

Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Maria do Céu Arouca Da Silva

**Concepções de Escrita nos Manuais
“Para-Escolares” destinados a alunos
e/ou professores**

Dissertação de Mestrado em Educação

Área de Especialização: Supervisão pedagógica

Em Ensino do Português

Trabalho efectuado sob a orientação do

Doutor José António Brandão Carvalho

Março de 2006

**“É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO,
QUE A TAL SE COMPROMETE.”**

AGRADECIMENTOS

Com o término deste projecto, cabe-me agradecer, de modo sincero, a preciosa colaboração de todos aqueles que tornaram possível a sua concretização.

Ao Professor Doutor José António Brandão Carvalho, pela partilha de sabedoria efectuada, pelo incentivo inculcado, pela disponibilidade demonstrada durante a orientação, pelo auxílio na resolução de obstáculos e pela consecução deste projecto.

Aos Professores Doutores Rui Vieira de Castro, Maria de Lurdes da Trindade Dionísio e José António Brandão Carvalho, pela reflexão intelectual que suscitaram, marcando o meu percurso profissional.

Aos meus pais, embora distantes, que me inspiraram pela sua coragem e me apoiaram nos momentos de desânimos.

Aos meus amigos, pelo apoio, pela paciência, pela compreensão e pelo tempo familiar disponibilizado.

RESUMO

Reflectir sobre o sucesso educativo implica reflectir sobre as competências comunicativas dos alunos cujo desenvolvimento e aperfeiçoamento compete à disciplina de Língua Portuguesa.

Dos diversos domínios objecto de estudo, o âmbito da competência de escrita assume particular relevo como factor de inserção social ao proporcionar condições para o desenvolvimento expressivo, cognitivo e a integração em diversos contextos sociais regidos e avaliados por textos escritos.

O programa da disciplina de Língua Portuguesa reconhece as potencialidades da escrita ao instituí-la como conteúdo primordial, contrastando com a actual situação de grande deficiência que vem sendo repetidamente denunciada e cujas causas são remetidas para a escola.

Por conseguinte, abordar as práticas pedagógicas pressupõe considerar os textos reguladores que conformam os princípios educacionais entre os quais se situam os textos programáticos e os manuais escolares.

Deste modo, este estudo procurou determinar concepções de ensino da escrita subjacentes nos manuais, considerando a distinção da escrita, como meio de expressão de outros domínios, da escrita como objecto de aprendizagem. Pretendeu identificar os subdomínios de incidência do processo de escrita (planificação, redacção, revisão) e avaliar a incidência das modalidades e das tipologias de escrita.

Os resultados obtidos evidenciaram o predomínio de uma concepção de ensino-aprendizagem da escrita fundada no conceito de texto-produto, em detrimento do conceito texto-processo, com provável reflexo nas práticas pedagógicas e na determinação do insucesso da aquisição dessa competência comunicativa.

ABSTRACT

A research on the students' achievement at school also implies a detailed study of the students' communicative skills whose development and improvement is usually in the general domain of the Portuguese Language subject.

The area of writing is somehow more relevant than other areas of study because it is a factor of social inclusion as it provides the conditions for an expressive, cognitive and inclusive development in different social contexts which are ruled and evaluated by written texts.

The Portuguese Language syllabus recognises the importance of writing by establishing it as its main content, in opposition to the present situation of great lack that has been repeatedly exposed and whose causes are usually imputed to the school.

Therefore, dealing with teaching methods implies taking into consideration those texts that shape the educational principles such as the readings required by the syllabus and the textbooks.

Thus, the aim of this research was to identify the different conceptions of teaching writing skills underlying in the textbooks, by considering the distinction between writing, as a means of expression, and writing, as a subject of learning. This research also intended to identify the sub domains of the range of the process of writing (planning, writing and revising) and also the range of the writing modality and typology.

The results pointed out the predominance of a conception of the teaching-learning process of writing based on the concept of text-product, instead of the concept of text-process, with implications in the teaching methods and in the determination of failure in the acquisition of that communicative skill.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS E DE GRÁFICOS	viii
Introdução	1
O problema	1
Objectivos do estudo.....	6
Estrutura do estudo	8
Importância do estudo.....	8
Limitações do estudo	10
Primeira Parte	11
Apresentação do quadro teórico	11
CAPÍTULO I	12
A Escrita	12
1. Definição do conceito de escrita	12
2. Perspectivas sobre a escrita.....	17
2.1 Modelos de escrita	20
3. O processo de escrita	23
3.1 Planificação.....	23
3.2 Redacção.....	27
3.3 Revisão.....	29
4. Escrita Desenvolvida e Escrita em Desenvolvimento	33
CAPÍTULO II.....	41
A escola na promoção de competências de escrita	41
1. Importância do ensino da escrita	41

2. Desenvolvimento da capacidade de expressão escrita.....	50
3. A escrita nos programas de Português.....	61
4. Os manuais escolares e para-escolares.....	73
5. A escrita nos manuais escolares.....	81
6. Conclusões.....	87
Segunda Parte.....	92
Apresentação do Estudo.....	92
CAPÍTULO I.....	93
Metodologia.....	93
Introdução.....	93
1. Descrição do estudo.....	94
CAPÍTULO II.....	104
Resultados.....	104
Introdução.....	104
1. Apresentação de resultados.....	105
1.1. Subprocessos de incidência das actividades de escrita objecto de aprendizagem.....	105
1.1.1. Aspectos de incidência das actividades de planificação.....	108
1.1.2. Aspectos de incidência das actividades de redacção.....	111
1.1.3. Aspectos de incidência das actividades de revisão.....	113
1.2. Domínio de incidência das fichas informativas.....	116
1.3. Frequência dos subdomínios da escrita referidos no Programa Curricular de Língua Portuguesa.....	118
1.3.1. Actividades de escrita para apropriação de técnicas e de modelos.....	120
CAPÍTULO III.....	123
1. Conclusões do estudo.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131

ÍNDICE DE FIGURAS E DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 – Subprocesso de incidência das actividades de escrita objecto de ensino-aprendizagem	106
Gráfico nº 2 – Aspectos de incidência das actividades de planificação da escrita objecto de aprendizagem	109
Gráfico nº 3 – Aspectos de referência das actividades de redacção	112
Gráfico nº 4 - Aspectos de incidência das actividades de revisão	114
Gráfico nº 5 – Domínio de incidência das fichas informativas	117
Gráfico nº 6 – Frequência dos subdomínios da escrita do Programa Curricular de Língua Portuguesa	119
Gráfico nº 7 - Classificação das actividades de escrita para apropriação de técnicas e modelos	121
Figura 1 - Estrutura do Modelo de Escrita de Flower e Hayes (1980, a. p.11)	22

INTRODUÇÃO

O problema

A relevância do ensino da escrita decorre do papel que a escrita assume no desenvolvimento expressivo e cognitivo, fundamentais para a integração do aluno em diversos contextos sociais, e na qualidade de pensamento que permite construir.

Segundo Carvalho (1999), a expressão escrita despoleta processos mentais próprios da resolução de problemas que requerem o domínio de várias competências (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) das quais resultam a aquisição de novos conhecimentos para além da produção de um texto.

A relação entre o pensamento e a expressão escrita não se cinge à representação do pensamento pela escrita. A actividade cognitiva envolvida no processo de escrita, mais concretamente na análise e explicitação que implica, estrutura o próprio pensamento em níveis mais complexos servindo de ponto de partida da construção da aprendizagem.

Das transformações determinantes que a escrita opera na forma de pensar das pessoas, Cassiny, Luna e Sanz (1997) apontam o desenvolvimento de formas de pensamento mais abstractas e objectivas e a libertação da mente da obrigação de memorização para se centrar na análise e no raciocínio.

A expressão escrita deixa de ser vista como mero meio comunicativo, expressivo ou de construção estética, para ser percebida como um meio pelo qual se exprime e

organiza o próprio pensamento. A expressão escrita constitui um instrumento para explorar o próprio pensamento. É nesta perspectiva que Barbeiro (1999) entende que a aprendizagem só se concretiza quando o aluno consegue recriar conceitos na sua própria linguagem.

Assim, a escrita é uma ferramenta poderosa na exploração do pensamento, no desenvolvimento conceptual e na descoberta.

Apesar de escrever ser, desde sempre, considerada uma competência escolar por excelência, durante muito tempo, a escrita não constituiu objecto de estudo em si mesma por se considerar que a sua aprendizagem decorria do domínio de outras competências sendo, por isso, necessária uma prática periódica de escrita.

Recentemente, no Programa Curricular da disciplina de Português, reconhece-se que a prática da escrita organiza e desenvolve o pensamento, acelerando aquisições linguísticas, permitindo ler e aprender melhor.

Mais do que um meio de comunicação, a escrita constitui uma forma de participação social e de criação estética.

Compete, então, à escola proporcionar aos alunos o acesso às potencialidades da escrita e que, no fim da escolaridade, o domínio dessa competência seja atingido. Mais concretamente, pressupõe-se que o aluno ultrapasse a capacidade de transcrição oral para adequar a expressão escrita aos requisitos ditados pela situação e objectivos comunicativos.

Porém, Pereira (2003) afirma que é comum dizer-se que a escola não ensina a escrever, que se aprende a escrever escrevendo e que os professores não se sentem preparados para satisfazer as exigências colocadas pelo ensino da escrita, que a prática de ensino é frequentemente demorada, mal sucedida e, por isso, remetida para o espaço individual do trabalho de casa

Tradicionalmente, a população escolar era oriunda de classes, média e superior, onde a valorização e o contacto com a escrita estavam enraizados e eram reforçados pelos hábitos de leitura que tinham.

Esse contacto prévio proporcionava o conhecimento das formas da linguagem escrita que tinha repercussões no desenvolvimento da capacidade de escrever e conseqüente sucesso escolar.

A mudança do contexto escolar, provocada pelo alargamento escolar a outras classes sociais, gerou uma diversidade sócio-cultural em que a valorização e uso da escrita não eram objecto de preocupação sócio-familiar.

Esta realidade colocou novos desafios à escola que não tem encontrado soluções para ultrapassar o insucesso manifesto dos alunos no domínio da escrita.

Pereira (2003) afirma que os professores reconhecem que o ensino-aprendizagem está desajustado e que não sabem agir de outra forma. Remetem as causas para a sua formação, afirmando que não têm conhecimento de modelos alternativos que abram novos caminhos ao ensino da escrita.

Permanecem num ritual que consiste em fazer, aos alunos, propostas de escrita sobre determinados temas, visando um produto final passível de avaliação, o que perpetua uma tradição de aula de escrita esporádica, não planificada, muitas vezes sequencialmente desligada.

Nesta perspectiva, a escrita continua a ser um domínio particularmente problemático que coloca os professores de Língua Materna em constante tensão: para além de constituir uma área de prossecução de objectivos da disciplina de Português, Castro (1995) esclarece que constitui o meio de registo e avaliação de outras disciplinas.

A expressão escrita é, em grande parte, determinante do insucesso escolar dos alunos. Saber expressar correctamente conteúdos é tão importante como tê-los adquirido. Com efeito, saber, mas não conseguir comunicar claramente é o mesmo que não saber.

Se a prática periódica de escrita se revela profícua para alguns alunos, muitos outros não conseguem aprender a escrever. Demonstram que a oferta de oportunidades de escrita não é suficiente para perceber e reflectir sobre o que o acto de escrita

implica. Compreender a função e a natureza do sistema da escrita levanta problemas para além da prática periódica, da vontade ou gosto pela escrita. (Pereira, 2002).

Diversas investigações, em campos teóricos variados, abriram caminhos para que se entendesse que a aprendizagem e desenvolvimento da competência de escrita pressupõe um ensino explícito, sistemático e uma prática orientada que contemple todas as dimensões implicadas na construção de textos.

Compreende-se, hoje, que o ensino-aprendizagem da escrita deve ser feito de planificação, rigor e competência, implicando um papel activo e interactivo entre professores e alunos. A consciência de que “a capacidade de escrever possa ser concebida como fruto de um trabalho planificado, sistemático” levou, para Pereira (2000, p.24), à ruptura entre antigos e novos Programas de Português.

Contudo, os textos programáticos não deixam de marcar uma mudança significativa quanto ao papel e importância da escrita que ganhou um espaço proporcional ao da leitura e da oralidade.

É mediante a oferta regulada da competência da escrita que a escola se institui como factor de inserção social, proporcionando a todos condições para o desenvolvimento expressivo, cognitivo e a integração em diversos contextos sociais.

Outro factor decisivo, nos nossos dias, é a construção do conhecimento pela imagem, o que condiciona a capacidade de abstracção dos alunos que tendem a aceder mais tardiamente à fase das operações formais.

Remete-se para a escola a necessidade de desenvolver a capacidade de abstracção dos alunos através do desenvolvimento das competências verbais.

A importância dada à escrita na escola e pela complexidade que lhe está subjacente que a instituição escolar pode ajudar a desenvolver a capacidade de abstracção dos alunos através do desenvolvimento das competências de escrita.

Além de dimensão essencial da disciplina de língua materna, a escrita constitui uma dimensão das outras disciplinas e da própria sociedade: como explica Carvalho

(2003), se o desenvolvimento cognitivo tem implicações no desenvolvimento da capacidade de escrever, a escrita também pode potencializar o desenvolvimento cognitivo.

O programa da disciplina de Língua Portuguesa, para o ensino básico, reconhece as potencialidades da escrita, na organização e aquisição cognitivas possibilitadas, e perspectiva a escrita como processo ao colocar alguma atenção na reformulação e aperfeiçoamento do texto.

A consecução dessas actividades requer do professor um conhecimento e uma consciência das características do processo de escrita e do relacionamento dos alunos com este.

No contexto educativo formal, abordar a questão das práticas de escrita passa necessariamente por uma análise dos diferentes agentes envolvidos dos quais se destacam os textos reguladores que conformam os princípios de ensino dessas práticas, ou seja, textos programáticos e manuais escolares, para perceber qual a representação da escrita neles veiculada e verificar se constituem, de facto, um auxílio significativo na estruturação dessas práticas.

Os textos programáticos, textos reguladores de qualquer disciplina, apontam conteúdos a leccionar nos diversos níveis de ensino e propõem, em certos casos, formas de operacionalização.

Quanto aos manuais escolares, mediadores entre programas e práticas pedagógicas, assumem a sua relevância na orientação da disciplina pelo estatuto privilegiado que têm vindo a adquirir como instrumento pedagógico por excelência.

Dionísio (2000) observa que os manuais escolares se apresentam como tradução concreta do programa escolar, permitindo um acesso facilitado a um conjunto de saberes, já doseados, e estruturados segundo sequências definidas em função de tipos de texto. Libertam o professor de determinadas tarefas, deixando-o disponível para outras. Assumindo funções de informação, de estruturação, de organização da aprendizagem e de guia do aprendente, passaram a representar o meio de ensino mais comum.

Paralelamente aos livros escolares, surge um conjunto de outros textos, sob a forma de edições escolares, com formato variado, com o propósito de auxiliar alunos e/ou professores no ensino/aprendizagem da escrita.

Se os manuais escolares, como instrumentos reguladores de forma mais ou menos imediata do que acontece na aula de Português, manifestam o seu poder de regulação nas estratégias de aprendizagem que propõem para a formação de escreventes experientes, os livros auxiliares, ao partilharem destas características, poderão igualmente configurar modos de ensinar/aprender a escrever.

Ciente da preocupação sentida com a dimensão comunicativa da escrita, subjacente nos novos programas de Língua Portuguesa, este estudo pretende saber qual o paradigma que prevalece nos manuais escolares, mais concretamente nos livros auxiliares, no domínio do ensino/aprendizagem da escrita, por forma a confrontá-lo com os princípios subjacentes nos programas curriculares.

Uma prática pedagógica adequada requer que o professor conheça os princípios subjacentes à aplicação de estratégias específicas.

Objectivos do estudo

Surgindo como vinculados ao contexto escolar, estes livros de apoio ao ensino da escrita apelam para uma reflexão em torno das suas funções e do seu estatuto no seio da disciplina de Português.

Deste modo, colocam-se algumas questões. *Quais as concepções de escrita presentes nos para-escolares destinados a alunos e/ou professores?* Que funções podem desempenhar no ensino-aprendizagem da escrita? E, por último, como se ensina/aprende a escrever através destes materiais?

É considerando estes pressupostos que este trabalho pretende:

1) caracterizar os manuais para-escolares de apoio ao ensino da escrita nos diferentes níveis de ensino básico e secundário;

1.1) classificar as actividades de escrita em função de:

- a) os subprocessos de incidência das tarefas;
- b) as dimensões contempladas dentro de cada subprocesso;
- c) os domínios do programa contemplados;
- d) as tipologias textuais trabalhadas.

1.2) identificar linhas orientadoras do ensino da escrita.

2) Reflectir sobre o estatuto e as funções destes textos no contexto da disciplina de Língua Portuguesa.

O objecto deste estudo provém da constatação do estatuto e funções que o manual escolar tem vindo a desempenhar no espaço da sala de aula, na qualidade de textos configuradores dos textos ministeriais, textos com carácter normativo e prescritivo com um propósito de uniformização nacional.

O manual escolar tem vindo a afirmar-se como instrumento da uniformização no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, aula de aprendizagem de competências comunicativas fundamentais à participação plena do cidadão. Um estudo destes documentos e respectivas implicações nos princípios de democratização torna-se fundamental, se considerarmos que, nas sociedades actuais, a mobilidade social do cidadão advém da avaliação da sua competência comunicativa no âmbito da escrita.

Um estudo deste género acarreta uma reflexão sobre a complexidade, decorrente das áreas de conhecimento envolvidas, que o ensino da escrita representa e à volta do

qual ainda se discutem questões relacionadas com a sua própria definição e cujo reflexo no contexto escolar pode ser bastante significativo.

Estrutura do estudo

É neste contexto, enquanto professor responsável pela promoção e desenvolvimento de práticas de escrita, que este estudo pretende desenvolver uma reflexão sobre a importância da escrita, a complexidade de algumas das suas dimensões e a abordagem da escrita na escola.

Para a concretização destas intenções, o estudo divide-se em duas partes. A primeira parte procura traçar um enquadramento teórico sobre a problemática da escrita de forma a conduzir à construção de instrumentos de análise necessários à pesquisa de informações relevantes.

Na segunda parte, serão apresentados os dados, a análise dos resultados, a sistematização das conclusões e as implicações para o ensino, bem como sugestões para uma futura investigação.

Importância do estudo

Este estudo pretende contribuir para um conhecimento sobre práticas de escrita. A informação recolhida da análise dos livros para-escolares constitui fonte de informação sobre concepções de práticas pedagógicas. Comparadas essas concepções com as

concepções subjacentes nos programas escolares, permite conhecer rumos que as práticas pedagógicas do ensino e da aprendizagem da escrita podem tomar.

Por outro lado, ao abordar o ensino da escrita sob a perspectiva da passagem progressiva do modelo de explicitação de conhecimento (escrita em desenvolvimento) para o modelo de transformação do conhecimento (escrita desenvolvida) à luz de textos que regulam a prática pedagógica, constitui um ponto de reflexão para que dele resultem implicações no ensino-aprendizagem da escrita.

A importância deste estudo situa-se igualmente no domínio da Didáctica ou da Metodologia do Ensino do Português que se tem vindo a afirmar no contexto da investigação e do ensino. Não pode ser ignorado o espaço que a sala de aula representa no cruzamento de saberes teóricos e de modos de acção.

Este trabalho desenvolve-se com a preocupação de elucidar alguns problemas com que se debate a Didáctica da escrita, em estreita correlação com os próprios problemas que se colocam ao ensino e aprendizagem da escrita.

Como explica Castro (1995), são do âmbito da Didáctica do Português todas as dimensões que a integram para além da aula, como os textos reguladores: programas escolares, manuais escolares e textos metadiscursivos. Assim, o seu campo de intervenção não se pode circunscrever à sala de aula, mas resultar da observação e da intervenção baseados em conhecimentos produzidos pela investigação.

A dimensão da investigação visada neste estudo permite concluir que se integra numa perspectiva de uma didáctica formativa.

Limitações do estudo

Dada a complexidade e a multiplicidade de aspectos envolvidos no problema de ensino-aprendizagem da escrita, bem como a diversidade de perspectivas em que pode ser abordado, impõe-se uma delimitação dos aspectos que se pretendem analisar.

Neste estudo, a delimitação passa pela escolha da dimensão da escrita nos manuais auxiliares, mais concretamente, nos manuais para-escolares.

Delimitar o objecto de estudo implicou a escolha de determinados livros para-escolares que pudessem ser considerados representativos daquilo que se pretende verificar e que, pelas suas características e funções que desempenham, se apresentam mais adequados às questões colocadas.

A selecção foi condicionada pelas editoras que, explícita ou implicitamente, estão ligadas ao mercado escolar. No entanto, a diversidade destes manuais colocou algumas dificuldades de classificação.

Por fim, não é de descurar a subjectividade inerente a quem assume determinadas escolhas. Não obstante esta dimensão, procurámos que a amostra fosse a mais variada e representativa possível de modo a suscitar inferências legítimas.

PRIMEIRA PARTE

Apresentação do quadro teórico

Não correspondendo a um processo isolado e descontextualizado de todas as contribuições de diversos autores que pesquisaram e reflectiram sobre a realidade do ensino-aprendizagem da escrita que este estudo pretende compreender, impunha-se o traçar de um quadro teórico sobre o qual esta investigação se vai fundamentar.

Uma primeira fase procura determinar o conceito de escrita ao estabelecer a distinção entre linguagem oral e linguagem escrita. Na sequência desta distinção, são apresentadas diferentes perspectivas sobre a escrita, desde os modelos lineares aos modelos não-lineares.

Nos capítulos seguintes, são analisados o processo de escrita tendo em consideração o processo de planificação, redacção e revisão, e a distinção entre o processo de escrita e o processo de escrita em desenvolvimento.

Numa segunda fase, procede-se à análise da problemática do ensino-aprendizagem da escrita em contexto escolar. Abordam-se questões relacionadas com a importância do ensino da escrita, o desenvolvimento da capacidade de escrever e a escrita nos textos oficiais.

CAPÍTULO I

A ESCRITA

1. Definição do conceito de escrita

Procurar definir escrita por oposição à linguagem oral não pode ficar confinado ao suporte físico da comunicação; Amor (2003) esclarece que "relevam da oralidade muitos enunciados escritos e do padrão da escrita muitos discursos no modo oral". (p.109).

Para Ferreira e Teberosky (1986), aprender a desenhar letras, uni-las e formar palavras requer aptidões específicas como o desenvolvimento de capacidades motoras e de representação mental. Antes de chegar à escrita, a criança percorre um longo caminho, repleto de problemas cognitivos, distinto da oralidade:

“...foi possível descobrir que para a criança de certa idade desenhar não é reproduzir o que se vê tal como se vê, mas sim o nosso saber sobre o objecto. [...]. Da mesma maneira, pensamos que a evolução da escrita que nós evidenciamos não depende da maior destreza gráfica da criança, mas sim do que chamamos seu nível de conceitualização sobre a escrita, quer dizer, o conjunto de hipóteses exploradas para compreender este objecto.” (p.274).

Contrastando com a aprendizagem da linguagem oral, aprender a escrever implica, para Rebelo e Fonseca (2002), aspectos mais mecanicistas, bem como aspectos

cognitivos mais complexos, e processa-se gradualmente em diversas etapas ao longo da escolaridade, em conformidade com os níveis ou os objectivos da escrita.

Recusando vê-la como mera transcrição da linguagem oral ou como código substitutivo do código oral, Carvalho (1999) explica que a escrita não encontra correspondência total na linguagem oral e vice-versa:

“...não existe uma correspondência unívoca e linear entre as unidades constituintes do código oral e as do código escrito, e nem mesmo uma escrita fonemática consegue traduzir todos os aspectos da fala. Se analisarmos as relações entre os sistemas fonológico e o sistema ortográfico poderemos verificar que o número de fonemas não corresponde ao dos grafemas, pois há fonemas diferentes representados pelo mesmo grafema e grafemas diferentes a representar um mesmo fonema.” (p.41).

Nesta óptica, a definição do conceito de escrita pode centrar-se na caracterização das situações de comunicação escrita, estabelecendo um paralelo com as situações de ocorrência de comunicação oral.

Nesta perspectiva, Cassany (1999) distingue a escrita da oralidade:

“La escritura permite que redactor y lector se muevan libremente por el escrito, avanzando y retrocediendo a su antojo, mientras que la oralidad exige que orador y audiencia hablen y escuchen de manera secuencial [...]. Al poder avanzar y retroceder por el discurso, el redactor-lector puede componer su texto indefinidamente, como un escultor que trabaja sobre el mármol.” (p.51).

Reflectir sobre as características da escrita conduz, pois, à reflexão sobre os contextos, ou seja, sobre as condições de produção, uso e objectivos da comunicação,

por estes serem determinantes no estabelecimento de distinções entre estes dois modos de comunicação.

A comunicação oral ocorre na presença dos interlocutores (locutor e alocutário) em constante interação, permitindo que a posição de locutor/alocutário possa ser alternada. O processo de construção do discurso é estabelecido em simultâneo entre locutor e alocutário, numa dada situação, espaço e tempo preciso, permitindo que várias informações possam ser veiculadas por outros processos, contribuindo para a própria construção do discurso.

