecto do estudo de Pires (2001) foi a componente da planificação em alunos dos nono e décimo segundo anos de escolaridade. Implementando um programa de *facilitação processual*, tendente a auxiliar os alunos na actividade de planificar, baseado num conjunto de materiais (fichas de explicação, fichas de exemplificação e fichas de aplicação) organizados sequencialmente, a autora visou não só promover a competência de escrita, mas também descrever os processos de planificação dos sujeitos envolvidos. Concluiu, em primeiro lugar, sobre a existência de diferenças na forma como os alunos do nono e do décimo segundo ano concebem o rascunho, quer no aspecto formal, como no funcional: no nono ano, os planos/rascunhos assumem normalmente a forma de texto, não se diferenciando da chamada versão final; no décimo segundo ano é já visível algum afastamento entre o rascunho e o texto, o que pressupõe um conjunto mais variado de operações textuais na passagem de um para o outro. A estratégia de *facilitação processual* revelou-se eficaz na promoção de tarefas de planificação, visível, nos resultados do pós-teste, no maior tempo dedicado à planificação, na diminuição de palavras do rascunho, indicadores de um acréscimo de actividade mental de planificação, e no acentuar de diferenças entre o plano/rascunho e a versão final.

Conclusão

De tudo o que atrás se disse, a *facilitação processual*, parece constituir um via interessante a percorrer pela investigação sobre a escrita. Por um lado, constitui uma fonte de dados sobre o processo de escrita e, ao permitir a comparação de processos de escreventes em diferentes fases de desenvolvimento, sobre o processo de desenvolvimento da capacidade de escrever. Esse conhecimento é fundamental para a definição de estratégias pedagógica num domínio que se tem revelado muito problemático no âmbito do ensino da língua materna, com reflexos ao nível do próprio sucesso escolar dado que a escrita constitui uma competência essencial para a aquisição e, sobretudo, para a expressão do conhecimento adquirido. Para além disso, as estratégias de *facilitação processual* revestem-se, elas pró-

prias, de elevadas potencialidades pedagógicas dado que promovem a realização de tarefas que, à medida que forem progressivamente automatizadas, constituem um factor de desenvolvimento não só das competências directamente implicadas, mas também do funcionamento cognitivo dos indivíduos envolvidos.

Referências Bibliográficas:

- AZEVEDO, Flora (1999). *Da Análise do Erro ao Ensino-Aprendizagem da Escrita*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- BEAUGRANDE, R. (1984). *Text Production: Toward a science of composing*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- BEREITER, C. e SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CARVALHO, José A. Brandão (1998). *A Adequação do texto escrito à situação de comunicação. Da análise da questão ao desenvolvimento de capacidades em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- COOPER, C. e MATSUHASHI, A. (1983). "A Theory of the Writing Process". In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons, pp.3-39.
- FLOWER, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- FLOWER, L. e HAYES, J. (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing". In *College Composition and Communication*, 32 (4) (publicado, sob permissão, em R. Ruddell, M. Ruddell e H. Singer (eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: I.R.A., pp.928-950).
- GRABE, W & KAPLAN, R. (1996). *Theory & Practice of Writing*. London: Longman.
- HAYES, J. (2000). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In R. Indrisano & J. Squire (eds.), *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice*. Newark: I.R.A., pp. 6-44.
- PIRES, Rosa (2001). *Da Planificação como Componente do Processo de Escrita*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- SANTOS, O. (1994). "Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita". In F. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp.125-153.