A necessidade de considerar a dimensão suprasegmental da linguagem oral é apontada, por Carvalho (1999), como relevante na compreensão da distinção entre oralidade e escrita:

“... o timbre e a intensidade não afectam o significado do discurso, embora indiciem algo sobre o emissor, como, por exemplo, o seu sexo ou idade. Outros, os chamados prosódicos, que integram a acentuação, o acento ou o ritmo, desempenham, na língua portuguesa, funções linguísticas relevantes, pertinentes [...] na medida em que, através deles, podemos distinguir diferentes tipos de frase, enfatizar, revelar a atitude do emissor, agrupar unidades significativas.” (p.42).

Aspectos como o timbre, a intensidade, a entoação e o ritmo, entre outros, fornecem informações pertinentes na atribuição de significados e na percepção da atitude do locutor, mas nem sempre têm representação na escrita. Existem igualmente aspectos da escrita que se prendem com a dimensão gráfica do texto sem contraponto na linguagem oral. A pontuação proporciona indicações quanto ao tipo de frase e outros recursos como aspas, itálicos ou sublinhados desempenham funções de ênfase ou destaque. No entanto, a atitude do emissor manifesta na prosódia requer uma verbalização no discurso escrito.

Por outro lado, neste contexto de linguagem oral, é notório o maior grau de dependência do ouvinte em relação ao emissor por oposição à situação de menor

dependência criada pelo texto escrito, que oferece mais liberdade ao destinatário para recepção e descodificação do discurso.

Os próprios contextos de produção e recepção constituem pontos relevantes na distinção da relação estabelecida entre os intervenientes e a mensagem: os dois contextos coincidem na comunicação oral enquanto diferem no espaço e no tempo em situação de comunicação escrita.

Na linguagem escrita, a mensagem, por ser uma comunicação diferida no espaço e no tempo, necessita explicitar o contexto. O distanciamento do texto do contexto situacional implica, segundo Carvalho (1999), uma verbalização mais completa de informações para que o texto cumpra a sua função para além do contexto imediato. Sendo a leitura do texto concretizada na ausência do seu autor, o universo de referência terá de ser construído para que o texto seja compreensível para o leitor.

O desenvolvimento da mensagem constrói-se sem as pistas do leitor, ou seja, na ausência do dinamismo próprio da linguagem oral que facilita a geração de ideias que, neste caso, é pertença única do autor. A linguagem escrita pressupõe, por outro lado, a produção de um texto que, na ausência do autor no momento da recepção, funcione autonomamente, fornecendo ao leitor as informações necessárias tendo em conta o universo de referências partilhado ou não.

O processo de produção escrita da mensagem exige do seu autor um processo distinto e mais complexo daquele que ocorre na linguagem oral porque, como explica Carvalho (1999), o autor terá de seleccionar o conteúdo do discurso em função das necessidades de informação do leitor, o que implica uma avaliação do grau de conhecimento partilhado e do que terá de ser explicitado.

Parte da complexidade deste tipo de comunicação reside na dificuldade que o autor enfrenta ao avaliar esse universo de referência.

Outras exigências são igualmente colocadas por esta forma de linguagem que suscita uma reflexão mais cuidada, por parte do autor, e uma organização e articulação diferentes do discurso oral, com implicações observáveis no plano mais formal da mensagem.

Escrever significa mais do que conhecer a correspondência entre alfabeto e sistema fonológico ou tomar consciência de diferenças entre essas duas formas de comunicação, como salienta Cassany (1999):

“... aprender a escribir adopta una dimensión muy superior a la idea simplista de conocer la correspondencia entre alfabeto y sistema fonológico, e incluso de las más recientes de aprender géneros escritos particulares, o tomar conciencia de las diferencias pragmáticas, discursivas y gramaticales existentes entre los tipos más corrientes de oralidad y escritura. [...] aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales...” (p.47).

Das diferenças apontadas entre oralidade e escrita ressalta ser incontestável, no campo da investigação, que a escrita resulta de uma actividade complexa.

A aquisição de uma competência tão complexa não pode resultar sem uma aprendizagem escolarizada, numa abordagem na perspectiva vygotskiana de que o ensino precede e acompanha o desenvolvimento cognitivo. Pois, se o alcance de determinados conhecimentos é propiciado por experiências concretas da criança, outros só são passíveis de aquisição se forem previamente programados para além do seu universo de experiências. (Luria, Leontiev, Vigotsky e outros, 1991).

Salvaguardando a relatividade resultante da natureza específica de cada situação concreta de comunicação, conclui-se que escrita e oralidade constituem formas alternativas da linguagem verbal às quais recorreremos dependendo dos contextos.

Apesar da importância reconhecida à escrita, esta continua a revelar-se uma das áreas mais problemáticas no ensino da Língua Portuguesa. Muitas são as causas apontadas para este insucesso que Vilela (1994) determina essencialmente como sendo oriundo de uma pedagogia da linguagem oral praticada nas últimas décadas.

2. Perspectivas sobre a escrita

A consciência das dificuldades manifestadas por alunos e professores no ensino-aprendizagem da escrita marcou significativamente a evolução da investigação no domínio da escrita. A mudança inicia-se com o abandono de metodologias tradicionais de análise e com a transferência do foco de atenção no produto final para o processo de construção do texto.

O percurso de estudos realizados no âmbito da escrita é resumido por Grabe e Kaplan (1996) em quatro abordagens diferentes.

Numa primeira perspectiva, a aprendizagem da escrita pelas crianças é vista sob o ponto de vista da aquisição, isto é, do modo como aprendem, por investigadores em educação, sócio-linguística aplicada e psicologia educacional que se debruçam, igualmente, sobre as causas na origem das dificuldades manifestadas. Estes estudos, segundo estes autores, muitos baseados nas teorias vigotskianas, consideram factores como os contextos sócio-educativos, a necessidade de comunicar por escrito e a percepção do significado da escrita:

“Educationists and educational psychologists have been primarily concerned with the socio-educational contexts for learning to write, the need to express meaning in writing, the need for students to view writing as a purposeful activity, and the various stages of learning through which young writers are nurtured. [...] Many of practical approaches are also in line with Vygotskian perspectives on literacy development.” (p.18).

Ao analisar os meios sócio-linguísticos diversificados das crianças, a etnografia mostra o seu contributo na percepção da importância do contacto precoce das crianças com a escrita, a representação que dela têm e a realização de tarefas de escrita significativas como condições essenciais ao desenvolvimento da capacidade de escrever:

“In particular researchers have found that exposure to literacy events, attitudes towards school literacy, and the teaching of meaningful literacy tasks are important conditions for writing development.” (*ibidem*, p.19).

Uma segunda perspectiva centra-se nos aspectos cognitivos da escrita. Áreas da educação, da psicologia cognitiva e da composição escrita procuram estruturar modelos explicativos dos processos mentais ocorridos.

Posteriormente, passaram a incidir sobre os processos de escrita usando protocolos e fazendo intervenções no desenrolar da tarefa:

“Researchers in cognitive psychology, education, and composition represent those interested in modelling and explaining the mental processes used in the act of writing. Much of the research is empirical in nature. While earlier cognitive research on writing principally studied the written products and used experimental research on text recall [...], more recent research on cognitive processes has included studies of the actual process on writing on-task and task intervention....” (*ibidem*, p.19).

A observação mais pertinente situa-se ao nível da recursividade existente entre as fases de pré-escrita, escrita e revisão com repercussões na visão de processo linear que cede lugar a uma complexa combinação entre conhecimento, exigências de escrita e universo do leitor. Começam a surgir as diferenças entre escrevente desenvolvido e escrevente em desenvolvimento.

Centrar o estudo no texto em si, ou seja, no modo como o texto é construído/organizado para ser percebido pelo leitor, no âmbito dos estudos relacionados com a linguística textual e a análise do discurso, constitui a terceira perspectiva mencionada por Grabe e Kaplan (1996):

“Researchers in cognitive psychology, linguistics, applied linguistics, and rhetoric/composition are interested in how texts are constructed and organized in ways which allow appropriate reader interpretation. Central topics for this research field are the study of contributing lexico-grammatical structures, cohesion, coherence, inferences-making processes, and text modelling.” (p.20).

Estas investigações recaem sobre estruturas léxico-gramaticais, coerência, coesão, processos de inferência e modelização dos textos.

Numa última perspectiva, áreas de retórica, composição, linguística aplicada e crítica literária, elegem o estudo das competências de escrita em função da intenção de escrita, do género, do tópico, da audiência, da intertextualidade bem como de contextos sociais mais vastos:

“Researchers from rhetoric, composition, applied linguistics, and literacy criticism examine variation in writing skill or writing interpretation as a function of writing purpose, topic, genre, audience, intertextuality, and the social construction of writing, as well as the larger socio-political, historical, and educational contexts.” (p.20).

Essa diversidade de perspectivas no ensino da escrita não deixa de ser profícua, mostrando a necessidade de um aproveitamento eclético das diferentes descobertas, para a compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

No entanto, sem descurar os contributos das diversas perspectivas, este estudo pretende incidir sobre a perspectiva cognitivista por considerar as implicações ao nível da pedagogia da escrita e por ser já contemplada nos programas de Língua Portuguesa, embora sem grandes reflexos nas práticas lectivas.

Procurar compreender melhor um processo tão complexo como o da escrita, levou à criação de modelos que reproduzissem mais claramente o aspecto dinâmico das várias componentes envolvidas. Assim, este estudo teve em conta dois tipos de modelos: os lineares e os não-lineares.

2.1 Modelos de escrita

Segundo Carvalho (1995), os modelos clássicos de escrita podem ser classificados como lineares pelo facto da produção do texto supor uma sequência de fases: pré-escrita, escrita e revisão.

Nessa sequência, a pré-escrita corresponde à fase que antecede a passagem das palavras para o papel, a escrita corresponde à fase em que o texto está a ser produzido e a revisão representa a fase constituída pelo aperfeiçoamento do texto.

Nestes modelos lineares, cada fase distingue-se das restantes e ocorre numa sequência linear.

Estes modelos lineares foram postos em causa pelos cognitivistas por estimarem que a descrição destas fases se cingia ao produto escrito, quando devia centrar-se nos processos internos do sujeito que escreve. Por outro lado, os cognitivistas acreditavam numa interacção recursiva entre as diversas fases e não num processo de escrita separado por fases.

Foi a realidade das dificuldades latentes dos alunos nas actividades de escrita na escola que conduziu os investigadores a descentralizarem a atenção no objecto produto final para o objecto processo de escrita, isto é, o próprio processo de construção do texto.

A abordagem do texto na perspectiva prescritiva cedeu lugar à perspectiva descritiva da actividade concreta da escrita, instituída como novo foco de análise.

Até então, segundo Carvalho (1999), o processo interior de construção do texto não era contemplado. Ignorava-se a participação activa das dimensões cognitivas do escrevente na selecção e resolução de questões, mediante determinados objectivos, a finalidade, o destinatário e o tipo de discurso.

Na década de oitenta, escrever passa a ser considerado resultante de interacções entre cognição e comunicação e da resolução de problemas imprevisíveis.

Escrever activa um conjunto de acções cognitivas como seleccionar, organizar, avaliar, entre outros, mediante uma determinada finalidade e atendendo a factores como o tempo, o leitor, o tipo de discurso...

Dada a dificuldade em observar directamente os mecanismos cognitivos accionados durante o processo de escrita, a descrição do seu funcionamento tem-se baseado em modelos descritivos, mais eficazes como referência de análise, por representarem melhor os processos mentais intervenientes e as relações entre si.

Vários modelos processuais de escrita foram produzidos na tentativa de explicar o funcionamento da escrita.

Porém, destes modelos processuais, o modelo apresentado por Flower e Hayes (1980,a), que descreve os processos mentais desencadeados pela actividade de escrita, revela-se o mais divulgado, entre os investigadores, por ser considerado o mais detalhado e por instituir termos essenciais ao estudo desta questão.

Contempla as dimensões da memória a longo prazo (conhecimento que incide no assunto, no destinatário e no tipo de texto a produzir), do contexto (extra-textual e intra-textual) da execução da tarefa e do próprio processo de escrita que envolve operações interactivas de planificação, redacção e revisão.

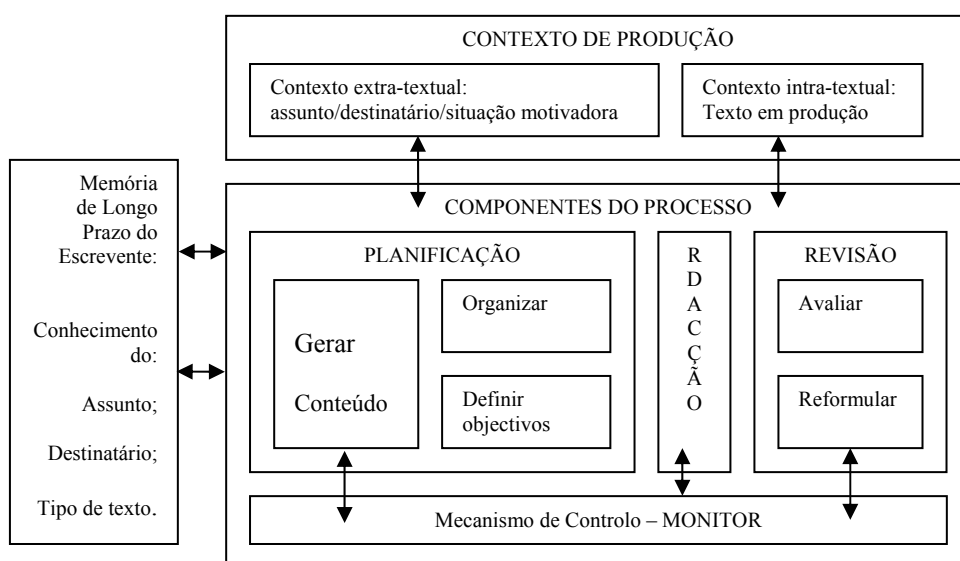


Figura 1 - Estrutura do Modelo de Escrita de Flower e Hayes (1980, a. p.11)

Este modelo distingue três domínios fundamentais: o contexto de produção da tarefa, a memória a longo prazo do escrevente e o próprio processo de escrita.

O contexto da tarefa, com dimensões extra e intra-textuais (assunto, destinatário, motivação e texto em produção) engloba tudo o que externa e internamente influencia o escrevente no início da tarefa, naquilo que já produziu e naquilo que virá a produzir.

A memória a longo prazo é definida pelos conhecimentos, existentes na mente, que os escreventes possuem sobre tópicos, audiências e tipos de textos.

O processo de escrita propriamente dito subdivide-se em três subprocessos: a planificação, isto é, a construção mental do saber; a redacção, ou seja, a transformação do saber em linguagem verbal escrita, e a revisão, que consiste na reflexão e transformação do texto produzido.

Todo este processo é o controlado por um monitor que determina quando o escrevente passa de um subprocesso a outro, escolha essa simultaneamente determinada pelos objectivos, hábitos ou estilos pessoais de escrita do escrevente.

3. O processo de escrita

Retomando como referência o modelo de Flower e Hayes (1980,a), impõe-se uma análise ao processo de escrita propriamente dito, explorando os subprocessos de planificação, redacção e revisão que, segundo esse modelo, nele interagem, sem descurar o contributo que outros investigadores trouxeram para a compreensão destas três dimensões.

A inovação deste modelo traduz-se na visão recursiva e interactiva destes subprocessos que não representam fases estanques ou lineares, mas actividades que ocorrem de forma interactiva, mais ou menos intensa, em diferentes momentos da escrita.

3.1 Planificação

Flower e Hayes (1980,b) identificam três níveis distintos de dificuldades a ter em conta na tarefa de escrita e que ocorrem geralmente ao nível do conhecimento, do discurso escrito e do problema retórico.

O conhecimento pode constituir um constrangimento na tarefa de escrita se não se encontrar sob uma forma aceitável, isto é, relativamente organizado, coerente, devidamente relacionado e conceptualizado.

A transformação do pensamento em texto comporta alguns constrangimentos associados às convenções de escrita e à necessidade de preservar o sentido das ideias.

Por fim, o problema retórico é aquele que deriva das dificuldades colocadas na relação entre o que se pretende dizer com a intenção de escrita, a audiência e a projecção do eu escrevente:

“In practice this means that writers must adapt both knowledge and written speech to solving this rhetorical problem. For some writers, this is the straw that breaks the camel’s back. Although the Rhetorical Problem is an added constraint, it can’t conveniently be *added* at the end, because, in theory, it should direct the entire process of generating knowledge and language.” (*ibidem*, p.40).

Para estes autores, este constrangimento não deve ser remetido para o fim do processo, mas sim acompanhar o desenrolar de todo o processo.

Lidar simultaneamente com todos estes aspectos torna difícil a tarefa de escrita.

Por conseguinte, ao considerar toda a complexidade do acto de escrita, Flower e Hayes (1980,b), descrevem a escrita como acto de resolução, em simultâneo, de diversos constrangimentos e defendem que a planificação representa uma estratégia essencial na resolução de muitos desses problemas:

“... we suggest that one of the most effective strategies for handling this large number of constraints is Planning. Plans allow writers to reduce “cognitive strain”, that is, to reduce the number of demands being made on conscious attention. They also create a nested set of goals that allow a number of constraints to be satisfied at once.” (p.31-32).

A planificação é entendida como processo de representação abstracta do saber, a partir de informações do ambiente da tarefa e da memória de longo prazo do escrevente por forma a fixar objectivos e criar um plano que oriente a produção de um texto que satisfaça esses objectivos.

A planificação, concretizada sobretudo a nível mental, implica a activação de um conjunto diversificado de subprocessos que se inicia com a geração de ideias.

Esta geração de ideias decorre da busca de informações na memória de longo prazo, ou em fontes externas, e requer, do escrevente, ao nível da memória a curto prazo, estratégias de busca baseadas nos conhecimentos que possui acerca do tópico, do tipo de texto e da audiência.

Cada informação gera, por sua vez, a recolha ou a busca de uma nova informação, criando uma cadeia associativa. Em situações de ruptura dessa cadeia, a pesquisa pode ser retomada por pistas oriundas do ambiente da tarefa ou por outra informação que, previamente ou no decorrer desse processo, tenha sido considerada útil.

Esse processo de busca de informação é descrito por Kucer (*in* Carvalho, 1999) como resultado de uma inter-relação dinâmica entre os diversos elementos implicados.

Essa informação, organizada em *schematas* (informação hierarquizada do conhecimento do escrevente e dos procedimentos de busca, interpretação e organização), depois de localizada é activada mediante as relações estabelecidas num determinada raciocínio, à luz de objectivos processuais e de conteúdo, sem esquecer as necessidades informativas do destinatário.

Flower e Hayes (1980,a,b) identificam alguns factores responsáveis pela organização: a identificação do tópico como inicial ou final, sua ordenação em relação a tópicos previamente anotados e a identificação de categorias. Essa organização em categorias e subcategorias pode, inclusive, surtir efeito na geração de mais informação.

Um outro subprocesso prende-se com a definição de objectivos que o escrevente determina em relação à audiência (objectivos de conteúdo) ou às características do texto (objectivos processuais).

Nos objectivos processuais, o escrevente define as instruções para controlar o seu processo de escrita enquanto, nos objectivos de conteúdo, especifica aquilo que pretende transmitir.

São esses objectivos, mais ou menos exploratórios, mais ou menos elaborados, conscientes ou lógicos, que estruturam a lógica condutora do processo de escrita.

Retomando estudos de vários autores, Fayol e Schneuwly (1987) concluem que a planificação se efectua, basicamente, em dois níveis:

“Or, celle-ci s’effectue à au moins deux niveaux : celui de l’élaboration des idées en fonction de l’audience et du but que s’assigne l’auteur (planification rhétorique ou macro-planification) ; celui de l’organisation devant conduire au texte dans sa forme finale (micro-planification).” (p.223).

Carvalho (1999) considera que podem ser considerados diferentes tipos de planificação: uma mais geral, antes do início da redacção, e outra mais específica, à medida que o texto vai sendo escrito.

Esta distinção ocorre da necessidade de ter em consideração, num plano mais global e mais abstracto, a finalidade do discurso e a audiência, enquanto, num nível mais específico, é a melhor articulação entre o papel funcional da frase e o seu contributo para o significado total do texto que guia o escrevente na tomada de decisões na construção de frases.

Este mesmo autor define a complexidade de relações entre essas duas dimensões:

“Este plano considera diferentes momentos que vão desde a formulação da proposição, que consiste na identificação da próxima unidade significativa, à sua transcrição ou passagem para o papel, e passa pela sua estruturação, pela escolha do acto discursivo, isto é, a análise da sua adequação ao efeito que se pretende obter com o texto, pela consideração do que foi dito antes e do que será dito depois, do que é novo e do que já foi referido, pelas escolhas de natureza lexical, pelas decisões do âmbito gramatical e pelo armazenamento na memória.” (p.63).

Realizada num plano mental, e geralmente registada sob a forma de esquemas ou notas, a planificação requer um esforço cognitivo e, dada a natureza recursiva do processo de escrita, percorre todo o processo de produção, ditando o sucesso da escrita.

3.2 Redacção

A operação de redacção corresponde ao momento da transposição das ideias que, para Barbeiro (1999), “não se pode limitar à transcrição dos conhecimentos ou representações mentais tal como surgem na linguagem interior” (p.61), para o plano da linguagem escrita.

Flower e Hayes (1980,a) definem a operação de redacção do seguinte modo:

“The function of TRANSLATING process is to take material from memory under the guidance of writing plan and to transform it into acceptable written English sentences. We assume that material in memory is stored as propositions but not necessarily as language.” (p.15).

O momento de redacção corresponde ao processo de transformação das ideias do plano mental para a representação gráfica, sob a condução de um plano de escrita e suas exigências de explicitação e organização de ideias.

Mais especificamente, a escrita produzida durante o processo de redacção surge sob a forma de frases completas e associadas a segmentos anteriores e posteriores.

A operação de redacção coloca, ao escrevente, novas exigências ao nível da explicitação e da organização das ideias, visto ser o momento de expansão da comunicação.

Apesar de designada por linearização do enunciado, na sua génese, Amor (2003) esclarece que ela não ocorre linearmente. Desenvolve-se num ritmo marcado por pausas, hesitações e reformulações.

Fayol e Schneuwly (1987) explicam o processo de redacção do seguinte modo:

“Les opérations relatives à la textualisation ont pour objet l’organisation, en fonction des contraintes imposées par la planification, s’une suite linéaire articulée de noyaux prédicatifs. Chacun de ceux-ci peut-être considéré comme une *enveloppe* comportant des *places* susceptibles de recevoir une relation et des notions.” (p.227).

O processo de redacção consiste na apresentação linear de informações, numa ordem sequencial, que raramente existe dada a variedade de relações que se podem estabelecer entre si. As relações marcadas entre enunciados sucessivos, mais ou menos próximos na sequência linear, articulam-se, segundo estes autores, à volta de dois grandes domínios: a coesão e a coerência.

A redacção pressupõe, assim, criar um sentido à sequência discursiva para produzir um texto coeso e coerente que se oriente em direcção à uma globalidade final.

A coesão e a coerência ilustram, para Mateus, Brito, Duarte e Faria (1989), formas distintas de conectividade:

“No primeiro caso, a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta de processos linguísticos (universais, tipológicos ou particulares) de sequencialização – i.e, de ordenação linear – dos elementos linguísticos; a este tipo de conectividade chama-se conectividade sequencial ou coesão. No segundo caso, a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta de processos mentais de apropriação do real, e da configuração e conteúdo dos esquemas cognitivos que

definem o nosso saber sobre o mundo: este tipo de conectividade tem sido designado conectividade conceptual ou coerência.” (p.89).

A coesão e a coerência textual asseguram o estabelecimento de ligações entre os diversos elementos na progressão sequencial do texto e requerem, do escrevente, o domínio destas formas de conectividade e o domínio da gestão entre aquilo que já foi dito e a integração de novas informações.

Nesta linha, Amor (2003), citando Charolles, aponta quatro regras de boa formação textual: a *regra da repetição* (presença de elementos em estreita recorrência); a *regra da progressão* (acréscimo semântico constantemente renovado); a *regra da não-contradição* (implica a não introdução de um elemento novo contradizendo um conteúdo ou pressuposto anterior) e a *regra da relação* (que exige a congruência dos factos denotados).(p.117).

São estes múltiplos aspectos a serem contemplados simultaneamente que tornam esta tarefa cognitivamente exigente para o escrevente.

3.3 Revisão

A revisão caracteriza-se como o processo cuja função é melhorar a qualidade do texto. A revisão corresponde ao momento de leitura do texto já construído, para prosseguir com um novo momento de redacção ou para avaliar o texto previamente escrito em relação ao objectivo pretendido e proceder à sua reformulação. É o momento de leitura e reflexão sobre o texto com o propósito de proceder a uma avaliação e a uma nova fase de redacção.

Flower e Hayes (1980,a) consideram que a revisão é um processo que envolve dois subprocessos: a leitura para avaliação e a reformulação:

“The function of REVIEWING process, which consists of READING and EDITING subprocesses, is to improve the quality of the text produced by the TRANSLATING process. It does this by detecting and correcting weaknesses in the text with respect to language conventions and accuracy of meaning, and by evaluation the extent to which the text accomplishes the writer’s goals..” (p.12).

A revisão, activada normalmente de forma consciente, pode ocorrer de forma inconsciente, a qualquer momento do acto de escrita, interrompendo outros processos, por curtos espaços de tempo.

A revisão visa detectar e corrigir o incumprimento de convenções de escrita, de imprecisões de significado e avaliar o texto em relação aos objectivos de escrita.

Para Fitzgerald, citado por Carvalho (1999), a revisão constitui-se por três momentos: a detecção de discrepâncias entre o texto real, escrito até ao momento, e o texto ideal, o seu diagnóstico e a produção de alterações.

Segundo Fayol e Shneuwly (1987), a revisão decorre da comparação entre o texto real e o texto idealizado:

“... la révision [...] se révèle un processus complexe comportant au moins trois phases: détecter l’erreur, identifier sa nature et corriger. Elle implique donc toujours la comparaison de deux représentations. La première a trait à une norme préalable et/ou à une intention et/ou une audience (les trois peuvent coexister). La seconde concerne le produit lui-même dont l’auteur doit inférer, en adoptant la position du lecteur, la représentation qu’il amène à construire.” (p.232).

A revisão concretiza-se em qualquer momento do processo de escrita, em direcção a níveis mais específicos ou mais globais, sem se circunscrever à mera

releitura ou reparação de problemas, gerando, ocasionalmente, nova planificação mental que pode suceder antes mesmo do início do processo de redacção.

Como esclarece Barbeiro (1999), “a revisão acarreta em si a virtualidade de o sujeito retomar todos os subprocessos do processo de escrita...”.(p.62)

A consideração de aspectos existentes apenas no plano mental requer, do escrevente, determinadas capacidades de abstracção para que sejam postas em prática.

Podemos concluir que a revisão constitui um processo complexo, pois, considerar os objectivos do texto, avaliar se o texto os permite atingir e propor soluções para a sua consecução, não representam tarefas simples.

Estas dimensões de planificação, textualização e revisão, segundo a perspectiva cognitivista, não devem ser entendidas como fases, mas como componentes cuja activação não é necessariamente sequencial: a ordem da activação pode ser alterada.

Todo o processo é gerido por um mecanismo de controlo (monitor) que determina a passagem de um processo a outro e que é activado na tomada de decisões condicionadas por objectivos, hábitos e estilos individuais de escrita.

A metodologia usada por Flower e Hayes (1980,a), para a representação deste processo, baseou-se na análise de protocolos, definidos por estes como “uma descrição de actividades, ordenadas no tempo, em que o sujeito está envolvido enquanto desempenha uma tarefa”.(p.4).

Os escreventes em estudo tinham de verbalizar tudo o que ocorria nas suas mentes enquanto se concretizava a tarefa de escrita.

Foi esta condição que levou a que este modelo fosse contestado por alguns autores que consideravam, entre outros aspectos, que o simples facto do escrevente verbalizar acerca da situação de produção do texto podia induzir e não revelar os processos descritos no modelo de Flower e Hayes (*ibidem*).

Segundo Pereira (2000), a necessidade de verbalizar podia levar o escrevente a sequencializar as três fases da sua actividade.

Por outro lado, se alguns autores se filiavam na perspectiva cognitivista, outros buscavam, noutros modelos, valorizar a dimensão pragmática da escrita, socialmente contextualizada e condicionada de forma externa ao escrevente.

A oposição entre os defensores de modelos aplicáveis a qualquer situação, independentemente dos contextos, e os que advogavam a escrita como acto específico e contextualizado foi superado, de acordo com Carvalho (1999), na investigação recente, pela articulação entre o conhecimento genérico dos cognitivistas e o conhecimento episódico dos últimos.

Foi a conciliação entre estas duas dimensões que permitiu que Flower (1994) tivesse redefinido o modelo elaborado com Hayes no sentido de integrar a componente *contexto de produção* (que compreende os factores exteriores susceptíveis de influenciar o escrevente) em interacção com a componente *indivíduo* (que incorpora a motivação, a afectividade, os processos cognitivos e a memória).

De uma forma sucinta, Carvalho (1999) explica:

“ O processo de construção do sentido (do texto) ocorre em ciclos de negociações que pressupõem um momento de interpretação (no qual o sujeito analisa o contexto, interpreta as expectativas dos leitores, define o significado de palavras-chave, constrói uma representação da tarefa), um momento de negociação (em que considera diferentes factores que condicionam a tarefa – individuais e sociais – o leitor, o contexto, as dimensões retórica e linguística, outros textos...) e um momento de reflexão (para avaliação, justificação, geração de alternativas).” (p.59).

Em suma, a escrita é entendida como um acto de comunicação que requer um contexto social e, ao mesmo tempo, uma actividade de produção apoiada na motivação e na actividade cognitiva, com vista à construção de um significado negociado.

4. Escrita Desenvolvida e Escrita em Desenvolvimento

É a partir dos diversos modelos apresentados que é colocada a questão sobre a aplicabilidade destes modelos a todas as situações de comunicação escrita, isto é, considerando as diferenças entre um escrevente em desenvolvimento (criança, adolescente) e um escrevente competente, que possui a capacidade de escrever.

O modelo de Flower e Hayes (1980,a), procura descrever o processo de escreventes com uma capacidade de escrita desenvolvida e capazes de fazerem uso pleno das suas potencialidades.

Rebelo (1993) viu, neste modelo, a possibilidade de diferenciar as competências de escrita dos escreventes, que são visíveis em todos os subprocessos de escrita (definição de objectivos, organização das ideias, redacção e revisão).

Contudo, refere que as diferenças entre escreventes, mais ou menos competentes, são mais notórias no momento da redacção, onde se manifestam os aspectos técnicos da escrita, da coesão e da coerência frásica.

Retomando a dimensão da revisão do texto, Rebelo (*ibidem*) exemplifica outras diferenças entre uma escrita desenvolvida e uma escrita em desenvolvimento: enquanto na primeira, a revisão elege aspectos semânticos, na última, a revisão centra-se em aspectos mais formais.

Flower e Hayes (1980,a) sugerem um único modelo para escreventes competentes e escreventes menos competentes, sendo as diferenças resultantes do modo de actuação destes ao longo dos diversos processos e subprocessos.

Bereiter e Scardamalia (1987) discordam desta perspectiva e propõem modelos diferentes para escreventes competentes e escreventes em desenvolvimento.

Aplicando os termos de “knowledge telling”, traduzido por Carvalho (1999) como *explicitação de conhecimento*, para uma escrita em desenvolvimento, e “knowledge transforming”, ou seja, *transformação de conhecimento* para uma escrita desenvolvida,

Bereiter e Scardamalia (1987) proporcionam a percepção da distinção entre a escrita de um escrevente competente, que activa o conhecimento que possui e adequa a sua escrita ao leitor, da escrita de um escrevente em desenvolvimento, que escreve centrando-se de imediato na escrita.

Ao abordar a questão do processo de escrita e as práticas de escrita, Carvalho (1997) reitera essa diferença entre escreventes competentes e escreventes em desenvolvimento:

“Tanto as características do processo de produção de um texto escrito, apreensíveis a partir da observação da actividade de uma turma, como as próprias características dos textos produzidos pela maioria dos alunos apontam para a corroboração da tese da existência de diferentes modelos do processo de escrita...” (p.500).

Para Bereiter e Scardamalia (1987), essas diferenças sobressaem de imediato no tempo que medeia a tomada de conhecimento da tarefa de escrita e o início da mesma:

“According to the knowledge-telling model, the time it should take to get started writing assignment is the time it takes to retrieve a first item of content fitting requirements of the topic and genre. This would vary, of course, depending on the writer’s familiarity with the topic and genre. [...] According to the knowledge-transforming model, on the other hand, time to start writing should, in general, depend on goals set by the writer, the kinds of problems that have to be solved in advance, and the complexity of the plan constructed.” (pp.13-14).

Outro aspecto relevante, posto em destaque por estes autores, é o facto da criança, perante a tarefa de escrita, não dispor de vários elementos de apoio, próprios do

desenvolvimento do discurso oral. Na ausência da presença de uma audiência, a criança encontra vários obstáculos relacionados com a geração de conteúdo para o texto:

“But that is far from being the only obstacle. [...]. These less obvious problems have to do with generating the content of discourse rather than with generating written language. Generating content is seldom a problem in oral discourse because of the numerous kinds of support provided by conversational partners. Without this conversational support, children encounter problems in thinking of what to say, in staying on the topic, in producing an intelligible whole, and in making choices appropriate to an audience not immediately present.” (p.7).

Vários estudos procuraram estabelecer, pela comparação de modos de escrever, as diferenças existentes entre uma escrita em desenvolvimento, própria de crianças/adolescentes, e uma escrita desenvolvida, característica de escreventes mais competentes.

Carvalho (1999) sintetiza esses estudos e apresenta várias diferenças ao nível das três grandes componentes do processo de escrita: planificação, redacção e revisão.

As diferenças são notórias logo no domínio da planificação da tarefa de escrita que, por ocorrer num plano mental e exigir um determinado nível de abstracção, se reveste de uma grande dificuldade para o escrevente em desenvolvimento. A planificação requer um certo desenvolvimento cognitivo do sujeito para se poder situar num plano de relativa profundidade necessária à sua concretização.

A consecução desta dimensão requer a automatização de mecanismos próprios da redacção que estes escreventes não possuem ainda. O acesso e processamento da informação são limitados, feitos a partir de pistas relacionadas com o assunto, o que não permite a contemplação de múltiplos aspectos.

Todos estes aspectos vêm acentuadas as suas dificuldades se considerarmos que planificar implica considerar múltiplos aspectos associados à estrutura do tipo de texto, à gestão e organização do seu conteúdo, ao leitor e finalidade do texto.

Para estes escreventes, o texto é construído com base no assunto e a dificuldade mais sentida relaciona-se com a obtenção de conteúdo suficiente. A busca de informação, na ausência de indicações vindas do exterior, é uma actividade penosa causada pelo pouco conhecimento que possuem sobre os assuntos, bem como pelas dificuldades de acesso a esse conhecimento.

No adulto, a geração de conteúdo realiza-se num processo heurístico onde se considera todo o conhecimento adquirido simultaneamente com os objectivos do texto. O adulto tem a capacidade de planificar significativamente num nível global ou local, contrastando com o escrevente não desenvolvido que tende a planificar localmente. A planificação neste grupo de escreventes em desenvolvimento, quando realizada, não passa de uma primeira versão do texto final. É com a evolução da capacidade de escrever que a planificação se começa a distanciar da produção textual final.

A componente da redacção, momento ao qual a criança/adolescente dedica mais tempo, sofre diversas evoluções desde o domínio da motricidade e ortografia, que absorvem grande parte das suas preocupações, para aspectos linguísticos da coesão do texto e linearização de informações.

A linearização constitui uma dificuldade na componente da redacção por exigir a apresentação de uma forma linear de informações existentes e estruturadas de modo diferente no plano mental. A concretização dessa linearização requer o domínio de aspectos linguísticos próprios da coesão do texto.

A observação da substituição da coordenação copulativa pela subordinação ou pelas formas mais complexas da coordenação e o crescimento do uso do sintagma nominal, feita num estudo realizado por Carvalho (2003), revelou-se um bom indício na avaliação do desenvolvimento da capacidade de linearizar informações, isto é, da capacidade de detectar relações entre elementos e de expressá-las de forma linear.

No domínio da revisão, Carvalho (1999) aponta igualmente diferenças entre crianças e adultos. A revisão, igualmente associada a um determinado grau de abstracção, existe apenas num plano superficial do texto para o escrevente em desenvolvimento, enquanto ocorre de forma mais global (envolvendo os diferentes sub-processos: representação da tarefa, avaliação, representação dos problemas, detecção, diagnóstico, selecção de estratégias de remediação) na escrita dos adultos. Para este grupo de escreventes, consiste em confrontar o texto produzido com o texto que se pretende.

Para as crianças, a revisão apresenta uma dimensão mais concreta e pontual. Limita-se a aspectos mais superficiais como a correcção de erros. A dificuldade com as operações abstractas e a sua natureza egocêntrica não permitem à criança colocar-se no papel do leitor, nem confrontar o texto existente com o texto pretendido.

Podemos concluir que o processo de escrita nas crianças/adolescentes, centrado na redacção e em aspectos mais superficiais, é distinto do processo de produção dos adultos.

É da observação dessas diferenças que Bereiter e Scardamalia (1987) propõem modelos diferentes para cada um destes grupos: o *modelo de explicitação de conhecimento*, para a escrita menos desenvolvida, e o *modelo de transformação de conhecimento*, para um processo de escrita mais desenvolvido.

No primeiro modelo, escrever identifica-se com a expressão de tudo o que se sabe a partir de um fio inicial ou de um padrão organizacional imposto. Não são contemplados movimentos recursivos nem a audiência. A tarefa de redacção acontece rapidamente após a consciência de uma primeira ideia sobre o assunto, as notas tomadas cingem-se a uma representação inicial do texto final passando praticamente todas para o texto e o contexto de comunicação, com tudo o que lhe é inerente, não parece ser considerado.

No *modelo de transformação de conhecimento*, o texto produzido advém de um processo de resolução de problemas, numa interacção entre conteúdo e dimensão retórica ligada aos objectivos do texto. A tarefa de escrita é precedida de uma análise

aos objectivos da tarefa e resolução antecipada de problemas. O tempo que decorre até ao início da tarefa de escrita é mais longo do que no outro modelo.

As notas tomadas reflectem níveis de abstracção e de organização mais profundos e apresentam-se sob uma forma não-linear. O texto final distancia-se significativamente das notas revelando a complexidade inerente à passagem das notas para o produto final. As notas iniciais integram ideias que podem não aparecer no texto final.

No *modelo de transformação de conhecimento*, as revisões efectuadas ocorrem, de forma mais profunda e significativa no texto produzido. A revisão reveste-se aqui de uma dimensão essencial, pois, representa uma das facetas mais importantes da dimensão retórica em interacção com o conteúdo.

As diferenças entre a planificação, muitas vezes analisada a partir da verbalização do pensamento, e o texto realmente escrito são mais notórias neste modelo e o contexto de comunicação é entendido como outro aspecto fulcral.

A consideração do facto da produção e da recepção escrita ocorrerem num espaço e tempo diferente, implicando um universo de conhecimentos partilhado entre emissor e receptor menor daquele partilhado numa comunicação oral, foi objecto de vários estudos.

Carvalho (1999) salienta alguns aspectos relevantes na compreensão da distinção entre uma escrita em desenvolvimento e uma escrita desenvolvida.

Tomar consciência do contexto de escrita e, nesse contexto, do destinatário e dos seus conhecimentos, impõe-se como fundamental para que a comunicação cumpra os seus propósitos.

Contemplar as dimensões do leitor, adequar o texto à situação de comunicação, ter em conta o universo de referência, determinar o grau de explicitação da informação e considerar o objectivo do texto constituem condições essenciais no reconhecimento de sujeitos escreventes mais competentes. Assim, o esclarece Carvalho (1999):

“...a aquisição progressiva da consciência da situação de comunicação escrita e das implicações que tem na construção do texto constitui um marco decisivo. Essa aquisição permite à criança passar da fase da *consolidação*, em que as características oralizantes do discurso são evidentes, à fase da *diferenciação*, em que a escrita e a oralidade são entendidas como realidades diferentes, com características próprias.” (p.92).

Os escreventes em desenvolvimento manifestam dificuldades em analisar mais profundamente o leitor, do qual têm uma ideia vagamente representada assim como das suas expectativas.

Na tarefa de escrita levada a cabo por estes escreventes, são os aspectos mais superficiais que ditam o rumo da escrita enquanto nos escreventes mais desenvolvidos, a preocupação com o leitor é uma constante.

Desta forma, o discurso produzido pelos escreventes em desenvolvimento não apresenta o grau de complexidade sintáctica e organizacional própria da escrita desenvolvida. Pelo contrário, a escrita em desenvolvimento parece mais dependente do discurso oral.

Uma escrita centrada no emissor é distinta de uma escrita centrada no leitor, pois, no processo de escrita centrado no leitor, o discurso afasta-se da oralidade e reveste-se de maior complexidade. Como assinala Carvalho (1999):

“Essa capacidade reflecte-se na inclusão de mais conteúdo, que dá origem a um discurso mais denso e com uma estruturação mais complexa que contrasta com o discurso das crianças, mais esparsa e mais próximo da oralidade.” (p.93).

O discurso centrado no leitor deixa transparecer a finalidade comunicativa e denuncia as exigências cognitivas colocadas ao escrevente:

“...nos textos centrados no leitor, a finalidade comunicativa é evidente. Os textos possuem uma organização própria, reflectindo um objectivo, e por eles é criado um contexto comum, a quem escreve e quem lê [...] a construção de um texto com estas características, ao exigir a reelaboração de um conhecimento próprio no sentido de o tornar acessível ao leitor, é muito mais exigente do ponto de vista cognitivo do que a de um texto centrado em quem escreve...” (p.93).

A (in)capacidade da adequação de um texto a uma situação de comunicação e a um leitor concreto, sentida pelo escrevente em desenvolvimento, encontra uma relação com a fase do egocentrismo, da teoria piagetiana, durante a qual a percepção do mundo é vista sob um único ponto de vista. Esta fase vai sendo superada pelo reconhecimento progressivo da existência de outras perspectivas e pela capacidade de as inferir.

Assim, podemos concluir que atender à questão da adequação do texto escrito à situação de comunicação resulta na produção de textos mais complexos em termos estruturais e de conteúdo, reflecte uma maior exigência do ponto de vista cognitivo e institui-se como fundamental na distinção da escrita em desenvolvimento em relação à escrita desenvolvida.

CAPÍTULO II

A ESCOLA NA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE ESCRITA

1. Importância do ensino da escrita

Se considerarmos a quantidade de documentos escritos que regem a nossa sociedade como contratos laborais, matrimónios, solicitações de emprego e outros mais, podemos afirmar que o texto escrito configura, organiza e proporciona uma certa credibilidade ao nosso mundo. Como afirma Cassany (1999):

“... nadie duda que lo escrito es un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actual.” (p.23).

Nesta perspectiva, a linguagem escrita possui uma dimensão social que a escola, como formadora de futuros cidadãos, não pode ignorar.

Contudo, a linguagem escrita é mais do que um meio de comunicação, como explicam Cassany, Luna e Sanz (1997):

“... el acceso a la lengua escrita cambia, por un lado, el estilo cognitivo, y, por el otro, la organización social. La letra escrita conserva e vehicula la creencia, la

técnica, etc. y hace posibles la crítica y la divulgación. [...] Las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana y nos permiten transmitir el mundo de fuera y el mundo de dentro, con restricciones, claro está porque cada uno de nosotros es diferente y nuestras percepciones del entorno son matizadas.” (p.35).

Nesta perspectiva, a linguagem escrita constitui um factor decisivo na transformação da própria sociedade, através da transformação cognitiva que opera nos escreventes, ao propiciar formas mais abstractas de pensamento.

Cassany (1999) vê, nessas mudanças psicossociais, o nascimento de novos valores culturais, como a criatividade, a reflexão e a objectividade, que se opõem aos valores tradicionais associados à oralidade, como a acumulação de saberes, a repetição ou a identificação de tópicos conhecidos.

Como instituição social, a escola cumpre uma função de preparação e integração de futuros cidadãos com plena consciência democrática. A globalização, a aproximação criada pelas novas tecnologias, a falta de postos de trabalho indiferentes aos ciclos de contracção ou expansão (Garrido, 1996) e as rápidas mudanças, apelando a mais habilitações, trouxeram novos paradigmas para a sociedade e para a educação.

A instituição escolar não pode constituir-se apenas como espaço de reprodução de saberes, deve preparar os futuros cidadãos para reflectirem e construírem os seus saberes de forma autónoma.

A Declaração Mundial sobre a Educação para todos reconhece, no artigo 1º, a importância do papel da instituição escolar na concretização de uma verdadeira democratização:

“Todas as pessoas [...] devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais (como a

leitura, a escrita, a expressão oral [...] e, também, os conteúdos básicos de aprendizagem [...] necessários aos seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento [...] e prosseguir a sua aprendizagem. ”
(in Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p.11).

Por outro lado, se é do conhecimento geral que a aprendizagem da linguagem oral realiza-se naturalmente na criança em contacto com o meio que a rodeia, como assinala Martins (1991):

“Ainda antes de iniciar a escolaridade obrigatória, a criança conhece os sons da sua língua e respectivas regras de combinação, os paradigmas flexionais regulares, as regras produtivas de formação de palavras, a generalidade dos padrões de construção de frases simples, coordenadas e de muitos tipos de subordinadas, etc...” (p.5).

o mesmo não acontece quando se trata de aprofundar a sistematização e a explicitação de conhecimentos da língua, em situações diversificadas, fora do alcance do meio familiar em que a criança se integra.

A aquisição da competência de escrita, por ser distinta da linguagem oral, não se desenvolve pelo simples contacto com a escrita.

Nesta perspectiva, desde muito cedo, a escola cumpre, por excelência, a função do ensino das propriedades da língua, através do ensino da leitura e da escrita, como objectos formais de aprendizagem, de modo a melhorar as práticas de compreensão e produção orais e escritas.

Compete à escola, na missão de ensinar saberes e saberes-fazer sobre a língua, proporcionar aos alunos o acesso às potencialidades da linguagem escrita que, como salienta Castro (1995), além de área de prossecução de objectivos, é o meio de

avaliação das diversas disciplinas. Essa opinião é partilhada por Cassiny, Luna e Sanz (1997) quando escrevem que a maioria dos textos escritos na escola ou para a escola se destinam a tarefas de registo escrito e de avaliação:

“Opinamos que la inmensa mayoría de las producciones escritas que genera el apriendente en el centro escolar [...] corresponden a función registrativa: apuntes de clase [...], exámenes finales [...] o trabajos de evaluación...” (p.32).

Compete igualmente à escola proporcionar o domínio da adequação da expressão escrita aos requisitos determinados pela situação e objectivos comunicativos visto que, como afirma Vigner (1982), acerca da actividade da escrita:

“Savoir écrire c’est être capable d’analyser préalablement une situation de communication et, en fonction des donnés ainsi relevés, d’appliquer les règles de formations textuelles appropriés. Il ne suffira donc pas d’apprendre à l’élève à décrire, analyser l’instance extérieure d’énonciation [...], mais encore de lui apprendre à contrôler le processus de développement interne du texte.” (p.82).

A presença curricular da escrita é justificada não apenas por aspectos de comunicação, mas pela qualidade de pensamento que permite construir porque a escrita envolve vertentes cognitivas e expressivas, cujo desenvolvimento se integra nas finalidades da escolarização.

Carvalho (1999) salienta que a expressão escrita despoleta processos mentais próprios da resolução de problemas que requerem o domínio de várias competências (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) das quais resultam a aquisição de novos conhecimentos para além da produção de um texto.

A relação entre o pensamento e a expressão escrita não se cinge à representação do pensamento pela escrita. A actividade cognitiva envolvida no processo de escrita, mais concretamente na análise e explicitação que implica, estrutura o próprio pensamento em níveis mais complexos, servindo de ponto de partida da construção da aprendizagem.

Das transformações determinantes que a escrita opera na forma de pensar das pessoas, Cassiny, Luna e Sanz (1997) apontam o desenvolvimento de formas de pensamento mais abstractas e objectivas e a libertação da mente da obrigação de memorização para se centrar na análise e no raciocínio:

“Esos cambios psicosociales fomentam la emergencia da valores nuevos, como la originalidad, la reflexión, la objectividad o el razonamiento lógico, por encima de valores tradicionales [...]. En resumen, la escritura significa la puerta de entrada a un paradigma nuevo del conocimiento, a una forma distinta de relacionarnos con la realidad...” (p.16).

A expressão escrita deixa de ser vista como mero meio comunicativo, expressivo ou de construção estética, para ser percebida como um meio pelo qual se exprime e organiza o próprio pensamento. A expressão escrita constitui um instrumento para explorar o próprio pensamento.

Nesta perspectiva, Barbeiro (1999) entende que a aprendizagem só se concretiza quando o aluno consegue recriar conceitos na sua própria linguagem. Assim, a escrita é uma ferramenta poderosa na exploração do pensamento, no desenvolvimento conceptual e na descoberta.

Diversos estudos, realizados por Ferreiro e Palácio (1990), instituíram-se como preciosos auxiliares ao apontarem para a atribuição de uma racionalidade própria ao ensino da escrita. Alertaram para a necessidade da construção de dispositivos e estratégias próprias para o ensino da escrita, em todas as fases do processo, e para a necessidade de considerar o aluno como um sujeito activo.

Colocaram ênfase na função da escrita como mediadora na construção do pensamento e do conhecimento e validaram a necessidade de uma aprendizagem da escrita, por meio de um ensino assistido, sistemático e instrumentado, como meio para alcançar mudanças e transformações na expressão escrita dos alunos.

Apoiando a perspectiva de um ensino sistematizado da escrita, Vigner (1982) esclarece:

“En l’absence de tout apprentissage réglé de cette compétence, celle-ci sera induite par le sujet apprenant de son exposition à différentes sortes de discours produits en milieu extra-scolaire. La qualité de cette compétence sera donc fonction de la nature et de la qualité de cet environnement. Certains environnements favorisent cette capacité inductrice, d’autres non. Aussi, une pédagogie volontaires de l’écrit se doit-elle de donner à l’élève les moyens de compenser de tels handicaps.” (p.82).

É mediante a oferta regulada da competência de escrita que a escola se institui como factor de inserção social, proporcionando, aos futuros cidadãos, condições para o desenvolvimento expressivo e cognitivo, e condições para a sua integração em diversos contextos sociais.

Por outro lado, nos nossos dias, a construção do conhecimento processa-se, cada vez mais, pela imagem. Esta inovação condiciona a capacidade de abstracção dos alunos que acedem mais tardiamente à fase das operações formais.

Remete-se para a escola a necessidade de desenvolver a capacidade de abstracção dos alunos através do desenvolvimento das competências verbais.

A era tecnológica atribuiu à imagem funções, que eram próprias da linguagem verbal, com implicações significativas na forma como se comunica, se tem acesso à informação, se processa e se estrutura o conhecimento ao nível cognitivo.

Carvalho (2003) salienta essa dimensão ao explicar a importância da informação veiculada pela linguagem escrita:

“Grande parte da informação que um indivíduo recebia era veiculada pela linguagem escrita [...] em que a comunicação tem características semelhantes às da comunicação escrita – afastamento do emissor em relação ao receptor, ausência do referente – de que resultam, naturalmente, semelhanças nas características dos discursos, nomeadamente as que se prendem com a necessidade de explicitação. Hoje em dia, a informação chega, sobretudo, pela imagem ...” (p.17).

A tecnologia passou a oferecer, de forma mais simples, o universo de fantasia e de ficção que pertencia ao mundo da leitura.

A própria estrutura dos manuais escolares, associada e recheada de elementos audiovisuais, denota a influência da era tecnológica na importância da imagem.

A imagem e o recurso a formas não verbais (como esquemas ou gráficos), segundo Carvalho (2003), tomaram um lugar de destaque no contexto escolar com consequências no desenvolvimento das competências da escrita e nos hábitos de leitura, factor de desenvolvimento da capacidade de escrever.

O conhecimento processado desta forma apresenta uma estrutura icónica distinta do conhecimento veiculado pela escrita que induz a uma maior explicitação. Porém, a reprodução desse conhecimento tem de ser concretizado pela verbalização escrita, frequentemente em situações de avaliação, que dita grande parte do sucesso do aluno. Como foi afirmado por Niza (2002, p.12), “quase toda a avaliação que se faz hoje faz-se através da escrita”.

Para além das dificuldades inerentes à escrita, mencionadas nos capítulos anteriores, o aluno tem de enfrentar a transformação da representação icónica, que tem da realidade, em linguagem verbal.

É pela importância dada à escrita na escola e pela complexidade que lhe é subjacente que a instituição escolar pode desenvolver a capacidade de abstracção dos alunos através do desenvolvimento das competências de escrita. A escrita constitui uma dimensão essencial da disciplina de língua materna, das outras disciplinas e da própria sociedade: se o desenvolvimento cognitivo tem implicações no desenvolvimento da capacidade de escrever, a escrita também pode potenciar o desenvolvimento cognitivo. (Carvalho, 2003).

O programa da disciplina de Língua Portuguesa (M.E.- D.G.E.B.S., 1991) para o ensino básico reconhece as potencialidades da escrita na organização e aquisição cognitivas possibilitadas e perspectiva a escrita como processo, ao colocar alguma atenção na reformulação e aperfeiçoamento do texto, como podemos observar nestas orientações:

“Entende-se hoje que a prática de escrita organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler e aprender mais. [...]. Escrever sem receio de censuras, mas com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento de textos ...” (p.39).

A consecução dessas actividades requer do professor um conhecimento e uma consciência das características do processo de escrita e do relacionamento dos alunos com este. O professor deve representar o mediador na resolução de problemas e na colocação de novos desafios como sugeria Vigotsky (Luria, Leontiev, Vigotsky e outros, 1991) ao afirmar que aquilo que a criança é capaz de fazer com apoio, será capaz de o fazer sozinha amanhã.

Parece reconhecida a importância da escola na iniciação e desenvolvimento da capacidade de escrever pela sua dimensão de transversalidade na escola e na sociedade e por representar uma ferramenta fundamental na promoção da reflexão crítica e na resolução de problemas. A linguagem convertida em linguagem interna transforma-se

em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento do aluno. (Barbeiro, 1999).

No ensino básico, as orientações curriculares oficiais manifestam o reconhecimento da importância da escrita ao atribuírem uma distribuição do tempo lectiva proporcional aos restantes domínios (ouvir/falar e ler).

No entanto, Carvalho (2003) assinala a ausência, nos programas de Língua Portuguesa, de uma distinção entre crianças e adolescentes para quem o processo de aquisição e desenvolvimento da capacidade de expressão escrita é diferente.

A inexistência de distinção é visível nos objectivos gerais enunciados que permanecem basicamente idênticos ao longo dos vários anos de escolaridade.

No contexto do ensino básico, o ensino da expressão escrita deve levar progressivamente o aluno, ao longo da sua escolaridade, a tomar consciência da especificidade da escrita, a adequar os seus textos às situações de comunicação e a desenvolver um estilo pessoal.

Não se espera que a escola preencha todo o espaço da relação entre o aluno e a escrita, mas que consiga que o aluno construa uma relação que integre a aprendizagem (não apenas a escolarizada), a participação e o gosto pelas potencialidades da leitura e da escrita para além da escolaridade.

O desenvolvimento da competência de escrita requer, em qualquer nível de ensino, a prática na produção de textos de complexidade crescente. Porém, as dificuldades nas competências de escrita dos alunos de cursos de licenciatura de formação de professores não se afigura muito diferente dos restantes níveis de ensino, e, apesar da escrita ser valorizada no ensino superior, parecem não existir espaços destinados à construção do conhecimento dos alunos sobre o processo de escrita. (Sousa, 2001).

Partilhando a mesma opinião, Duarte (2005) afirmou que:

“... os discentes de MEP têm dificuldade em intervir correctamente ao nível das produções escritas. Porque estudantes que não têm, eles próprios, uma competência de escrita segura e reflectida, que não têm hábitos de leitura arreigados e, portanto, não interiorizaram a estrutura da língua escrita, não podem perceber aquilo que está certo ou errado numa produção escrita de um adolescente. Daí decorre que, frequentemente, os estudantes de MEP apenas assinalem os erros mais visíveis, de ortografia e acentuação gráfica, mas deixem passar erros aos mais variados níveis e até, o que parece mais grave, corrijam os textos dos alunos para pior...” (p.50-51).

Escrever, actividade cognitiva complexa, mas susceptível de ser aprendida, resume o resultado de vários estudos que, para além de definir conhecimentos e estratégias intervenientes no acto de escrita, apontaram um conjunto de princípios teóricos a serem observados no seu ensino.

2. Desenvolvimento da capacidade de expressão escrita

Como já foi referido anteriormente, se a aprendizagem da linguagem oral se processa no meio envolvente da criança, a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se em ambiente escolar.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), essa iniciação pode ser mais ou menos dificultada em função do contacto prévio que a criança teve com a linguagem escrita.

O estudo realizado por estas autoras revelou a existência de um processo de formulação e superação de hipóteses, efectuado pelas crianças, sobre aspectos da escrita em fase de iniciação:

“Para chegar a compreender a escrita, a criança pré-escolar raciocinou inteligentemente, emitiu boas hipóteses a respeito de sistemas de escrita (ainda que não sejam boas hipóteses a respeito do nosso sistema de escrita), superou conflitos, buscou regularidades, outorgou significado constantemente.” (p.276).

Esse estudo, feito em crianças dos quatro aos seis anos de idade, mostrou que estas crianças relacionam as hipóteses formuladas com a realidade circundante com o propósito de compreender o seu funcionamento. Relacionam essas hipóteses com a realidade até chegar à escrita.

As explorações activas realizadas (formulação e superação de hipóteses) levam a criança a diferenciar o desenho da escrita e a reconhecer que as formas das letras nada têm a ver com o objecto. Um elemento auxiliador desse processo é a aprendizagem do nome próprio da criança, da associação daquilo que ouve com o que vê escrito. Associa o conjunto de sinais com o correspondente palavra que representa o seu nome.

Outras hipóteses colocam-se ao nível da distinção entre número e letra e na tomada de consciência da necessidade de um determinado número de grafias para significar algo. A superação dessas diversas hipóteses encaminham a criança na busca de outras unidades para lá da sílaba e abre perspectivas para a compreensão do sistema alfabético.

São esses primeiros contactos que serão determinantes no sucesso da iniciação da criança à aprendizagem da escrita.

Gradualmente, a criança vai saindo do seu egocentrismo para entrar, na perspectiva piagetiana, na fase das operações concretas, momento em que as intuições se transformam em operações e em que reconhece outros pontos de vista. Essa competência cognitiva é essencial para a criança iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Martins e Mendes (1987) entre outros, retomando as fases de Ferreiro e Teberosky (1986), procuraram sistematizar esse percurso evolutivo em três grandes momentos evolutivos: uma primeira fase grafo-perceptiva (escrever pressupõe um conjunto de

habilidades motoras que têm de ser desenvolvidas), uma fase intermédia, da escrita como actividade representativa, e uma fase final de tomada de consciência da diferença entre linguagem oral e linguagem escrita.

Numa outra perspectiva, citando Kroll, Carvalho (1999) delimita essa evolução em quatro fases: a *preparação*, a *consolidação*, a *diferenciação* e a *integração*.

A fase da *preparação* implica o desenvolvimento da motricidade e da ortografia. Relativamente a esta fase, Rebelo e Fonseca (2001) explicam que:

“Antes de ser capaz de reproduzir de memória letras convencionalmente aceites, a criança despende bastante tempo a copiá-las e a controlar movimentos. Mas, logo que certos mecanismos começam a estar adquiridos, é capaz de fazer letras e de escrever palavras, frases ou textos.” (p.35).

Nesta etapa, a criança adquire o desenvolvimento muscular necessário ao uso de um instrumento e movimentos próprios da escrita. É aqui que o domínio de um espaço bidimensional se estabelece. A interiorização destas capacidades pode ser facilitada através de actividades de desenho e outras, normalmente proporcionadas pelo ensino pré-escolar.

Rebelo e Fonseca (2001) apontam para as dificuldades sentidas pelas crianças, nesta fase, devido às irregularidades de correspondência entre o aspecto gráfico e os sons da língua:

“A consoante *h* não é pronunciada e algumas vogais (*e, o*) e consoantes (*s,x,c,g*) representam diferentes sons, em conformidade com a estrutura da palavra em que estão inseridas (p. ex., *exame, viagem, casa, cimento*). O mesmo sucede com dígrafos (*ch,ss,rr,qu*) que codificam o mesmo som linguístico que uma só letra representa (*x,ç,s,r,c*) (p. ex., *chave, xaile, caça, sapo, carro, rato, aquele, calo*).” (p.33).

Para além destas dificuldades, devem ser considerados os problemas de concentração, memorização e percepção das crianças, mais frequentemente expostas ao discurso oral, no reconhecimento da complexidade desta etapa.

A *consolidação* constitui o momento da automatização da motricidade e da ortografia. O conteúdo e a organização do texto continuam marcados pela oralidade:

“No entanto, a expressão escrita apresenta ainda características típicas da oralidade, sendo abundantes os coloquialismos. A criança escreve como fala, já que ainda não tomou consciência de que falar e escrever constituem tipos de linguagem diferentes com funções, estruturas e padrões organizacionais próprios.” (Carvalho, 1999, p.73).

A fase da *diferenciação* corresponde à tomada de consciência da distinção entre a escrita e a oralidade. Todavia, esta fase é marcada por algumas dificuldades implicadas pelo carácter diferido da comunicação escrita e coloca, ao escrevente, a condição mental da capacidade de considerar o receptor e o referente.

O desenvolvimento de um estilo pessoal marca a fase da *integração*, caracterizada pelo controlo sobre os modos de expressão oral e escrita e pelas opções linguísticas efectuadas no sentido de definir uma expressão pessoal.

Esse momento de maior maturidade no desenvolvimento da expressão escrita é entendido, para Rebelo (1993), como o momento em que se adquire:

“... competência para escrever o que se quer, exercitando vários estilos de escrita em conformidade com os objectivos a que se destina, comparando e avaliando obras literárias, etc. [...]. A construção sintáctica, eventualmente ainda imperfeita, torna-se ao longo da aprendizagem escolar e extra-escolar cada vez

mais perfeita, atingindo, como é óbvio, grandes variações de indivíduo para indivíduo.” (p.51).

Apesar do reconhecimento das diferenças que distinguem as diversas etapas, Rebelo e Fonseca (2001) reduzem os vários estádios da aprendizagem da escrita, descritos por vários autores, em duas etapas essenciais, a escrita elementar e a escrita avançada:

“A escrita elementar caracteriza-se pela aprendizagem dos mecanismos da escrita, isto é, pela transformação dos sons da linguagem (fonemas) em letras (grafemas), pela união das letras entre si e, finalmente, pela escrita rápida, e de memória, de palavras sem necessidade de olhar para modelos ou de copiá-las. [...] A aprendizagem da escrita avançada [...] ocupa-se explicitamente com a estrutura frásica e a composição de textos, com a aprendizagem e aplicação prática das regras morfológicas e sintáticas, e com a acentuação e pontuação.” (p.35).

Importa, ainda, referir que o contacto com a leitura assume grande relevo na familiarização e desenvolvimento da performance da expressão escrita. Como afirma Ferreiro (2002): “... l’enfant apprend à écrire lorsqu’il essaie de lire; l’enfant apprend à lire lorsqu’il essaie d’écrire.” (p.7).

Ferreiro e Teberosky (1986) analisaram a relação da leitura com o desenvolvimento da expressão escrita e concluíram que as crianças, que mantinham menor contacto com a leitura, manifestavam maiores dificuldades na aprendizagem das actividades de leitura e de escrita.

Os hábitos de leitura do meio familiar e do meio sociocultural são factores a serem considerados na influência da evolução da capacidade de escrever pela linguagem, mais ou menos elaborada ou concreta, que caracteriza esse meio.

A influência da leitura na expressão escrita exerce-se enquanto fonte de informação e enquanto modelo de organização textual: crianças que lêem livros com estruturas mais elaboradas tendem a usar estruturas fráscas mais complexas nos seus escritos. Foi neste pressuposto que Carvalho (2003) elaborou um estudo para analisar as diferenças entre alunos que preferiam ler livros e alunos que preferiam ler bandas desenhadas.

Da análise dos resultados, foi possível descortinar diferenças nos textos produzidos pelos alunos que preferiam ler livros por serem textos mais complexos e mais longos do que os textos produzidos pelo outro grupo de alunos. Essas diferenças encontram a sua explicação na leitura porque, como anota Carvalho (2003), a leitura:

“... permite a tomada de consciência [...] no que diz respeito à informação que o texto deve incluir. Depois, porque desenvolve no indivíduo a capacidade de comunicar na ausência da realidade, com o conseqente aumento do poder de abstracção. Também, porque aumenta o grau de familiaridade com os padrões estruturais próprios do texto escrito. Pela leitura, vai-se conseguindo uma progressiva interiorização e automatização destes aspectos, automatização essa que acaba por dar origem a uma escrita mais fluente e adequada...” (p.45).

Para além da sua função pedagógica, Mialaret (1974) afirma que a leitura cumpre igualmente uma função ideológica e socializadora, ao integrar os leitores numa tradição cultural, linguística e estética.

Acompanhada pela leitura, a evolução da capacidade de escrever vai sendo marcada pela autonomização de aspectos diversos, em níveis cada vez mais aprofundados.

Progressivamente, à medida que vai adquirindo recursos cognitivos necessários ao desenvolvimento de tarefas mais complexas do processo de escrita, a criança distancia-se dos aspectos de superfície da textualização para atender a aspectos mais profundos.

Para Rebelo e Fonseca (2001) a escrita em desenvolvimento, cuja especificidade já foi descrita anteriormente, vai cedendo espaço à escrita desenvolvida onde:

“... fica sempre em aberto a possibilidade de haver um aperfeiçoamento contínuo, fruto das mais variadas influências, como as do ambiente social e cultural, da experiência de vida, auto-aprendizagem e da própria criatividade, que tão bem caracterizam e distinguem os escritores.” (p.35).

A progressiva aquisição e desenvolvimento da capacidade de escrever estão intimamente interligados com o desenvolvimento cognitivo da criança. Como explica Carvalho (1999):

“A compreensão do funcionamento do sistema de escrita implica determinados padrões de raciocínios que só se adquirem na fase [...] *operacional-concreta* e que se inicia por volta dos seis/sete anos. Nesta fase, a criança torna-se capaz de reflectir e construir a sua lógica [...]. É a idade em que as intuições se transformam em operações com a construção de sistemas de conjunto ao mesmo tempo componíveis e regressíveis.” (p. 76).

Ser capaz de considerar a audiência, isto é, ter em conta o leitor e a situação diferida, no espaço e no tempo, da comunicação escrita requer um determinado desenvolvimento cognitivo para superar o grau de abstracção e o esforço mental exigidos. Carvalho (1999) identifica essas capacidades como:

“... próprias da *fase das operações formais* em que o pensamento hipotético-dedutivo permite a transposição das operações do plano da manipulação concreta para o plano das ideias expressas numa linguagem, torna possível a dedução de conclusões a partir de hipóteses e não da observação do real...” (p. 77).

O mesmo autor resume estudos realizados que indiciam a influência da escrita no desenvolvimento do pensamento lógico. A linguagem escrita e o domínio das suas potencialidades possibilitam a resolução de problemas e promovem a progressão da capacidade de reflexão.

Deste modo, a relação entre o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e o desenvolvimento cognitivo deve ser contemplados no processo de aprendizagem da escrita.

Por outro lado, sendo a escola o contexto por excelência onde se processa a aprendizagem objectiva da escrita, a passagem progressiva do modelo de *explicitação de conhecimento* (escrita em desenvolvimento) para o modelo de *transformação do conhecimento* (escrita desenvolvida) institui-se como função fundamental a prosseguir no âmbito da disciplina de língua materna.

No entanto, o sucesso escolar no domínio do desenvolvimento da expressão escrita não é o esperado.

Num estudo efectuado por Rebelo (1990), podemos observar que o insucesso escolar, para além de uma constante ao longo dos anos, está associado a crianças de classes economicamente carenciadas:

“Mas não é só o dinheiro que está em causa. O ambiente cultural das famílias de meios sociais elevados estimula as crianças nos seus estudos, o que não pode acontecer com as crianças que pertencem a outra camada social. Ora, todos estes factores têm de ser devidamente ponderados, a fim de se encontrar as soluções convenientes...” (p.18).

Importa sublinhar, ainda, que o crescimento do insucesso escolar está profundamente relacionado com a progressiva democratização do ensino.

O insucesso escolar veio colocar novos motivos de preocupação para os responsáveis pela educação e tornou-se tema de polémica e de pesquisa diversa.

A escola, em geral, propõe normas culturais e um tipo de linguagem que podem não corresponder à diversidade das crianças chegadas ao ensino.

Retomando os estudos de Bernstein, Pedro (1992) elucida como os alunos oriundos de estratos sociais menos favorecidos estão limitados em articular as suas práticas e saberes, aprendidos no ambiente familiar, com a prática escolar:

“... trata-se da interiorização, pelos alunos, de estratos sociais populares, da sua incapacidade para satisfazer os requisitos da vida escolar. Tudo isto traduzido em insucessos [...]

Ao integrar um contexto institucional que é uma ordem de discurso, tal como atrás a caracterizei, estes alunos vão sofrer processos de descontextualização e recontextualização muito diferentes e diferenciados.” (p.23).

Porém, segundo Rebelo (1993) o insucesso escolar, e em especial no domínio da expressão escrita, não encontra as suas razões circunscritas às condições sociais:

“Para lá do essencial desenvolvimento verbal, a que já se aludiu, a atenção e a concentração, as funções perceptivo-cognitivas, a memória e a inteligência, as aptidões motoras, as variáveis situacionais, com destaque para o ambiente familiar e escolar e, por último, as variáveis de personalidade, designadamente as pertencentes à esfera afectiva – são tudo isto factores susceptíveis de explicar as dificuldades [...] de escrita.” (p.67).

As dificuldades de escrita constituem obstáculos ao longo da escolarização. Obter competência suficiente para poder utilizar a escrita em aprendizagens posteriores é uma meta básica e imprescindível na construção de conhecimentos futuros.

Os problemas relacionados com o desenvolvimento da expressão escrita, segundo Rebelo (1993) significará, em grande parte, encontrar dificuldades noutras áreas de aprendizagem:

“... as dificuldades da leitura e da escrita estão, geralmente, presentes nos problemas gerais de aprendizagem, de modo que, quando se trata destes últimos, incluem-se, normalmente, também as primeiras.” (p.69).

Definindo o termo *dificuldade*, Rebelo (*ibidem*) esclarece que:

“Dificuldades são, portanto, obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar.

Os obstáculos, porém, podem ser muito diferentes entre si, tanto na sua grandeza e força, como nas suas causas e duração. Assim, uns serão relativamente insignificantes e fracos, e por isso, mais fáceis de superar, enquanto outros poderão ser tão fortes e duradouros e ter causas difíceis de descobrir...” (p.70).

Ao aplicar estes conceitos à escola e à aprendizagem formal, Rebelo (1993) define que:

“Na aprendizagem formal, isto é, naquela que tem lugar nas escolas e é proposta pela sociedade através dos respectivos currículos, dificuldades são

obstáculos que os alunos encontram no seu processo de escolarização, na captação e assimilação dos conteúdos de ensino.” (p.70).

Remediar, ou mais concretamente, superar essas dificuldades implica saber determinar as suas causas, o que não se afigura fácil. As origens ou causas dessas dificuldades podem ser diversas e envolver relações complexas entre si.

Em relação ao ensino, Rebelo (*ibidem*) aponta para quatro níveis de localização principais: o aluno, os conteúdos de ensino, o docente e o ambiente, social e físico, da escola.

As dificuldades relacionadas com o aluno são aquelas que se prendem com os aspectos psico-cognitivos, mas:

“Quando têm origem nos conteúdos do ensino, as dificuldades podem resultar da sua inadaptação ao sujeito, o que pode ser devido ao grau de dificuldade, à linguagem utilizada, à programação, à sequencialização ou à relação com outras disciplinas.” (p.71).

As dificuldades radicadas nos professores centram-se na inter-relação professor/aluno e na actividade pedagógico didáctica.

Por fim, os obstáculos do ambiente físico e social da escola incidem no inter-relacionamento da criança com a comunidade escolar.

Se acrescentarmos a estes aspectos o contexto da sala de aula, podemos verificar que se colocam outros obstáculos relacionados com a dimensão interiorizada do processo de produção escrita (não imediatamente acessível para o professor), a especificidade dos problemas colocados a cada aluno, as diferenças de desenvolvimento da escrita de cada aluno, o número de alunos por turma e o cumprimento dos programas

curriculares, encontramos uma grande variedade de problemas para os quais Carvalho (1997) chama à atenção:

“ Atender à especificidade de cada aluno, detectar os seus problemas e promover a sua superação exige um acompanhamento contínuo por parte do professor que nem sempre é fácil de levar a cabo numa escola em que há longos programas a cumprir, muitos alunos por turma e condicionantes de carácter temporal [...] que não podem ser, naturalmente, ignoradas e que impedem de acompanhar cada aluno na construção do seu texto, reflectir com ele sobre aquilo que está a fazer, acompanhar as tentativas de proceder a sucessivos aperfeiçoamentos”. (p.502).

Perspectivar o ensino da escrita implica ter consciência de todos estes aspectos que marcam as diversas dificuldades, de que se está perante uma tarefa complexa que pressupõe o conhecimento do processo de escrita e do reconhecimento da distinção entre o modelo de *explicitação de conhecimento* e o modelo de *transformação de conhecimento*. Implica, ainda, considerar a relação que o aluno tem com o processo de escrita.

3. A escrita nos programas de Português

Abordar a questão do ensino da expressão escrita implica considerar que o contexto pedagógico é um contexto específico de comunicação, como explica Castro (1995), que supõe uma diversidade de factores:

“... deparamos inevitavelmente com múltiplas realizações determinadas sobretudo pelas capacidades e conhecimentos dos sujeitos em interacção e pela localização do contexto particular no sistema nacional de educação. Supõe que se

contemplem, ainda, as características dos textos reguladores das acções pedagógicas (textos programáticos e manuais escolares), no seu significado intrínseco e nas suas relações quer com o nível de geração, [...] quer com o nível de “realização da acção educativa”...”. (p.52).

O contexto pedagógico não constitui um contexto isolado, pois, textos instrucionais específicos e oficiais regulam a transmissão, aquisição e avaliação daquilo que é considerado necessário à aquisição de competências específicas.

Esses textos, gerados ao nível do estado e designados por programas curriculares, são textos recontextualizadores dos textos que definem as políticas educativas e que regulam aquilo que deve ser transmitido e as modalidades de transmissão educacional.

Estabelecendo um paralelismo entre programas curriculares e cultura, Castro (1995) afirma que:

“... os textos programáticos representam o lugar de realização de uma selecção de segundo grau dessa mesma cultura. Se a instituição de uma determinada disciplina como conteúdo curricular releva de uma operação de escolha sobre um universo de áreas de conteúdo possíveis, a forma como aquela se vai concretizar envolve, por sua vez, outras escolhas, numa determinada selecção de conteúdos particulares, [...] de objectivos e estratégias para a sua transmissão.” (p.70).

A preocupação em estabelecer um plano curricular coerente que desse um lugar de destaque à disciplina de Português remonta, para Castro (1998), ao momento em que se assistiu ao reconhecimento da relevância do estudo da Língua Portuguesa em detrimento do Latim. Várias evoluções ocorreram, neste campo, para responder às preocupações acerca de designações, conteúdos, métodos e pretensões acerca do ensino da língua.

Os programas curriculares concebem, desde então, as ambições terminais fixadas para cada nível de ensino, os objectivos educativos e os conteúdos que lhes são associados.

Desta forma, uma reflexão sobre o ensino da expressão escrita passa, necessariamente, por uma análise dos programas curriculares da disciplina de Português, que conformam os princípios de ensino dessa prática, para perceber qual a representação da escrita neles veiculada e verificar em que medida constituem, de facto, um auxílio significativo na estruturação das práticas de escrita.

Como assinala Guislain (1994), ao mencionar o insucesso escolar e a repetência:

“Nem todos os programas obedecem aos mesmos graus de precisão dos objectivos a atingir e das matérias a dominar.

Muitas vezes compete ao docente construir a sua própria progressão pedagógica em função do nível atingido pelos alunos que lhe são confiados e em função do nível esperado pelos seus colegas responsáveis pelos anos seguintes.”
(p.101).

O quadro de insucesso escolar verificado no domínio da expressão escrita levou a várias reflexões sobre esta problemática, entre as quais, reflexões sobre os textos instrucionais que regulam as práticas de ensino.

Por já terem sido abordadas algumas das causas na origem da problemática do insucesso, os programas de Língua Portuguesa, em particular, passam a constituir objecto central de preocupação deste capítulo.

De acordo com Pereira (2000), apesar de escrever ser, desde sempre, considerada uma competência escolar por excelência, durante muito tempo, a escrita não constituiu objecto de estudo em si mesma por se considerar que a sua aprendizagem decorria do domínio de outras competências como a oralidade, a leitura e a gramática, sendo necessária uma prática periódica de escrita:

“Na realidade, os anteriores programas, sob a influência de uma teorização reinante que salientava o carácter fundamentalmente oral da comunicação linguística, marginalizaram essa dimensão produtiva da língua, levando a crer que a transposição das outras competências para a competência de uso escrito se fazia de modo linear e induzindo, assim, o tratamento desta como uma competência-espelho, na qual se reflectem os conhecimentos adquiridos através das outras dimensões da língua.” (p.23).

Por outro lado, Pereira (2002) explica como diversos estudos provaram a necessidade de um ensino sistemático da escrita:

“Muitas das suas investigações validaram a hipótese de que a aprendizagem da escrita necessita absolutamente de ser assistida por um ensino sistemático e instrumentado e que, portanto, é possível verificar mudanças e transformações na expressão escrita de alunos que são submetidos a determinados dispositivos didácticos, independentemente do *estádio de desenvolvimento* em que eles se encontram.” (p.17).

Hoje, é consensualmente aceite que a disciplina de Português está intimamente ligada ao sucesso escolar e a mudança mais notória consistiu no reconhecimento da necessidade de uma pedagogia da escrita, tal como salienta Carvalho (1999):

“Nos programas actualmente em vigor, pelo contrário, é concedido à escrita um lugar relevante, o que se detecta imediatamente pelo peso relativo que lhe é atribuído: vinte e cinco por cento do total, o mesmo que é proposto para a leitura ou para o bloco falar/ouvir e bastante mais do que é sugerido para análise do funcionamento da língua.” (p.108).

Actualmente, no programa curricular da disciplina de Português, reconhece-se que a prática da escrita organiza e desenvolve o pensamento, acelerando aquisições linguísticas, permitindo ler e aprender melhor e que constitui um meio de comunicação, participação social e criação estética.

Compete então à escola proporcionar aos alunos o acesso às potencialidades da escrita e que, no fim da escolaridade, o domínio dessa competência seja atingida, isto é, que o aluno ultrapasse a capacidade de transcrição oral para adequar a expressão escrita aos requisitos ditados pela situação e objectivos comunicativos.

Com efeito, os programas de Português actualmente em vigor instituem a escrita como objecto específico de ensino a ser desenvolvido nas aulas de língua materna.

Para Pereira (2000), estas mudanças:

“...consubstanciam-se, sobretudo, tanto ao nível da importância atribuída a uma focagem em processos de produção textual como no apelo à produção de textos escritos para destinatários autênticos ou ainda na tónica colocada na escrita individual ou colectiva para aperfeiçoamento, tudo processos de trabalho susceptíveis de fornecer aos alunos uma representação do acto escritural diferente daquela que tradicionalmente eles possuem.” (p.24).

Os programas em vigor estabeleceram uma ruptura com os antigos programas ao reconhecerem a aprendizagem da expressão escrita como resultado de um trabalho planificado e a necessidade de os professores ensinarem a escrever.

Além de uma focagem no processo de produção textual, apelam para uma produção de textos para destinatários autênticos e para uma escrita e reescrita sucessiva para *aperfeiçoamento*.

Encontramos inovações nos objectivos e conteúdos que remetem para a produção de textos variados pelos alunos de forma a propiciar a tomada de consciência de modelos diferentes de escrita, embora não sejam contempladas grandes especificações a propósito dos modos e dos processos que operacionalizam a aprendizagem da escrita.

Estas inovações, que marcam uma mudança no ensino da expressão escrita, não significam que alguns aspectos desses programas na dimensão da escrita não sejam questionáveis. Como anota Carvalho (1999):

“Constata-se, assim que, para um período de escolaridade de nove anos, os objectivos permanecem praticamente os mesmos [...].

... não parece ter-se em consideração o facto de, ao longo dos nove anos que constituem a escolaridade básica, os alunos sofrerem uma profunda evolução, não só do ponto de vista cognitivo, com profundas alterações nos modos de pensar [...], mas também na sua capacidade de escrever, num processo de automatização de diferentes aspectos, correspondentes a dimensões cada vez mais profundas do processo de escrita...” (p.109).

Numa análise ao programa de Português do 3º ciclo, Castro e Sousa (1993) colocam algumas reservas relacionadas com o grau de generalização adoptado.

Por exemplo, as finalidades relativas à função da disciplina no âmbito do ensino básico não se desmultiplicam, como seria de esperar, em objectivos.

Outro aspecto assinalado é:

“... a coexistência de objectivos entendíveis como contributos para a construção de perfis e objectivos que mais não são que orientações da prática dos professores é perturbadora de que é exemplo *Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita.*” (p.187).

Castro e Sousa (1993) consideram contraditório a existência de um grau de especificação relativamente às actividades e o esquecimento das modalidades de avaliação.

Por outro lado, estes mesmos autores observam que o programa atribui uma autonomia à escrita, mas espera dela uma capacidade de auto-regulação e assinalam, ainda, uma forte restrição no domínio da escrita:

“Reconhecendo-se a escrita como actividade com sentido social, este mesmo sentido é reduzido à circulação dos textos e não, o que pareceria mais relevante, à afirmação de uma relação destes com o contexto de produção e recepção, e logo com as finalidades comunicativas e com as características estruturais delas decorrentes.” (p.194).

Outros constrangimentos são referidos por Castro e Sousa (1993), nomeadamente entre o objectivo da escrita recreativa e lúdica e os processos de operacionalização:

“No âmbito da escrita recreativa e lúdica define-se como objectivo *Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*. [...] Esta vertente da escrita como recepção de um texto pode efectivamente desenvolver a capacidade de produção, mas os processos de operacionalização correspondentes configuram quase totalmente práticas de escrita autónoma, funcionando os textos como ponto de partida.” (p.194).

Quanto ao destaque dado à dimensão lúdica e expressiva da escrita em detrimento da aquisição de técnicas e de modelos diversificados, Carvalho (1999) afirma ser visível

o privilégio dado a esta dimensão na própria ordenação dos objectivos do programa e que, para além do:

“... desfavor da aquisição de técnicas para uma escrita adequada, os programas sugerem, em diversos momentos, sobretudo na introdução ao bloco da escrita e nas indicações metodológicas, uma produção em quantidade e, ao mesmo tempo, colocam a tónica nos produtos da escrita e não na prática e na reflexão sobre o processo de escrita.” (p.109).

Apesar de se verificar pontualmente uma concepção de escrita descontextualizada e a falta de esclarecimentos quanto aos aspectos cognitivos, os programas em vigor não deixam de incorporar dimensões significativas que potenciam o ensino da escrita numa perspectiva de processo.

Como salienta Carvalho (1999), no âmbito da escrita para apropriação de técnicas e de modelos, encontramos conteúdos referentes à preparação do texto, à construção e à apresentação do texto:

“No âmbito da preparação do texto, consideram-se aspectos como a exploração do tema, a intencionalidade comunicativa, a adequação comunicativa e a organização das ideias [...].

No que diz respeito à construção do texto, encontramos referências ao encadeamento das partes do texto e à construção do parágrafo e da frase, à pontuação, ao vocabulário e à ortografia, à apresentação gráfica e à grafia [...].

No que se refere à correcção e ao aperfeiçoamento do texto, os programas propõem que se preste atenção a cada um dos aspectos referidos para a preparação e a construção do texto...” (p.110).

Porém, no contexto da mudança estabelecida pelos textos oficiais, colocam-se outras questões relacionadas com a possibilidade destes textos influenciarem decisivamente ou não as práticas de escrita.

Cabral (2001) afirma que a produção de textos escritos na sala de aula ainda é, na maioria das situações, uma actividade pouco estruturada e muito pouco apoiada pelo professor.

Esta autora descreve a actividade de escrita como sendo uma actividade frequentemente descontextualizada, realizada no espaço casa, para depois ser remetida à correcção do professor:

“Esses alunos mais aplicados entregam depois o texto ao professor e passados uns dias (ou semanas) recebem o texto corrigido, com os seus erros de morfologia identificados: por vezes com uns sublinhados no corpo do texto, cuja razão eles não compreendem; por vezes com umas questões nas margens do texto, as quais eles lêem e, seguidamente ignoram....” (p.255).

Cabral (*ibidem*) acrescenta, ainda, que os professores têm tendência para ensinar do mesmo modo que aprenderam.

Essa mesma preocupação é partilhada por Pereira (2002):

“... os campos teóricos em que parte dos professores foi formada não deixa facilmente entrever, nem pôr em prática, uma perspectiva comunicacional e funcional do ensino das línguas que hoje em dia é defendida e em que o ensino/aprendizagem da produção escrita naturalmente se integra.” (p.25).

Esta mesma autora considera que esta situação decorre, em parte, da ausência de uma progressão clara do ensino da escrita nos programas e que:

“Na ausência de instruções precisas sobre comportamentos didáticos e pedagógicos para ensinar a escrever, na ausência de uma formação contínua articulada com a prática pedagógica, esse retorno pode significar apenas colocar os alunos em situação de escrita, privilegiando-se assim os exercícios de *redacção e composição* com tudo o que comportam de favorecimento dos bons alunos [...] e não recuperação dos *maus* alunos...” (p.25).

A produção escrita não ocupa o tempo e atenção necessária à aprendizagem da escrita. São essas preocupações que levaram Fonseca (1994) a apelar para a urgência de ocorrências de situações de escrita processual:

“Por que é que os alunos não aprendem a escrever? Atrevo-me a responder, embora sabendo que incorro no exagero inerente a todas as generalizações, não aprendem a escrever pela razão simples que, na escola, não se ensina a escrever.” (p.150).

Observando as práticas de escrita de alunos do ensino básico, Carvalho (1999) confirma a perpetuação de práticas de escrita de explicitação de conhecimento:

“A planificação do texto é diminuta. [...] a comparação de um rascunho com a versão final poderá comprová-lo, por inexistência de diferenças significativas. É ao nível da redacção que se centra quase toda a actividade do aluno, pois, quando ela termina, a tarefa é, normalmente dada por concluída. Quando existe revisão, ela processa-se quase sempre a um nível superficial...” (p.127).

Este quadro permite visualizar a produção textual como resultante da activação de um conjunto de tópicos que o aluno relaciona a partir das informações dadas antes do início da realização da tarefa.

O processo reflexivo sobre aspectos mais profundos do texto e a produção do texto num plano global não têm lugar no espaço da sala de aula.

Por conseguinte, é comum afirmar-se que a escola não ensina a escrever, que se aprende a escrever escrevendo e que os professores não se sentem preparados para satisfazer as exigências colocadas pelo ensino da escrita, prática de ensino frequentemente demorada, mal sucedida e, por isso, remetida para o espaço individual do trabalho de casa.

A prática de escrita ocorre de forma individual, num contexto que Amor (2003) caracteriza como artificial, desligado de situações reais e frequentemente sem finalidade comunicativa. A adequação do texto à situação de comunicação é substituída pela adequação do texto ao professor, receptor efectivo e avaliador do texto.

Esse desfasamento entre as instruções oficiais e as práticas reais de escrita advêm, essencialmente, segundo Pereira (2003), das:

“... dificuldades reais em saber como trabalhar a escrita enquanto mega-saber complexo que põe em jogo e activa múltiplos saberes; ainda hoje no terreno da Didáctica Teórica não há um entendimento unânime sobre os modos de agir didácticos e pedagógicos mais eficazes...” (p.314).

O ensino da expressão escrita exige, por parte do professor, o conhecimento da complexidade dos processos cognitivos e linguísticos nele envolvidos de modo a poder estabelecer estratégias que permitam ao aluno atingir as metas exigidas.

É apenas mediante a interiorização da própria racionalidade da expressão escrita e da compreensão dos problemas ou dificuldades dos alunos que os professores estarão aptos a tornarem-se agentes facilitadores desse processo pedagógico.

Nesta linha de facilitação processual, os estudos de Bereiter e Scardamalia (1987) mostraram que ao colocar à disposição dos alunos meios de facilitação, a tarefa de produção escrita tornava-se menos complexa.

Seguindo a perspectiva de facilitação processual, Carvalho (1997) defende um ensino da escrita baseado em estratégias que levem o aluno a níveis mais profundos e abstractos do texto:

“É fundamental descobrir formas de abordagem da escrita que tornem possível a cada aluno trabalhar ao seu ritmo próprio e com o devido acompanhamento do professor. [...] uma das estratégias que pode facilitar a abordagem da escrita consiste no uso de fichas, que se podem adaptar ao tipo de texto e ao nível das dificuldades dos alunos.”(p.503).

Esta estratégia possibilita ao aluno resolver os problemas que vão surgindo, leva-o a reflectir sobre o texto que está a produzir e a proceder a reformulações.

Partindo dos programas actuais, Carvalho (2003) propõe algumas sugestões para tornar a abordagem da escrita na escola mais eficiente. Alguns exercícios, com o objectivo da interiorização de processos por parte dos alunos, podem ser executados:

“Por exemplo: a elaboração de planos de trabalho incluindo as ideias a considerar no desenvolvimento de determinado tema; o levantamento das ideias fundamentais a partir de um questionário que oriente a selecção dos aspectos a abordar e o modo como se estruturam; a transformação de textos tendo em conta a variação da finalidade com que são escritos, dos conhecimentos que o receptor tem do assunto, das circunstâncias temporais e espaciais.” (p.90).

Para a construção do texto, a coesão e coerência do texto, este autor retoma algumas sugestões de actividades propostas pelos próprios programas como:

“...a reconstituição do texto a partir de partes apresentadas fora de ordem, o preenchimento de quadros em que as ideias são agrupadas de acordo com os parâmetros estabelecidos (afinidade, oposição, etc.). Os mecanismos linguísticos de coesão textual, sejam de natureza gramatical ou lexical (Mateus, Duarte, Brito & Faria, 1989), deverão ser objecto de tratamento aprofundado...”(p.91).

Quanto à correcção e aperfeiçoamento do texto, os programas propõem prestar atenção a cada um dos aspectos anteriores. No entanto, como as dimensões de planificação, redacção e revisão são recursivas, a correcção e aperfeiçoamento do texto não ocorre apenas no fim da redacção.

4. Os manuais escolares e para-escolares

Sendo o contexto pedagógico um contexto específico e especializado, a regulação da prática pedagógica não se circunscreve às orientações contidas nos programas oficiais, mas contempla outros textos, os manuais escolares, que concretizam objectivos e modos de actuação pedagógica, mais ou menos congruentes com as orientações oficiais vindas de níveis superiores, assumindo, deste modo, uma função de recontextualização de textos oficiais.

Assim, se o programa da disciplina de Língua Portuguesa permite deduzir concepções de ensino da escrita, os manuais escolares, por se apresentarem como elementos estruturadores dos conhecimentos de uma dada disciplina e dos processos de transmissão desses mesmos saberes, podem incrementar o conhecimento acerca dessas práticas de escrita.

Encarados como instrumento cultural e pedagógico, Castro e Sousa (1998,b) explicam a complexidade dos manuais escolares:

“Para os manuais e nos manuais concorre a acção de várias agências e agentes que os tornam objectos particularmente complexos, caracterizáveis, entre outros aspectos, pela diversidade de funções que lhes podem ser associadas. [...] por um lado, estes textos circunscrevem um corpo de saberes que, não constituindo, só por si, os saberes que são transmitidos e/ou adquiridos nas escolas, são um factor de estruturação do universo de referência da comunicação pedagógica...”(p.44).

Os manuais escolares, para Choppin (1992), representam elementos fortemente marcantes no contexto de sala de aula e constituem indicadores de concepções de ensino ao longo dos tempos, permitindo perspectivar o que foram e o que são as práticas de ensino:

“... les manuels reflètent les traditions, les innovations voire les utopies pédagogiques d’une époque. Qu’ils se présentent comme le support du cours, qu’ils s’apparentent à des recueils d’exercices, qu’ils constituent de véritables ouvrages de référence ou qu’ils assument conjointement ces diverses fonctions, les livres scolaires forment des ensembles structurés et cohérents. Parce que leur production n’a cessé de se diversifier sans jamais se tarir, ces ouvrages constituent des témoignages précis et précieux sur les objectifs et les méthodes pédagogiques qu’ils mettent en œuvre et sur leur évolution.”(p.20).

Generalizado o seu uso, a investigação sobre os manuais escolares tem demonstrado que, apesar das diversas mutações a que foram sujeitos, continuam a ter uma presença significativa na sala de aula.

Partindo de uma entrevista realizada a professores do ensino básico, Pereira (2002) concluiu que era unânime a opinião acerca do fraco auxílio que constituem os programas na regulação das suas acções práticas.

Na ausência de orientações mais explícitas, os professores admitem reger a sua acção pedagógica por outros textos, como os manuais escolares, nos quais as pensam plasmadas:

“Há ainda que contar com todo o tipo de objectos mediadores que circulam entre o programa e a sua actualização em programações reais na sala de aula, tais como manuais, cadernos de apoio, lições-tipo, fichas, os quais passam a ser, muitas vezes, a verdadeira incarnação do programa [...], deixando no professor a ilusão de *programa dado*.”(p.23).

A centralidade dos manuais escolares advém, segundo Castro e Sousa (1998,b), de vários factores:

“i) a planificação das acções pedagógicas por parte dos professores é frequentemente apoiada em manuais escolares;

ii) as práticas pedagógicas, com grande regularidade, têm como referência mais ou menos próxima algum tipo de manual escolar;

iii) as aquisições realizadas pelos alunos são em larga medida geradas, construídas ou reforçadas por referências aos manuais escolares.” (p.44).

Castro (1998,a) demonstra como, nas civilizações ocidentais, a definição e estruturação das práticas pedagógicas da língua foram, desde cedo, suportadas por documentos (bíblia, tratados, manuais...), e distingue as antologias de textos literários dos compêndios gramaticais.

Nessa tradição do uso do livro com fins didáticos, Castro (*ibidem*) refere que os aspectos privilegiados pertenciam ao conhecimento da língua e da literatura com o propósito de aperfeiçoar a expressão pessoal.

Com o desenvolvimento da era da tipografia e subsequente desenvolvimento da escolarização de massas, o saber socialmente reconhecido passou a ser codificado e transmitido através de livros.

Elaboram-se obras destinadas à escola onde predominavam as aprendizagens ligadas ao emprego da língua nos domínios orais e escritos. Durante muitos séculos, centraram-se no estudo da linguagem verbal, retórica e gramática que, originalmente, incluía o conhecimento da tradição literária.

O manual passou a ser considerado como fiel depositário dos conhecimentos e técnicas válidos e socialmente necessários, tornando-se o recurso pedagógico por excelência.

Não obstante a familiaridade despertada pelo termo manual escolar, este não constitui um objecto fácil de definir, dado a diversidade dos seus aspectos, das suas funções e da ambiguidade do seu estatuto.

Após uma reflexão do ponto de vista histórico e semântico acerca do conceito de manuais escolares, Choppin (1992) verifica que as opiniões são divergentes e conclui:

“Pour aller plus avant, il faut d’abord remarquer qu’ont toujours coexisté, en proportions variables selon les époques, deux types de livres scolaires, au sens le plus large du terme : les livres scolaires au sens propre et ceux qui ont acquis par la suite cette dimension scolaire.” (p.14).

O mesmo autor atribui ao desenvolvimento da multiplicação e da difusão dos manuais escolares alguma influência nos novos rumos dados às concepções pedagógicas:

“...à une méthode d’enseignement traditionnelle fondée sur la mémorisation et la récitation du livre, sur la répétition d’exercices stéréotypés, se substitue une conception pédagogique centrée à la fois sur une démarche intuitive qui privilégie l’observation du réel [...] et la compréhension des mécanismes.”(pp. 105-106).

Apesar de representarem um instrumento essencial da acção pedagógica, Rodrigues (2000) menciona que o seu estatuto e função têm sido discutidos pelos defensores ou opositores ao uso do manual escolar:

“Os primeiros aduzem argumentos [...] com o facto de nele ser apresentado um saber mais estruturado e de servir de contraponto às desigualdades sociais; os segundos contrapõem, como argumento [...] o facto de, sendo depositário de um saber, não facultar a descoberta, não ter em conta as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, fomentando, assim, a aquisição passiva de conceitos.” (p.43).

Para Dionísio (2000), a estrutura dos manuais não é indiferente à forma como é concebida a disciplina em termos de objecto e tipo de trabalho a desenvolver:

“... o facto de se apresentarem como tradução concreta do programa escolar, de serem fruto de experiências aparentemente validadas, de permitirem um acesso imediato a um conjunto de saberes que se apresentam doseados e estruturados são factores determinantes no reconhecimento da sua importância...” (p.81).

Esta autora reconhece que o manual escolar liberta o professor de determinadas tarefas deixando-o disponível para outras, mas que este factor de valorização preteriu o carácter redutor e limitador dos ritmos individuais.

Apresentados como tradução concreta do programa escolar, permitem um acesso imediato a um conjunto de saberes que se apresentam doseados e estruturados segundo sequências definidas e em função de tipos de textos. Funcionam como suporte securizante e é a partir destes que o professor planifica e organiza as suas actividades lectivas.

Tal como os programas escolares, os livros escolares veiculam implicitamente progressões pedagógicas e embora, concebidos para os alunos, surgem frequentemente em função do próprio professor.

Por outro lado, as concepções actuais dos manuais escolares, segundo Choppin (1999), nada têm a ver com as concepções tradicionais:

“...les manuels actuels [...] sont partagés entre la séduction qu’exercent l’abondance des illustrations et la profusion de couleurs, et la perplexité que suscite l’anarchie apparente de leur organisation.”(p.3).

Estabelecendo um paralelismo com a organização tradicional dos manuais em saberes estruturados segundo uma progressão rigorosa, Choppin (1999) clarifica o sentido actual de manual escolar:

“Aujourd’hui, le manuel doit assumer des fonctions multiples. Il est devenu un outil *polyphonique* : il doit permettre d’évaluer l’acquisition des savoirs ; il doit livrer une documentation composite, empruntée à des supports variés ; il doit faciliter l’appropriation par les élèves d’un certain nombre de méthodes transférables à d’autres situations...”(p.8).

Compete ao professor, mediante os objectivos que determinou e o público a que se destina, determinar o seu itinerário nas possibilidades apresentadas.

Choppin (1992) elucida, ainda, que a aceção comum de livro destinado ao uso na sala de aula designa apenas uma parte do material didáctico a que o professor pode recorrer no exercício da sua docência como, por exemplo, textos, documentos audiovisuais, de multimédia, etc...

Como já foi anteriormente referido, este autor distingue, assim, duas categorias de livros escolares:

“Ceux que nous appellerons les livres scolaires *stricto sensu*, sont définis par l’intention explicite (titre, préface, niveau, public) ou manifeste (présentation, structure interne) de l’auteur ou de l’éditeur. Leur caractère scolaire, défini *a priori*, est donc indépendant de leur usage effectif...” (p.14).

Na outra categoria de livros escolares, Choppin (1992) inclui:

“...tous les ouvrages qui, bien que n’ayant pas été conçu à l’origine pour les élèves, ont acquis par la suite une dimension scolaire. Il peut s’agir de livres auxquels un usage permanent et généralisé dans le contexte de l’école a conféré cette qualité...” (p.15).

Na categoria do livro escolar *stricto sensu*, o mesmo autor determina quatro categorias de livros escolares:

- os manuais escolares propriamente dito e os seus *satélites* (guia do professor, caderno de exercícios, recolha de documentos...);
- as edições clássicas (obras integrais ou extractos de obras clássicas repletas de anotações e/ou comentários);

- as obras de referência (dicionários, atlas, recolhas de documentos textuais, iconográficos ou outros destinados a um público não exclusivamente escolar);
- os para-escolares (obras diversas que têm como função comum resumir, repetir, exercitar ou aprofundar o conteúdo educativo oferecido pela instituição escolar).

Para Choppin (1992), os para-escolares constituem auxiliares facultativos da aprendizagem que se organizam num conjunto diversificado de livros (cadernos de revisão, de exercícios, de recolhas de temas de exames, cadernos de férias, etc...) concebidos para uso individual e doméstico e cuja aquisição é deixada ao critério e à iniciativa do aluno:

“...des ouvrages assez divers qui ont pour fonction commune de résumer, de redoubler ou d’approfondir le contenu éducatif dispensé par l’institution scolaire. Auxiliaires facultatifs de l’apprentissage [...] portent presque toujours une indication précise du niveau auquel elles sont destinées. Elles sont conçues pour une utilisation individuelle, essentiellement domestique [...] dont l’acquisition est laissé à l’initiative des élèves ou des familles.” (p.16).

São publicações que mantêm uma relação estreita com os saberes escolares, mas que não são prescritos.

Apesar da produção e divulgação dos para-escolares ter vindo a aumentar, curiosamente, a sua existência não é recente, como explica Choppin (1999):

“L’idée n’est pas nouvelle puisque les annales d’examen furent introduites dès la fin du siècle dernier par Henry Vuilbert, et les cahiers de vacances par le créateur de la maison Magnard en 1993. Mais ce secteur connaît depuis une vingtaine d’années un essor considérable...” (p.7).

A constatação do número e diversidade de publicações que se apresentam como livros auxiliares do ensino/aprendizagem da escrita, destinados a alunos e professores, coloca questões acerca das suas funções e características em relação ao manual escolar propriamente dito e aos programas curriculares.

5. A escrita nos manuais escolares

Pelo seu carácter de texto recontextualizador, mais ou menos intenso, das orientações oficiais, os manuais escolares de Língua Portuguesa constituem textos reguladores de conteúdos de processos de transmissão e aquisição de saberes sobre a língua.

Deste modo, e dado o papel central atribuído aos manuais escolares no contexto pedagógico apesar da existência de outros meios alternativos, parece pertinente uma análise dos manuais de Língua Portuguesa para determinar o estatuto e as concepções do ensino da escrita.

Sendo uma fonte de informação sobre tradições ou inovações das práticas pedagógicas, reflectem os objectivos e os métodos pedagógicos que põem em prática e espelham o modo como a língua é perspectivada e quais os domínios de ensino destacados.

Castro e Sousa (1998,b) observam que os manuais escolares de Língua Portuguesa trazem um conjunto de objectivos de aprendizagem, textos, propostas de actividades, fichas de avaliação, etc... e que estão estruturalmente organizados em textos ou excertos de textos à volta dos quais se desenvolvem actividades diversas.

Carvalho (2003) constata que os manuais escolares revelam uma estrutura organizacional muito semelhante em capítulos ou unidades em que as actividades de escrita ou por escrito surgem articuladas com outros domínios da interacção verbal ou acerca do funcionamento da língua e do texto.

Com o objectivo de determinar o reflexo ou não da revalorização da escrita nos manuais escolares, prevista pelos programas curriculares, Carvalho (*ibidem*) desenvolveu uma análise a manuais do oitavo ano do ensino básico.

Nesse estudo, procurou detectar ligações entre as práticas de escrita aí veiculadas e outros domínios do programa, isto é, procurou estabelecer em que medida as práticas de escrita constituem objecto de ensino/aprendizagem ou surgem como mero meio de transmissão de outros conhecimentos.

Voltamos a lembrar a especificidade da língua, referida por Castro (1995), como resultante do facto de ser simultaneamente objecto de ensino/aprendizagem e meio da sua própria transmissão.

É com base nestes pressupostos, à luz do processo de escrita, das suas componentes e das orientações dos programas que Carvalho (1999) procura:

“... verificar qual é a componente do processo de escrita mais valorizada nos manuais, para que níveis de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita as actividades remetem, sobre que níveis textuais incidem, que tipo de orientações acompanha as propostas de actividades de escrita.” (p.112).

Carvalho (2003) constata que predominam actividades de escrita *expressiva e lúdica*, associadas a um texto previamente lido:

“... pelo que poderiam também, em certa medida, ser consideradas como de expressão desse domínio sem qualquer outro tipo de indicação (e.:A – “Redige uma carta de resposta ao discurso da personagem...”; B – “Redige um texto sobre uma recordação de infância...”; ...” (p.101).

No caso das actividades de escrita para *aperfeiçoamento do texto*, este autor observa:

“... parecem ser aquelas em que a perspectiva do processo mais se evidencia. Contudo, não podemos deixar de referir o facto de elas incidirem, quase exclusivamente, nas dimensões mais superficiais do texto, como a ortografia, ou a divisão em períodos ou parágrafos.” (p.101).

As actividades de escrita como meio de expressão de outros domínios têm uma presença mais marcante do que as actividades que visam o domínio do processo de escrita.

As estruturas de superfície são privilegiadas, assim como é favorecida a dimensão da redacção em relação às componentes de planificação e revisão.

Frequentemente, nos manuais, as propostas de actividades ficam apenas pela indicação de um tópico a partir do qual a tarefa tem de ser desenvolvida, sem qualquer outra indicação acerca de procedimentos a ter em conta.

Tudo parece orientar-se na base de um produto final, a partir de modelos, e não à luz do processo de escrita.

Esta concepção de escrita inscreve-se na perspectiva tradicional de que a escrita é resultante do domínio de outras dimensões da língua como, por exemplo, da análise de textos que serviam de modelos a imitar.

No entanto, partindo da análise que realizou, Carvalho (2003) verifica que:

“... pode-se concluir que há aspectos fundamentais da escrita (a planificação, a revisão do conteúdo, a variação das características do texto em função da variação do contexto de comunicação; etc.) que praticamente estão ausentes dos manuais. Curiosamente, é no plano do *funcionamento da língua* que encontramos

propostas de actividades que, [...] potenciam o desenvolvimento da capacidade de escrever.” (p.102).

Num estudo similar sobre manuais escolares do nono ano do ensino básico, Castro e Sousa (1998,b) constataam a mesma desvalorização pelos aspectos processuais da produção dos escritos.

Observam igualmente a pouca expressão que as operações de textualização e revisão têm nesses manuais escolares e a valorização excessiva atribuída à dimensão criativa da escrita, o que, segundo estes autores:

“... o que a configura como espaço quase exclusivo de expressão do “eu”, mais do que como modo de interacção social; este entendimento é revelador de crenças no aprender pelo fazer, sem constrangimentos.” (p.66).

Para Pereira (2002), esta centralidade no “eu” foi alimentada pela fórmula do pedocentrismo: *o aluno no centro da acção pedagógica*.

Perspectivar o aluno deste modo conduziu à desvalorização do ensino como catalisador do desenvolvimento. Como explica Pereira (2002):

“... se [...] não pode haver aprendizagem sem actividade e envolvimento do sujeito, convém reafirmar que o próprio objecto sobre o qual incide esta actividade lhe confere necessariamente um carácter normatizado e solicita o sujeito a sair de si próprio para ser posto à prova com normas e significações partilhadas e, logo, a confrontar-se e a expor-se à alteridade.” (p.48).

A ruptura com o quotidiano espontâneo do aluno é necessário para a aprendizagem de conhecimentos que só são passíveis de ser aprendidos se constituírem objecto de um ensino sistemático e programado para além do quotidiano do aluno.

A competência da escrita necessita de ser encarada como objecto de ensino a ser trabalhado racionalmente e de forma instrumentada.

Relativamente ao ensino da escrita no ensino secundário, Pereira (2002) reconhece problemas idênticos aos do ensino básico:

“Nunca se afirma, porém, que um trabalho de compreensão *vs* interpretação do texto literário possa servir de modo mais *interno* a aprendizagem da escrita, no sentido de ele poder constituir um dos múltiplos exercícios que têm de ser feitos pelos alunos com a língua.” (p.39).

Algumas actividades postas em prática a partir da leitura como, por exemplo, inserir sequências descritivas em textos narrativos:

“... são actividades com validade didáctico-pedagógica, forçoso é reconhecer que elas não se inscrevem numa articulação que passa, fundamentalmente pelo objecto texto, no sentido de atender às suas operações de construção. O mesmo se poderá dizer para as escritas *à maneira de* ou *à propósito de*.” (p.39).

Esta autora afirma que a leitura continua a beneficiar de um papel privilegiado no contexto pedagógico, “pois, se esta se apresenta como fundamental para escrever, o inverso nunca é dito: *é da leitura que parte tudo*.” (p.40).

Outra observação feita por Carvalho (1999) e Castro e Sousa (1998,b) é a pouca relevância dada à dimensão do contexto de produção.

Não contemplar uma audiência e objectivos concretos de escrita para a adequação do texto a uma situação real de comunicação parecem ser algo natural no contexto da escola.

Carvalho (1999) aponta uma explicação, para este aspecto, no modo como a escrita foi tradicionalmente associada a situações de avaliação e no reconhecimento, por parte dos alunos, da figura do professor como receptor real dos textos produzidos.

O reconhecimento da importância desta dimensão e o desenvolvimento de estratégias que levem o aluno a considerar uma audiência específica podem encaminhar o aluno progressivamente para o grau de explicitação característico da escrita.

Em síntese, tal como nos programas curriculares, os manuais escolares apontam para uma produção em quantidade, visível na frequente associação das actividades à dimensão *expressiva, lúdica* e de prazer.

Para Carvalho (*ibidem*), esta concepção de escrita:

“... não conduz necessariamente a uma produção com qualidade. Diversos estudos, citados por Krashen (1984), parecem demonstrar que a qualidade de expressão escrita depende muito mais de outros factores, como, por exemplo, dos hábitos de leitura, do que da própria produção, por muito intensa que ele seja.” (p.116).

Os diferentes aspectos do processo de escrita não são explicitados no sentido de proporcionar uma reflexão para uma apropriação das técnicas de escrita.

Não se verifica uma abordagem da escrita que atenda à especificidade dos diversos aspectos envolvidos no processo de escrita, o que se distancia do ensino directo e explícito do ensino da escrita, como referencia Carvalho (1999):

“A consciencialização dos diferentes aspectos envolvidos no acto de escrita, resultante da sua explicitação e, sobretudo, de uma reflexão sobre eles, parece, assim, constituir um factor de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita...” (p.117).

A investigação, realizada nesse âmbito, provou a relevância e a influência da reflexão sobre o funcionamento dos mecanismos cognitivos e os conhecimentos acerca destes que podem desempenhar na resolução dos problemas colocados durante a tarefa de escrita.

Por outro lado, sem orientações mais explícitas nos programas curriculares e nos manuais escolares, a promoção da capacidade de escrita, segundo Carvalho (2003) depende:

“... muito mais da acção do professor, das actividades que promove e do acompanhamento que faz dos seus alunos, do que do mero recurso aos manuais, pois, apesar da frequência das actividades que implicam o uso da escrita que neles podem ser encontradas, muito poucas são aquelas com potencialidades para promoverem um efectivo desenvolvimento da capacidade de escrever.” (p.103).

6. Conclusões

As linhas orientadoras dos textos oficiais e as propostas de actividades sugeridas nos manuais escolares de Português revelaram uma escrita perspectivada numa dimensão globalizante, em termos de produto, orientada para um conteúdo, distanciada do contexto de comunicação e frequentemente entendida como expressão do prolongamento de outros domínios como a leitura ou o funcionamento da língua.

O realce é dado à produção em quantidade, em detrimento de uma produção que vise uma reflexão.

A escrita perspectivada nestes textos reguladores visam valorizar a expressão de sentimentos, opiniões, vivências dos jovens, ou seja, é direccionada para o carácter lúdico e expressivo da escrita, num fluir de ideias, sem qualquer indicação de procedimentos a realizar.

As indicações de apoio, quando existentes, atribuem relevo à estrutura superficial do texto e raramente demonstram alguma preocupação no âmbito da apropriação de técnicas e aperfeiçoamento do texto.

Uma proposta de estratégias de intervenção sectorial, como a definiu Amor (2003), parece inexistente.

Fica ao critério dos professores transformarem essas actividades em actividades de escrita na sua dimensão processual, o que pode ser questionado em termos de execução efectiva quer pelos modelos de formação profissional inicial a que foram sujeitos, quer pelos modelos de formação contínua.

Partilhando da opinião de Carvalho (2003), parece que os textos reguladores tendem a perpetuar uma escrita que favorece o modelo de *explicitação do conhecimento*.

Estas representações da escrita, associadas a uma tradição de interacção verbal oral, de leitura, e de práticas de escrita pouco estruturadas e pouco apoiadas pelo professor, determinam o essencial das práticas e rotinas da escrita sobre as quais o professor não exerce qualquer espécie de distanciamento e reflexão.

A observação feita por Cabral (2001) de que os professores, na ausência de modelos, tendem a ensinar como aprenderam também não deve ser ignorada. Assim, as instituições de formação inicial de professores não se devem alhear da sua responsabilidade no ensino/aprendizagem da escrita deixada ao critério dos professores em formação.

Na ausência de uma maior explicitação das orientações dos textos reguladores, remete-se para a escola e, mais concretamente, para o professor, a necessidade de

providenciar a transição de uma escrita de *explicitação de conhecimento* para uma escrita de *transformação de conhecimento*.

A prossecução desse objectivo levanta problemas de ordem diversificada.

Um deles relaciona-se com o nível do desenvolvimento cognitivo e da expressão escrita do aluno dado que o desenvolvimento de aspectos mais complexos do processo de escrita pressupõe a automatização de aspectos de superfície.

Outro reside no sector do processamento da informação dos alunos, centrado na redacção, em detrimento das dimensões de planificação e revisão.

Em termos metodológicos, a consecução desta transição, de uma escrita em desenvolvimento para uma escrita desenvolvida, revela-se complexa porque requer recursos e estratégias que possibilitem ao aluno o acesso aos níveis mais abstractos e mais profundos do processo de escrita, numa abordagem personalizada e ritmos adequados. Como explica Amor (2001):

“...há que ir fazendo pequenas viagens, doseando o espaço, o tempo e o esforço da descoberta, ao ritmo de cada um. Não se aprende a escrever por um caminho único e linear, num percurso com hora de partida e hora de chegada.”
(p.168).

O professor enfrenta a exigência de um acompanhamento contínuo do aluno para atender e reflectir sobre a especificidade dos problemas individuais desse aluno, numa abordagem que vá ao encontro do seu desenvolvimento.

Uma estratégia passível de aplicação consiste, para Amor (2003), na actuação *sectorial*:

“uma actuação [...] exercida ao longo do processo, em cada um dos momentos de produção (planificação, textualização e revisão) e focalizando operações muito precisas (como o uso de determinantes e localizadores demonstrativos, de operadores temporais, a tematização e construção do parágrafo, etc.).” (p.115).

Outra proposta, também designada de *facilitação do procedimento* ou de *facilitação processual* por Carvalho (2003), consiste na introdução de indicações, através da utilização de fichas adaptadas ao tipo de texto e às dificuldades dos alunos, que facilitem a execução de tarefas que normalmente o aluno não executa devido às características do desenvolvimento cognitivo em que se encontra.

A introdução dessa estratégia visa automatizar procedimentos, sem sobrecarregar a actividade cognitiva, levando o aluno ao desenvolvimento da capacidade de escrever e da capacidade cognitiva. A multiplicidade de relações consideradas para a construção textual determina, para o professor, o papel de facilitador do percurso.

São de referir os estudos interessantes que Carvalho (2003) e Campos (2001) realizaram, ao aplicar esta estratégia de *facilitação processual* à dimensão da revisão textual, e que revelou níveis de revisão mais frequentes e mais aprofundados.

A concretização de objectivos mais específicos e a facilitação de tarefas mais complexas apresentam-se como meio de consecução adequado para guiar o aluno na transição de um modelo de escrita para outro.

Existem, para Pereira (2000), outros meios susceptíveis de incrementar o desenvolvimento cognitivo como actividades de pré-escrita para estimular a reflexão sobre o tema, a organização do ensino da escrita em sequências didácticas, a solicitação da reacção dos colegas, o preenchimento de matrizes ou a formulação de avaliações sobre o escrito.

O recurso ao processador de texto pode igualmente constituir um meio para superar determinadas dificuldades como as despoletadas pelo processamento da informação, libertando a mente para outras reflexões sobre o texto. Segundo Barbeiro (1999), o processador molda-se mais ou menos aos sub-processos da escrita, à sua

recursividade, descontinuidade e interpenetração. Para este autor, é no domínio da revisão que é possível constatar uma maior actividade por parte dos alunos com mais dificuldades.

A utilização do processador de texto oferece diversas potencialidades ao permitir a introdução de novas capacidades e de apoiar outras, ao fornecer auxílios à memória, à avaliação, à elaboração e coerência do texto.

Reconhece-se, hoje, que a teoria é uma linguagem em busca de coerência ao serviço das práticas. É através da compreensão dos saberes teóricos e das lógicas de acção que é possível a busca de uma acção educativa adequada ao ensino da escrita.

As diversas investigações desenvolvidas no âmbito da escrita vieram restituir à escrita o seu lugar de destaque, reconhecido oficialmente pela qualidade de pensamento que permite construir. No entanto, a transmissão e aquisição das competências de escrita, reguladas por textos específicos como programas e manuais não são suficientemente explícitos para o contexto pedagógico. Permanecem pouco esclarecedores quanto ao desenvolvimento da escrita numa dimensão processual, ausente da formação inicial, e que é deixada ao critério do professor.

Partindo desses pressupostos, urge estruturar uma formação inicial que contemple a compreensão das operações cognitivas implicadas no processo de escrita porque constituem um requisito básico para a compreensão das funções da escrita na escola e porque a incapacidade em satisfazer esses requisitos traduz-se em insucesso.

Conhecer como se ensina implica saber como se aprende. Os modelos teóricos são excelentes auxiliares na observação e compreensão da complexidade própria da escrita e potenciam vias de transformação das práticas pedagógicas, mas as práticas de escrita em contexto pedagógico só poderão evoluir se confrontadas com práticas novas e reconhecidas como mais ajustadas para o ensino de textos escritos. A aproximação destes dois campos apresenta-se como crucial no contexto da formação contínua de professores.

SEGUNDA PARTE

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Nesta segunda parte, o estudo constitui o objecto dos vários capítulos.

Esta parte divide-se em três momentos fundamentais.

Numa primeira parte, é descrita e fundamentada a metodologia usada. Seguidamente, num segundo momento, são apresentados os resultados do estudo. Por fim, no último capítulo, são apresentadas as conclusões a que chegámos.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA

Introdução

Considerando, de acordo com Castro (1995), que o contexto de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa constitui um contexto específico de comunicação que implica realidades complexas em interacção, a descrição das práticas que aí têm lugar pressupõe a consideração dos textos reguladores dessas acções pedagógicas, entre os quais se encontram os programas e os manuais escolares.

Os primeiros determinam os objectivos educativos entendidos como fundamentais mediante orientações curriculares; os outros, os manuais escolares, surgem, segundo Castro (1995), associados a uma função recontextualizadora, com maior ou menor proximidade, das orientações propostas nos textos programáticos.

Como observa Carvalho (1999), o programa actualmente em vigor da disciplina de Língua Portuguesa consagra à *escrita* um estatuto linguístico próprio e o domínio da *escrita* usufrui de um peso relativo de vinte e cinco por cento, tendo a mesma importância que é atribuída ao domínio da leitura e ao domínio do ouvir/falar.

Os manuais escolares, perspectivados como elementos estruturadores dos conteúdos de uma determinada disciplina e dos processos legítimos de transmissão, constituem igualmente textos reguladores das práticas pedagógicas.

É de salientar que, de acordo com Carvalho (2003), se a escrita nem sempre foi objecto de tratamento nos manuais escolares, o mesmo não acontece actualmente se

avaliarmos a frequência de propostas de actividades, no domínio da escrita, que são apresentadas nos manuais mais recentes.

Este novo destaque conferido à *escrita* traduz-se também na crescente publicação de livros para-escolares carregados de promessas de aprendizagens, metodologias ou estratégias facilitadoras da aquisição de competências de escrita, seduzindo alunos, pais e professores.

Deste modo, dado o papel fulcral que esses manuais escolares têm vindo a adquirir no ensino, uma análise a estes textos revela-se essencial no entendimento dos objectivos e métodos pedagógicos subjacentes ao ensino/aprendizagem da escrita.

1. Descrição do estudo

Inserindo-se no contexto pedagógico descrito, com o objectivo de conhecer melhor o modo como a dimensão da escrita é perspectivada, este estudo pretende:

1) caracterizar os manuais para-escolares de apoio ao ensino da escrita nos diferentes níveis de ensino básico e secundário;

1.1) classificar as actividades de escrita em função de:

- a) os subprocessos de incidência das tarefas;
- b) as dimensões contempladas dentro de cada subprocesso;
- c) os domínios do programa contemplados;
- d) as tipologias textuais trabalhadas.

1.2) identificar linhas orientadoras do ensino da escrita.

2) Reflectir sobre o estatuto e as funções destes textos no contexto da disciplina de Língua Portuguesa.

A prossecução destes objectivos levou-nos, numa primeira fase de análise, à classificação das actividades de escrita em função dos subprocessos de incidência.

Esta primeira etapa teve em consideração o facto de a competência de escrita não ser uma competência resultante da aquisição de outras competências, mas resultam de um conhecimento processual e de uma intervenção pedagógica programada (Carvalho, 1999; Pereira, 2002, 2005).

Por conseguinte, procurámos determinar, nos documentos analisados, a frequência de actividades de planificação, de redacção e de revisão, entendidas como subprocessos de processo de escrita (Flower & Hayes, 1980)

Dado que a dimensão processual da escrita implica contemplar aspectos diversos devidamente hierarquizados, procurámos verificar quais os subdomínios de incidência prevalentes no âmbito de cada um dos subprocessos de escrita. Para cada um dos subprocessos, considerámos as dimensões mais relevantes.

Assim, nesta segunda fase, entendeu-se a escrita como implicando a activação de um conjunto de actividades cognitivas como seleccionar, organizar, avaliar, entre outros, mediante uma determinada finalidade e atendendo a factores temporais, o destinatário, o tipo de discurso e outros...

Na perspectiva de alguns autores (Flower e Hayes, 1980; Grabe e Kaplan, 1996), a planificação representa uma estratégia essencial na resolução de muitos dos problemas colocados aos escreventes.

A planificação, como processo de construção da representação abstracta do saber, implica um maior esforço cognitivo na activação de um conjunto de outros subprocessos que se inicia com a geração de ideias, a sua organização, a definição de objectivos, da audiência e a definição de aspectos linguísticos.

Desta forma, para as actividades de planificação, foram seleccionadas as seguintes dimensões de análise: a pesquisa de informação, a geração de conteúdo, a organização das ideias, a definição dos objectivos, da audiência, do destinatário e a definição de aspectos linguísticos.

Foram consideradas actividades de pesquisa de informação, as tarefas de planificação que remetiam para estratégias de busca em fontes externas ao escrevente, como, por exemplo, junto de familiares, amigos, livros ou Internet (ex.: Manual C – “Se concluíres que não tens muitas ideias sobre o assunto que gostarias desenvolver, terás de ir à procura de informação, recolhendo dados junto de familiares, em livros ou Internet ...”).

As actividades de planificação, que activavam estratégias com recurso à memória de longo prazo do escrevente, foram classificadas de geração de conteúdo (ex.: Manual C – “Tempestade de ideias: anotarás todos os assuntos sobre que gostarias de escrever, entre os quais se poderão contar um lugar (...), uma tradição ou costume popular da tua região, um jogo (...), um filme ...”).

Do mesmo modo, na continuidade desta classificação, foram tidas em consideração as actividades de planificação que visavam a organização das ideias (ex.: Manual C – “ Para facilitar a planificação do teu texto, começa por seleccionar a informação que deve constar do 1º parágrafo depois de decidires sobre o assunto principal da notícia que queres dar (...) Indica o assunto sobre que vais escrever o 2º parágrafo. Diz qual vai ser o assunto do 3º parágrafo.”).

Integrámos igualmente, nesta fase de análise, as actividades de planificação destinadas à definição de objectivos comunicativos e da audiência/destinatário (ex.: Manual J – “Analisar a situação de comunicação em que se inscreve o requerimento a elaborar (Quem se dirige a quem? Com que intenção?), definindo com clareza o objectivo a atingir.”).

Por fim, considerámos, como última dimensão de classificação, as actividades de planificação orientadas para a definição de aspectos linguísticos (ex.: Manual C – “Utilizar conectores de tempo (quando, então...) e complementos circunstanciais de tempo (naquele dia, a certa altura...)”; “Utilizar o presente para uma narrativa no presente e o pretérito imperfeito para uma narrativa no passado.”).

Procedemos, também, à observação e classificação dos domínios de incidência das actividades de redacção.

A redacção corresponde ao momento de passagem do pensamento para a representação gráfica, isto é, da transposição das ideias do plano para a linguagem escrita, sob a condução de um plano de escrita e suas exigências de explicitação e de organização de ideias.

A operação de redacção coloca, ao escrevente, novas exigências ao nível da explicitação e da organização das ideias, visto ser o momento de expansão da comunicação.

Nesta etapa de estudo da dimensão da redacção, distinguimos as actividades de transformação, de produção e de coesão/coerência.

As actividades de transformação incluem vários níveis de alterações: alterações ao nível de tipologias de textos e de análise linguística (parágrafo, frase), com claras implicações ao nível da coerência e da coesão textual.

Deste modo, foram classificadas, como actividades de transformação, as tarefas de escrita que implicavam, de algum modo, um trabalho de reformulação por parte do aluno: a transformação de uma frase, de um parágrafo, de um tipo de texto ou a substituição de um elemento por outros (ex.: Manual G – “Transforma a mensagem que Adrian enviou a Pandora numa longa carta de amor.”; Manual C – “Lê o pequeno conto intitulado *Suicida por despeito* e redige uma pequena notícia...”; Manual C – “Reescreve o texto eliminando a simples enumeração.”; “Reescreve o texto de partida do grupo III substituindo, sempre que possível, as diferentes formas dos verbos *ser* e *ter*...”).

Por outro lado, foram consideradas actividades de redacção as que visavam a produção escrita a um nível mais profundo do que as do tipo anterior.

Representam tarefas que implicavam a geração de conteúdo por parte do aluno, criando um texto novo ou o final de um texto já existente, mas incompleto (ex.: Manual A “Explicita esta frase de Herbert Read, num texto que não ultrapasse 40 linhas.”; Manual B – “Cada aluno deve depois redigir, individualmente, um caso do dia respeitando um tema indicado pelo professor.”).

Por último, foram observadas as actividades de redacção que pressupunham o desenvolvimento da capacidade de uso de mecanismos de coesão/coerência do texto.

Podemos distinguir diversos níveis de incidência destes mecanismos: ao nível gramatical (frásica, interfrásica, temporal e o paralelismo estrutural) e ao nível da coesão referencial, que implica o domínio de mecanismos de referência e co-referência (ex.: Manual C – “Na construção do texto, utiliza os processos que já conheces para evitar a repetição de palavras: fazer desaparecer o sujeito de algumas frases (quando for possível), usar pronomes, determinantes, pronomes possessivos ou demonstrativos, usar palavras ou expressões a ligar as frases entre si...”).

Nesta fase de análise, considerámos, ainda, os subdomínios do processo de revisão. As actividades de escrita foram classificadas, em função dos aspectos sobre os quais recaía, de forma a determinar os domínios de incidência.

Deste modo, distinguiu-se a revisão aos aspectos superficiais do texto, referentes à correcção ortográfica, à pontuação ou à caligrafia (ex.: Manual I – “Relê-la e verificar a correcção ortográfica...”; Manual C – “Vi se não tenho erros de pontuação? Cuidei da minha caligrafia?”) e aos níveis mais profundos do texto, nos quais encontramos a verificação do cumprimento dos objectivos comunicativos, do respeito pela audiência/destinatário (ex.: Manual J – “Usei um registo de língua cuidado adequado ao destinatário e à situação.”) e a observância da coesão/coerência do texto (ex.: Manual C – “Uso palavras como: sobre, sob, à frente, atrás, no primeiro plano, mais adiante, ...”; Manual J – “Organizei os elementos constitutivos da descrição uns em relação aos outros, adoptando uma determinada ordem em função do efeito a atingir?”).

Numa terceira etapa, centrámos a nossa atenção nas fichas informativas que integravam os manuais em análise.

Dessas fichas informativas distinguimos três, a saber, as fichas teóricas, de carácter informativo e geral, as fichas de demonstração, cujo propósito é exemplificar cada uma das etapas a seguir na produção de um determinado tipo de texto e as fichas de apoio ao processo.

Nas fichas teóricas, destacámos, as que incidiam sobre tipos de textos, sobre processos ou sobre aspectos linguísticos.

Nas fichas de demonstração considerámos, somente, as fichas que exemplificavam as diversas etapas.

Nas fichas de apoio ao processo, diferenciámos as que visavam auxiliar a dimensão processual da actividade de escrita e as que serviam de apoio à construção de determinadas tipologias textuais.

Numa fase posterior, e para verificar a predominância de modalidades de escrita, procurámos classificar as actividades do domínio da escrita segundo a terminologia apresentada no programa da Língua Portuguesa que distingue a *Escrita Expressiva e Lúdica*, a *Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos* e a *Escrita para Aperfeiçoamento de Texto* (M.E. – D.E.B.S., 1991).

Por *Escrita Expressiva e Lúdica* entende-se a escrita por iniciativa própria, que permite a expressão de vivências dos alunos ou a experimentação de jogos de palavras ex.: Manual G – “Deixa cair um borrão de tinta, numa cor à tua escolha, na parte esquerda da folha. Depois dobra a folha a meio. Vais obter uma imagem. Escreve um poema sobre o que a imagem te sugerir.”; Manual H – “Chegou, agora, a tua vez de contares um episódio particularmente especial da tua existência.”).

As actividades de *Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos* visam desenvolver as capacidades implicadas na produção de textos escritos com destinatários e finalidades diferentes. Constituem actividades de escrita cujo objectivo é levar o escrevente a responder a situações específicas, tomando, progressivamente, consciência das características de determinados textos (ex.: Manual I – “Redige, então, o resumo correcto do texto *A personagem-tipo*, em aproximadamente 75 palavras.”; Manual H – “És o gerente da loja *Roupa* e analisas a situação exposta na carta [...]. Redige, agora a resposta do gerente, recorrendo a contra-argumentos.”).

A *Escrita para Aperfeiçoamento de Texto* tem como propósito a interiorização de mecanismos de autocorreção, que permitam reformulações do texto, de forma a dotar o aluno de autonomia face à correção e classificação feitas exclusivamente pelo

professor (ex.: Manual J – “Rever o texto construído e aperfeiçoá-lo antes da versão final. Utilizar uma grelha autocorrectiva (pp. 232-233).”).

Por fim, tornámos a analisar as actividades de *Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos* para determinar os tipos de textos mais solicitados nos documentos analisados.

Ciente de que o domínio da competência de escrita assume um lugar significativo, reconhecido nos textos programáticos, na aquisição da competência comunicativa no âmbito da Língua Portuguesa, este estudo visa identificar e caracterizar concepções de ensino da escrita, tendo por base a análise de um *corpus* constituído por textos que se configuram e assumem funções de auxiliares no ensino da escrita; reflectir sobre o estatuto e funções destes textos no quadro dos livros escolares e identificar linhas orientadoras do ensino da escrita.

Atendendo à diversidade de manuais existentes no mercado, um estudo deste género implicou necessariamente a selecção de um *corpus*.

Por conseguinte, este estudo é conduzido sobre um *corpus* constituído por manuais para-escolares, disponíveis no mercado, publicados por editoras tradicionalmente associadas às edições escolares, o que implica níveis de divulgação e de adopção mais elevados, e que se destinam ao terceiro ciclo e/ou secundário.

A escolha do terceiro ciclo de escolaridade reside no facto de constituir uma referência da escolaridade obrigatória e pela suposição de que, findo esse nível, estará adquirido um conjunto de competências fundamentais que caracterizará a sociedade escolarizada. O ensino secundário implica o domínio de mestrias para prossecução de estudos ao nível superior.

A opção pelo domínio da escrita decorre da instituição da escrita como competência a desenvolver e por considerar que o recurso à escrita nem sempre é orientado para o objectivo da aquisição e aperfeiçoamento do seu uso.

Os manuais para-escolares seleccionados para este estudo foram publicados na sequência da entrada em vigor dos novos Programas de Português (Programas

actualmente em vigor), visam o desenvolvimento e/ou o aperfeiçoamento de competências de escrita e estão, de uma maneira explícita ou implícita como assinala Choppin (1992), ligados a editoras vocacionadas para publicação e distribuição de obras concebidas para uso colectivo em sala de aula ou para uso individual, em casa.

O *corpus* ficou, deste modo, constituído pelos seguintes manuais para-escolares: *Aprender a Dominar a Escrita* de Fernanda Afonso e Esmeralda Lopes (2000), editado pela Texto Editora, que designámos **Manual A**; *Oficinas de Escrita* de António José Leite Vilas-Boas (2003), editado pelas Edições Asa, que designámos **Manual B**; *Como Abordar a Produção de Textos Escritos* de Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2003), editado por Areal Editores, que designámos **Manual C**; *Resumo de Texto* de José Cobrado (2002), das edições Asa, que designámos **Manual D**; *Resumir é Fácil* de Cidália Fernandes e Ângela Campos (2003), que designámos **Manual E**; *Argumentar é Fácil* de Cidália Fernandes (2004), editado pela Plátano Editora, que designámos **Manual F**; *Preparar os Testes – 7º Ano – Língua Portuguesa* de Rosário Costa e Manuela Pinto (2004), editado pela Areal Editores, que designámos de **Manual G**; *Preparar os Testes – 8º Ano – Língua Portuguesa* de Rosário Costa e Manuela Pinto (2005), editado pela Areal Editores, que designámos de **Manual H**; *Preparar os Testes – 9º Ano – Língua Portuguesa* de Rosário Costa, Olinda Magalhães e Sónia Rodrigues (2005), editado pela Areal Editores, que designámos de **Manual I**; *Preparar os Testes – 10º Ano – Língua Portuguesa* de Rosário Costa, Olinda Magalhães e Sónia Rodrigues (2004), editado pela Areal Editores, que designámos de **Manual J**.

A inclusão destes últimos livros prende-se com o facto de, para além de pertencer a edições ligadas ao ensino, contemplarem uma rubrica, *Oficina de Escrita*, destinada especificamente ao ensino da escrita.

A diversidade dos manuais é visível do ponto de vista estrutural e/ou organizacional das actividades de escrita.

Desta forma, o **Manual A** distingue-se dos restantes manuais por apresentar uma organização interna subordinada a temáticas.

Por sua vez, cada temática está sujeita ao mesmo género de tarefas, seguindo etapas iguais: leitura de um texto, exercícios de compreensão do texto, exercícios sobre o léxico, sobre a correcção de erros ou a reconstituição de um texto, para finalizar com actividades de produção escrita (duas ou três).

O **Manual B** constitui um manual específico que reúne, simultaneamente, sugestões de actividades de escrita, sob a modalidade de oficinas, com relatos de experiências da implementação dessas oficinas em escolas diferentes.

O **Manual C** adopta, geralmente, a estratégia da apresentação de fichas informativas sobre tipologias de textos, no início do estudo de um determinado tipo de texto, leitura de textos ilustrativos desses tipos e apresentação de fichas de apoio à actividade de escrita do tipo de texto em estudo.

Os **Manuais D e E** visam especificamente o mesmo tipo de texto: o resumo.

O **Manual D** repete a mesma sequência de demonstração: leitura de um texto, distinção da informação essencial/secundária/acessória, apresentação do texto intermédio, do texto condensado e do resumo final.

O **Manual E** segue, do mesmo modo, um mesmo percurso de demonstração: leitura do texto, divisão do texto em partes e atribuição de um título resumo, substituição de estruturas sintácticas por outras mais económicas e apresentação do resumo final.

O **Manual F**, pertencente à mesma colecção do Manual E, apresenta, de certo modo, muitas semelhanças. A leitura do texto é acompanhada por uma demonstração de resolução: comentário ao tema, à argumentação e à estratégia argumentativa.

Os **Manuais G, H, I e J**, destinados respectivamente ao 7º, 8º, 9º e 10º Ano, constituem uma série de uma editora e revelam um procedimento de trabalho idêntico: apresentação de uma ficha de demonstração e actividades de experimentação que podem ser corrigidas com recurso às soluções, ou propostas de soluções, que o manual oferece.

O **Manual J** distingue-se desta série pela presença de uma ficha informativa, que precede a ficha de demonstração, e de fichas de apoio para a revisão dos textos.

Por conseguinte, pretendeu-se, com a selecção deste *corpus*, obter a maior representatividade editorial e constatar aspectos comuns e/ou divergentes dentro da mesma série de determinadas editoras ou em comparação com editoras diferentes.

Os dados recolhidos neste estudo foram tratados e analisados na perspectiva de responder ao problema de investigação definido. Assim, os valores obtidos, em cada um dos aspectos avaliados, foram convertidos em percentagens relativas ao número total de actividades descritas em cada um dos manuais ou apresentadas sob a forma de frequência, no caso do estudo realizado sobre as fichas informativas.

O estudo implicou algumas comparações que foram feitas com base nas médias obtidas nas variáveis definidas.

A análise estatística foi objecto de tratamento pelo programa *Microsoft Excel*.

CAPÍTULO II

RESULTADOS

Introdução

Neste capítulo, são apresentados os resultados do estudo que foi descrito no capítulo anterior. A análise desses resultados está dividida em sete momentos, cada um correspondendo a um dos aspectos considerados.

Deste modo, numa primeira fase, classificamos as actividades de escrita, objecto de aprendizagem, em função dos subprocessos do processo de escrita nelas implicados: planificação, redacção e revisão.

Posteriormente, são analisadas as dimensões trabalhadas no âmbito de cada um desses subprocessos.

Seguidamente, são apresentados os resultados relativos às fichas informativas constantes nos manuais seleccionados.

Finalmente, são analisados os dados referentes à classificação das actividades de escrita, entendida como objecto de aprendizagem, em função dos domínios do programa em vigor, procurando, em relação às actividades de *escrita para apropriação de técnicas e modelos*, identificar as tipologias textuais abordadas.

1. Apresentação de resultados

Uma vez definida a metodologia seguida na análise efectuada, podemos prosseguir o estudo passando para a observação dos resultados obtidos.

Em primeiro lugar, respeitando a sequência metodológica, apresentaremos os dados relativos aos subprocessos de incidência das actividades de escrita.

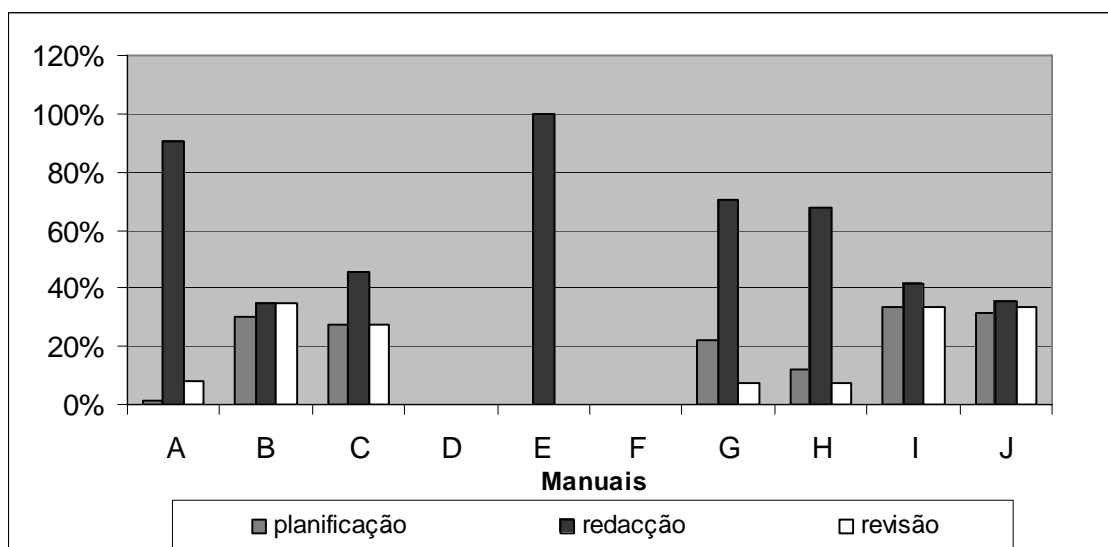
1.1. Subprocessos de incidência das actividades de escrita objecto de aprendizagem

Neste momento de análise, tomámos as actividades de ensino-aprendizagem da escrita para determinar os domínios de incidência de cada uma delas.

Esta análise baseou-se no entendimento da escrita na sua dimensão processual, pelo que considerámos os subdomínios da planificação, da redacção e da revisão, para determinar sobre qual deles incidia cada uma das actividades.

Observemos, então, os resultados relativos à frequência com que cada um dos subprocessos, planificação, redacção e revisão é instituído como objecto das tarefas de escrita dos manuais analisados.

Gráfico nº 1 – Subprocesso de incidência das actividades de escrita objecto de ensino-aprendizagem



A análise aos domínios de referência das actividades de escrita, objecto de ensino-aprendizagem, revela que as actividades de redacção prevalecem sobre os outros domínios.

No Manual E, as tarefas de redacção constituem mesmo a totalidade das actividades propostas.

O Manual A apresenta, igualmente, um valor bastante significativo, de 90%, para as actividades de redacção. Seguem-se-lhe, os Manuais G e H, com valores na ordem dos 70%.

Nos restantes manuais, as actividades de redacção andam à volta dos 40%, com ligeiras variações acima desse valor (Manuais C e I) ou abaixo desse indicador (Manuais B e J).

Por outro lado, não deixa de ser surpreendente o facto de alguns manuais escolares, destinados ao ensino-aprendizagem da escrita, não remeterem explicitamente para o uso da escrita.

Nesses manuais, de que são exemplos o Manual D e o Manual F, não aparecem instruções no sentido da produção, embora se possa inferir que o propósito é experimentar escrever segundo o modelo apresentado.

No Manual D, são apresentados textos para resumir, sistematicamente acompanhados da resolução de cada uma das etapas a seguir na elaboração de um resumo.

O leitor pode constatar, de forma imediata, a distinção entre o que é informação essencial, secundária e acessória, bem como, encontrar propostas para a contracção do texto, através de movimentos de selecção ou supressão, para chegar ao resumo final pretendido e que também lhe é fornecido para leitura.

A resolução de todas as etapas, propostas para a elaboração de um resumo, está directamente à disposição do aluno. Qualquer texto fornecido, neste manual, obedece a essa metodologia.

O Manual F repete os procedimentos do Manual D, relativamente às etapas a ter em conta na elaboração de um texto argumentativo. Os textos são apresentados, assim como as etapas da sua produção.

Voltando ao gráfico n.º 1, podemos observar que é, nos Manuais B e J que se verifica maior equilíbrio entre as diversas dimensões do processo de escrita.

Considerando a generalidade dos manuais, conclui-se, como atrás referimos, que a tarefa de redacção ocupa um lugar de destaque.

Esta situação poderá encontrar a sua explicação numa tradição de escrita centrada no produto onde, conseqüentemente, a tarefa de redacção tomava um lugar central.

Os domínios da planificação e da revisão não apresentam grande diferenciação entre eles quanto ao espaço ocupado, sendo que em nenhum dos manuais os valores que se lhes referem atingem a percentagem de 40% das actividades propostas.

As diferenças mais significativas situam-se, por um lado, nos Manuais G e H, que atribuíram maior importância à dimensão da planificação, e, por outro, no Manual A,

em que ela surge de forma residual (1 %). Corresponde ao pedido de elaboração de um plano sobre um possível texto sobre a mulher no trabalho. Curiosamente, na sequência desta tarefa, não é solicitado ao aluno a redacção desse texto.

No entanto, apesar da proximidade destas duas dimensões, é possível verificar uma ligeira predominância das tarefas de planificação em relação às actividades de revisão,

No Manual B, embora haja uma distribuição equitativa pelas três dimensões do processo de escrita, as indicações dadas no Manual são de carácter geral, frequentemente superficial, ficando, os aspectos mais profundos, remetidos para a figura do professor, a quem cabe intervir (ex.: Manual B – “Deves reflectir sobre o que irás escrever e sobre a maneira como irás estruturar a tua redacção.”; “Deverás tentar detectar, com a ajuda da professora e/ou colegas, as imperfeições ou os erros e os defeitos do texto que elaboraste...”)

Relativamente aos manuais G, H, I e J, que constituem uma sequência de manuais propostos para o 7.º, 8.º, 9.º e 10.º ano de escolaridade, podemos verificar uma evolução, no alargamento do espaço atribuído a cada um dos subdomínios contemplados nas actividades de escrita, à medida que progredimos nos níveis de ensino.

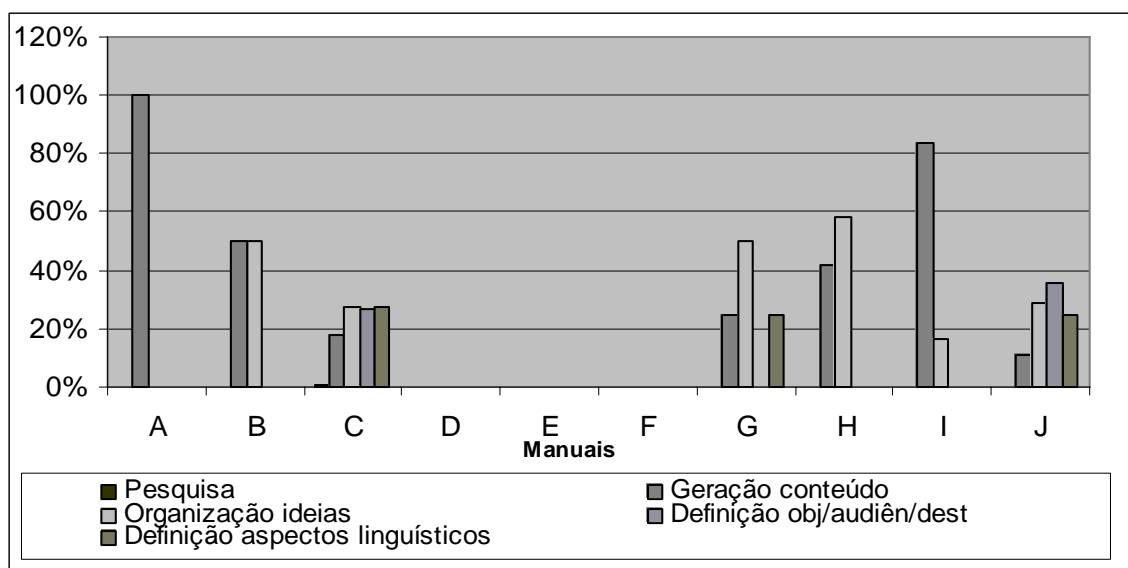
Mais adiante, teremos oportunidade de verificar que essa evolução também foi acompanhada de um maior aprofundamento de algumas dimensões.

1.1.1. Aspectos de incidência das actividades de planificação

Para avaliarmos os domínios de incidência das actividades de planificação, distinguimos as tarefas que remetiam para a pesquisa de informação, as que visavam a geração de conteúdo, as que procuravam orientar a organização das ideias, as tarefas que solicitavam a definição de objectivos comunicativos, da audiência/destinatário, bem como aquelas que apontavam para a definição de aspectos linguísticos.

Passemos, seguidamente, à observação dos resultados obtidos relativamente aos aspectos de incidência das actividades que classificámos como de planificação.

Gráfico n.º 2 – Aspectos de incidência das actividades de planificação da escrita objecto de aprendizagem



Podemos verificar uma ausência de dados relativos a este domínio, nos Manuais D e F, que é explicada pela inexistência de actividades de escrita, já anteriormente referida.

No Manual E as tarefas cingem-se, como vimos, à área da redacção (ver gráfico n.º 1).

A análise ao gráfico n.º 2 permite-nos concluir que as actividades de geração de conteúdo/ideias predominam sobre as restantes actividades de planificação.

No entanto, as propostas são expressas de forma muito geral, a partir de um tema (ex.: Manual A – “Elabore o plano do que poderia ser uma composição subordinada ao tema *A mulher no trabalho.*”) ou da indicação sobre elementos a incluir num texto (ex.:

Manual J – “Inventariar os traços individualizantes do elemento a descrever (...) em função do tipo de descrição a redigir...”).

Os manuais raramente proporcionam estratégias que permitam ao aluno resolver problemas de bloqueio, através da busca de associações de ideias, palavras ou outras.

Relativamente à dimensão da pesquisa da informação, verificamos que só está presente no Manual C, com um valor de 1 %. A pesquisa de informação revela-se ausente na generalidade dos manuais.

Do nosso ponto de vista, essa ausência da dimensão da pesquisa poderá, em parte, ser explicada pela natureza das actividades de escrita que se enquadram frequentemente na sequência de actividades de leitura, portadoras das informações necessárias à produção dos textos pretendidos.

Do mesmo modo, em actividades que visavam determinadas tipologias de texto como, por exemplo, o resumo, ou a transformação de um tipo de texto para outro, como a transformação de um conto para uma notícia, o conteúdo era fornecido pelo próprio texto disponibilizado no manual como ponto de partida para a actividade. Desta forma, o aluno dispunha das informações necessárias, ao nível do conteúdo, para a construção dos textos que lhe eram solicitados.

A planificação, implicando a definição de aspectos linguísticos, só é contemplada em três manuais.

Considerar o tipo de texto a escrever e determinar as características linguísticas próprias não parece ser uma dimensão muito valorizada nos documentos estudados.

Por outro lado, apesar de os manuais H e J preverem a definição de aspectos linguísticos, isso não deixa de ser expresso de forma muito genérica e, geralmente, referente apenas a um aspecto (ex.: Manual H - “Não deves usar as mesmas palavras do texto.” ou J - “...prevendo os conectores/organizadores (advérbios, locuções adverbiais, conjunções, locuções conjuncionais) que estabeleçam a relação lógica existente entre elas.”).

A definição de objectivos comunicativos, da audiência e do destinatário foram somente contemplados pelo Manual J, onde alcançaram 36 %, e pelo Manual C, onde atingiram 27 %.

1.1.2. Aspectos de incidência das actividades de redacção

Nas tarefas de redacção, considerámos a transformação, a produção e as questões de coesão/coerência.

Foram classificadas como actividades de transformação, as que exigiam um trabalho de reformulação, de uma frase, de um parágrafo ou de um texto, a partir da alteração de um elemento ou da tipologia do texto (ex.: Manual G – “Experimenta recriar o poema de Fernando Pessoa. Sugerimos-te que mudes os meios de transporte, os destinos e/ou os comportamentos dos passageiros.”; Manual H – “A partir dos dados que te são revelados no texto, constrói a biografia de Christopher Reeve, respeitando a temporalidade dos vários eventos...”).

Nestas tarefas de transformação, limitava-se a sobrecarga dos mecanismos de processamento da informação, já que o aluno já não tinha que se preocupar com a geração do conteúdo a incluir no seu texto.

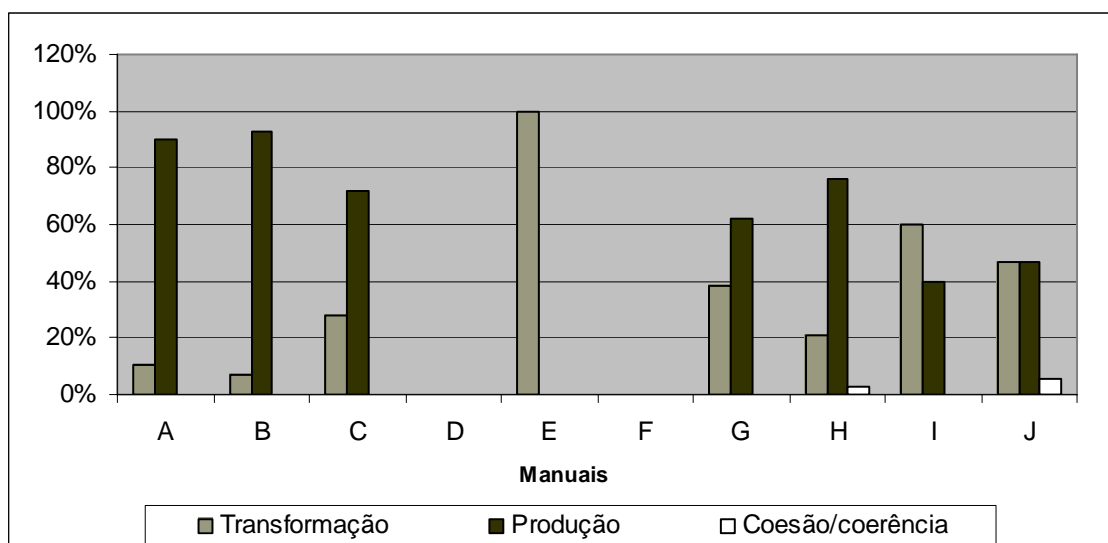
Os trabalhos de escrita, que exigiam geração de conteúdo e que levavam o escrevente a níveis mais profundos das exigências cognitivas, foram classificadas como sendo de produção.

Estas actividades de produção podiam constituir-se como tarefas mais exigentes do ponto de vista cognitivo porque envolviam uma multiplicidade de aspectos que tinham de ser considerados em simultâneo como, por exemplo, a selecção, a organização das unidades linguísticas e o processamento da informação a transmitir (ex.: Manual H – “Pensa numa pessoa que conheces bem (...). Constrói o retrato dessa pessoa na qualidade de seu melhor amigo.”).

Se as indicações de trabalho da escrita apontavam, especificamente, para o desenvolvimento do domínio de mecanismos de coesão/ coerência do texto, as actividades eram classificadas como sendo de coesão/coerência (ex.: Manual J – “Desenvolver os elementos contidos no plano (o plano remete para o uso de conectores/organizadores do discurso) em frases bem articuladas, utilizando a 3ª pessoa do singular e observando a correcção gramatical.”).

Passemos, de seguida, à observação dos resultados referentes aos aspectos trabalhados nas actividades em que o subprocesso da redacção era instituído como objecto de aprendizagem.

Gráfico nº 3 – Aspectos de referência das actividades de redacção



Ao observar os domínios de referência das actividades de redacção, expressos no gráfico n.º 3, verificamos a prevalência das actividades de produção, dentro de uma tradição pedagógica de ensino da escrita perspectivada em termos de produto que se assume como possível factor determinante na concepção destes manuais.

Outro lugar de destaque é preenchido pelas actividades de transformação.

Relativamente aos valores apresentados no Manual E, importa considerar que este constitui um manual vocacionado para um modelo próprio de texto: o resumo, cujo trabalho de escrita consiste, especificamente, numa tarefa de transformação.

Nos manuais I e J, os valores apresentados na dimensão da transformação reflectem, igualmente, o trabalho desenvolvido à volta de determinadas modalidades de textos.

Quanto às actividades de coesão/coerência, destaque-se a sua quase inexistência. Presentes nos manuais H e J, não ultrapassam um valor de 6 %.

Salientamos, ainda, que as indicações dadas, nesses manuais, são formuladas de modo muito geral (ex.: Manual J – “Desenvolver os elementos do plano em frases bem articuladas, respeitando o fio do desenvolvimento...”).

Por conseguinte, as actividades com o propósito do desenvolvimento da capacidade de uso dos mecanismos de coesão/coerência não encontram espaço na generalidade dos manuais.

Uma das razões, para tal situação, poderá estar na percepção desta dimensão como sendo apenas do funcionamento da língua, área tão vulgarmente denominada de gramática.

1.1.3. Aspectos de incidência das actividades de revisão

Nas tarefas de revisão, distinguimos as actividades direccionadas para os aspectos superficiais do texto, os referentes aos objectivos comunicativos e os incidentes na coesão/coerência.

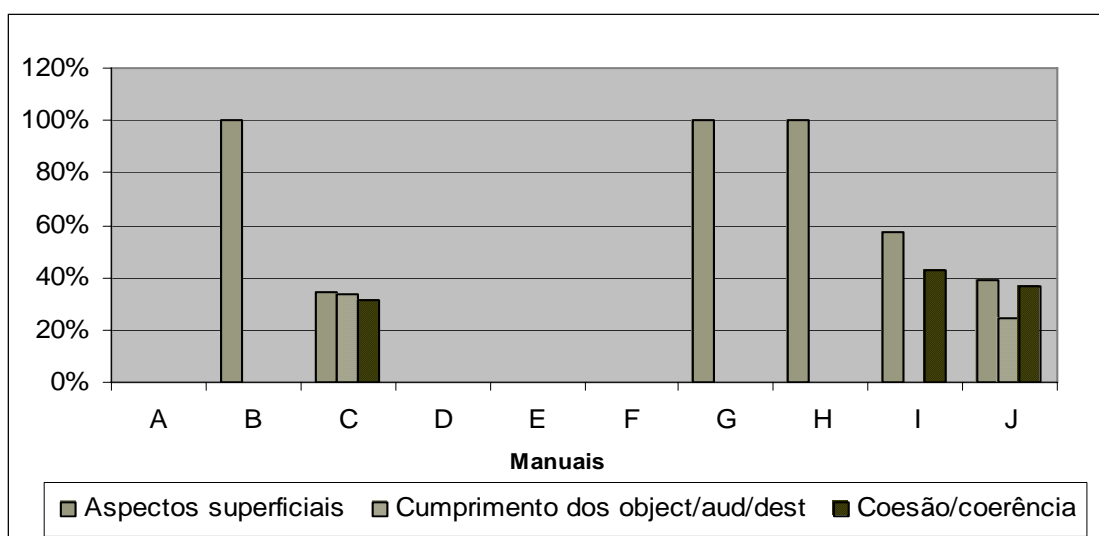
Nas dimensões superficiais considerámos aspectos como a correcção ortográfica, a pontuação e a caligrafia, que passaram a constituir o item dos aspectos superficiais do texto.

Quando as indicações de trabalho dadas eram referentes à verificação do cumprimento dos objectivos comunicativos e/ou respeito pela audiência/destinatário, foram classificadas como cumprimento dos objectivos/audiência/destinatário.

Se as actividades de revisão visavam a observância da coesão/coerência do texto, eram agrupadas no item da coesão/coerência.

Seguidamente, vejamos os resultados referentes aos aspectos de incidência das actividades de revisão.

Gráfico nº 4 - Aspectos de incidência das actividades de revisão



A observação aos domínios de referência das actividades de revisão, visíveis no gráfico n.º 4, expõe a prevalência da incidência da dimensão dos aspectos superficiais do texto em relação às restantes dimensões.

No meu ponto de vista, o predomínio desta dimensão poderá estar relacionada com a visão tradicional da correcção remetida para o professor e com a convicção das dificuldades dos alunos em corrigir os seus textos.

Por um lado, proporcionar orientações para uma revisão superficial é seguramente mais fácil do que estruturar estratégias que visem a autonomia do aluno, para colmatar as dificuldades que possam encontrar na revisão das restantes dimensões.

Por outro lado, a implementação de estratégias de revisão das restantes dimensões implica um conhecimento profundo do processo de escrita e das dificuldades dos alunos.

A revisão da observância pela coesão/coerência do texto ocupa uma segunda posição nos resultados obtidos, nas actividades de revisão.

No entanto, a verificação da coesão/coerência do texto era frequentemente orientada de forma muito geral (ex.: Manual J – “Utilizei palavras ou expressões adequadas para articular parágrafos.”).

Relativamente às tarefas de revisão, destinadas a testar o cumprimento ou não dos objectivos comunicativos, o respeito ou não pela audiência/destinatário, podemos observar que a maioria dos manuais não contemplou esta área.

Classificada em última posição, podemos observar a presença desta dimensão da revisão, em apenas dois manuais, C e J.

Porém, em relação a este último domínio, podemos notar que se situa nos 33%, no Manual C, e nos 24 %, no Manual J.

Em meu entender, uma tradição pedagógica de ensino da escrita, em que as actividades de correcção e aperfeiçoamento do texto eram efectuadas exclusivamente pelo professor, tiveram, seguramente, alguma influência na concepção destes manuais.

Dotar os alunos de autonomia, através da interiorização de mecanismos de autocorreção, não parece constituir uma prioridade para os manuais analisados.

Assim, o experimentar de alternativas à correcção do professor, tal como é preconizado pelos programas curriculares de Língua Portuguesa, não têm uma expressividade significativa nos documentos estudados.

1.2. Domínio de incidência das fichas informativas

Neste momento de análise, procurámos determinar os domínios de incidência das fichas informativas.

Para responder a esta questão, distinguimos, no que se refere às fichas informativas, as fichas teóricas, de carácter geral, as fichas de demonstração, que exemplificavam todo o procedimento do trabalho de escrita com um texto concreto, e as fichas de apoio ao processo, que serviam de auxiliares na construção de textos.

Foram consideradas fichas teóricas as que disponibilizam conhecimentos sobre características de determinadas modalidades de textos, sobre o processo de escrita ou sobre o funcionamento da língua como, por exemplo, a pontuação, a translineação ou outros

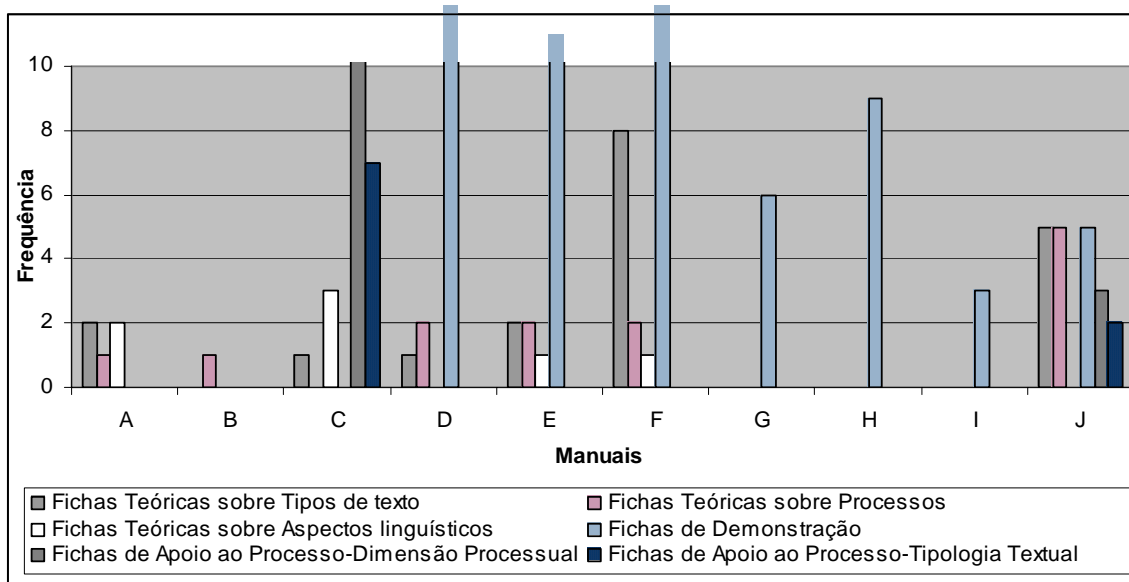
Assim, as fichas que classificámos como teóricas foram subdivididas, considerando-se: fichas sobre tipos de texto; fichas sobre o processo de escrita; fichas sobre aspectos linguísticos.

As fichas de demonstração caracterizam-se por discriminar, partindo de um texto concreto que funciona como modelo, as etapas a cumprir na elaboração de um texto de uma determinada tipologia. São, normalmente, enriquecidas com comentários ou chamadas de atenção de modo a que o aluno adquira um certo procedimento e preste atenção às características específicas desses textos.

As fichas de apoio ao processo foram classificadas em função da dimensão processual trabalhada (planificação, redacção, revisão), quando se destinavam a apoiar o processo de escrita ou em função da tipologia textual, quando o enfoque era colocado na tipologia do texto.

Vejam os resultados referentes aos domínios de incidência das fichas informativas dos manuais estudados.

Gráfico n° 5 – Domínio de incidência das fichas informativas



Com a observação ao gráfico n.º 5, podemos verificar que as fichas de demonstração predominam sobre os restantes tipos de fichas informativas.

No entanto, achamos importante referir que as fichas de demonstração, na série de manuais G, H, I, e J, são mais pormenorizadas, quanto ao procedimento na elaboração de determinados tipos de textos, do que nos manuais D, E, e F.

Nestes últimos, a demonstração passa frequentemente pela apresentação das soluções esperadas para cada etapa, sem haver uma explicação prévia (ex.: Manual D: na sequência da etapa da selecção da informação essencial, secundária e acessória, aparece um quadro síntese com a informação já distribuída em 3 momentos – introdução, explicação/demonstração, conclusão/avaliação – sem explicar em que consiste cada um deles.)

As fichas teóricas sobre tipos de textos ocupam uma segunda posição em termos de ocorrências. Nelas, são apresentadas as características gerais do texto que o aluno terá de reproduzir.

Penso que a importância que foi sendo dada ao texto enquanto produto poderá estar na base da integração dessas fichas.

Seguidamente, podemos observar que as fichas teóricas sobre processos constituem outra dimensão valorizada. Revelam o conhecimento acerca da dimensão processual da escrita.

Embora sem grande expressividade, encontramos fichas teóricas sobre aspectos linguísticos nos manuais A, C, E e F.

Por conseguinte, comparando dados, podemos concluir que as fichas teóricas predominam sobre as fichas de apoio ao processo. Estas, com um carácter mais prático, não são contempladas pela maioria dos manuais. Tal não deixa de ser curioso se pensarmos que estes manuais têm uma finalidade de uso auxiliar, em casa, sem o apoio do professor.

Estes dados levam-nos a reflectir sobre o verdadeiro estatuto destes manuais no seio da comunidade escolar.

1.3. Frequência dos subdomínios da escrita referidos no Programa Curricular de Língua Portuguesa

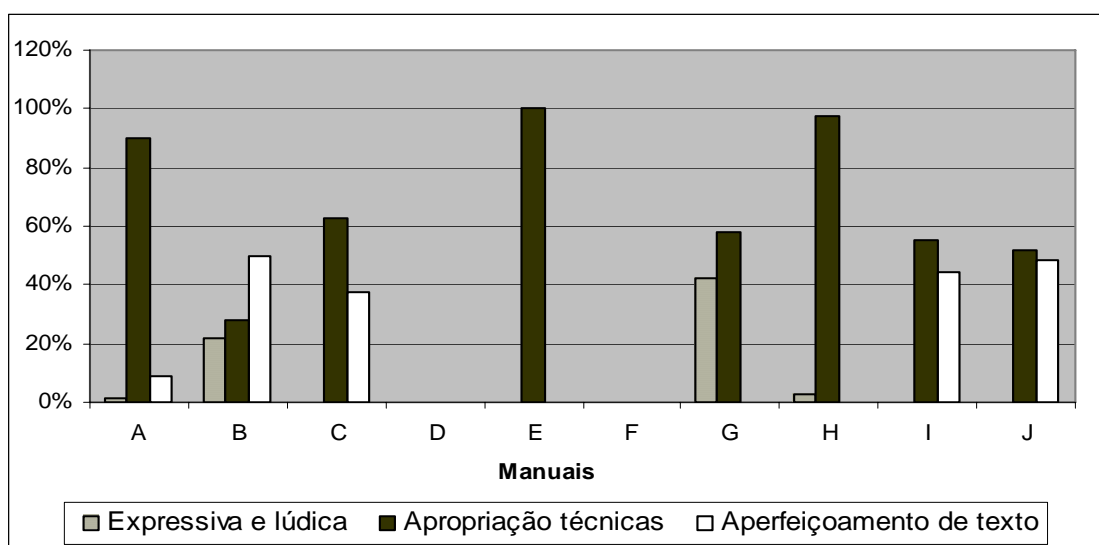
Neste momento de análise, procurámos identificar os subdomínios da escrita que são privilegiados.

Para este estudo, tivemos em consideração a classificação, das actividades de escrita, proposta pelo Programa Curricular de Língua Portuguesa.

Consequentemente, as actividades foram classificadas como de *escrita expressiva e lúdica*, de *escrita para aperfeiçoamento do texto* e de *escrita para apropriação de técnicas e de modelos*.

Passemos a apresentação dos resultados referentes a essa classificação das actividades de escrita.

Gráfico nº 6 – Frequência dos subdomínios da escrita do Programa Curricular de Língua Portuguesa



No que se refere à classificação das actividades de escrita, expressa no gráfico n.º 6, os resultados revelam o predomínio da dimensão da *escrita para apropriação de técnicas e de modelos*.

Atinge a totalidade das actividades de escrita no Manual E e a quase totalidade das actividades dos Manuais A e H. Além disso, ocupa um espaço significativo nos manuais C, I e J.

Penso que o predomínio desta modalidade de escrita poderá encontrar as suas razões na génese destes manuais.

Perspectivados como auxiliares de ensino, têm como propósito disponibilizar ou reforçar estratégias de trabalho acerca de modalidades de escrita em que os alunos revelam manifestamente maiores dificuldades.

Não é por acaso que alguns manuais se dedicam especificamente a determinados tipos de textos e outros são esquecidos.

Mais à frente, após a análise às tipologias de texto, retomaremos este assunto.

A escrita *expressiva e lúdica* é visível nos manuais B e G e, sob a forma de alguns traços, nos manuais A e H.

Importa ainda salientar que as actividades de escrita *expressiva e lúdica* são solicitadas na sequência de uma leitura previamente realizada, pelo que poderiam ser consideradas como de expressão desse domínio (ex.: Manual B – Após a leitura de um texto sobre o Euro, foi pedido ao aluno para escrever um texto sobre o esse tema; Manual G – “Escrever um *haikai* sobre o mar...”).

Por fim, encontramos as actividades de *escrita para aperfeiçoamento do texto*. No entanto, esta modalidade de escrita não tem ocorre na maioria dos manuais estudados, estando presente, apenas, nos manuais C, I e J.

A *escrita para apropriação de técnicas e de modelos* só encontra visibilidade em dois manuais, C e J, atingindo respectivamente os valores de 33 % e 24 %.

As razões, que poderão estar na origem destes dados, já foram apontadas no ponto referente aos aspectos de incidência das actividades de revisão.

A ausência de dados referentes aos manuais D e F explicam-se pela inexistência de actividades de escrita.

1.3.1. Actividades de escrita para apropriação de técnicas e de modelos

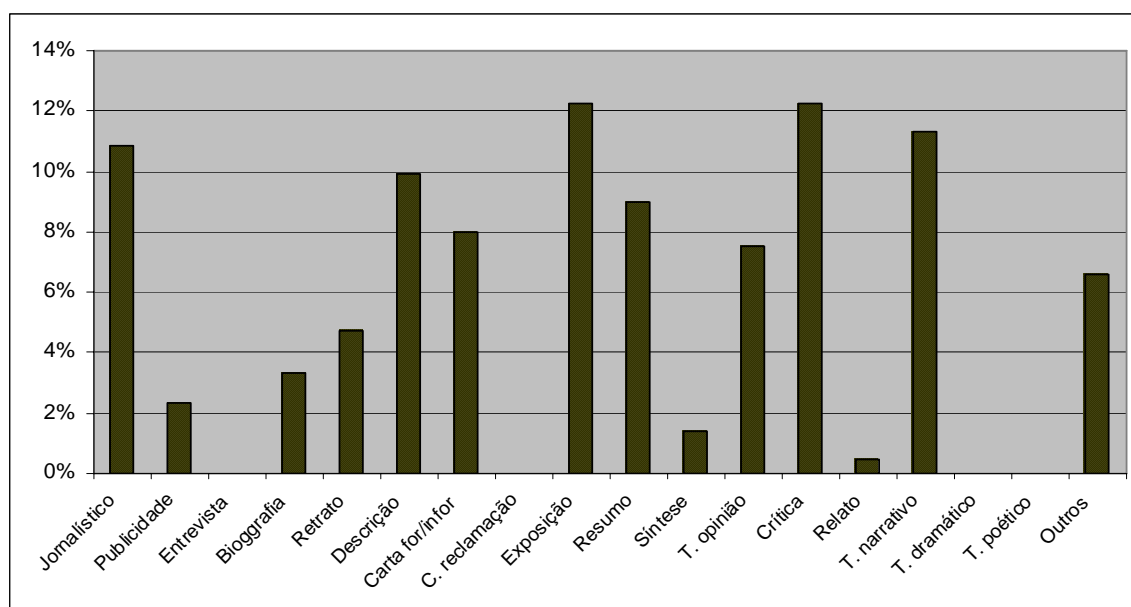
Por último, procurámos determinar, dentro das actividades de *escrita para apropriação de técnicas e de modelos*, quais eram as tipologias de texto predominantes.

Para este estudo, tivemos em consideração as tipologias textuais propostas pelos Programas Curriculares de Língua Portuguesa, do 3º ciclo e secundário, no quadro das actividades de *escrita para apropriação de técnicas e de modelos*.

Por conseguinte, considerámos os textos jornalísticos, o texto publicitário, a entrevista, a biografia, o texto descritivo (retrato, descrição), a carta (formal, informal, de reclamação), a exposição, o resumo, a síntese, o texto de opinião, a crítica, o relato, o texto narrativo, o dramático, o poético; considerámos, também, a categoria "outros tipos de textos" que integrou as modalidades de texto que não constavam dos programas.

Vejamos os resultados obtidos da classificação das actividades de escrita para apropriação de técnicas e de modelos.

Gráfico n.º 7 – Classificação das actividades de escrita para apropriação de técnicas e modelos



A observação ao gráfico n.º 7 revela que os resultados obtidos, na análise dos manuais, mostram a prevalência de algumas tipologias textuais.

Os textos de exposição (12 %), a crítica (12 %), o texto narrativo (11 %) e o texto jornalístico (11 %) são privilegiados.

As duas primeiras modalidades correspondem a tipologias de texto que são objecto de estudo no ensino secundário e as outras duas a tipologias tratadas no ensino básico.

A descrição (10 %), o resumo (9 %), o texto de opinião (8 %) e a carta formal/informal (8 %) seguem-se de muito perto.

Porém, é necessário elucidar que alguns destes manuais tinham, na sua concepção, o propósito de abordar exclusivamente um determinado tipo de texto (ex. o resumo ou a crítica).

As restantes tipologias de texto não ultrapassam a percentagem de 5 %.

Por um lado, alguns tipos de texto não têm aqui qualquer expressão, como são os casos do texto dramático, do poético, da entrevista ou da carta de reclamação.

Por outro lado, alguns tipos de texto, como por exemplo, o recado, são objecto de tratamento por parte de alguns manuais. Estas tipologias de texto foram contempladas nesta classificação e inseridas no item *outros*.

Apesar deste item apresentar um valor de 7 %, esclarecemos que este valor corresponde à soma de todos os outros tipos de textos que não cabiam nas outras classificações.

CAPÍTULO III

1. Conclusões do estudo

Não obstante as diferenças verificadas nos diversos manuais escolares, publicados com o propósito de desenvolver ou consolidar a competência de escrita, é visível a presença de conhecimentos acerca do processo de escrita, ainda que sob uma forma muito genérica.

A grande maioria dos manuais faz, pelo menos uma vez, referência aos subprocessos de escrita, a planificação, a redacção e a revisão.

No entanto, em vários manuais, as actividades de escrita propostas não parecem ter em consideração esta dimensão processual, mostrando maior preocupação pelo texto-produto do que pelo processo da sua construção

Quando as actividades de escrita são estruturadas numa perspectiva processual, as indicações tendem a cingir-se a aspectos superficiais ou a ser demasiado gerais, pelo que não atingirão os níveis mais profundos de dificuldades dos alunos.

Na origem deste facto, poderá estar o peso de uma tradição pedagógica, centrada num ensino da escrita perspectivado em termos de texto-produto, que continua a interpor obstáculos a novas formas de abordagem.

Esta tradição, está presente na formação inicial dos professores que não revelam possuir uma competência segura e reflectida sobre o que é a escrita processual que lhes permita auxiliar os alunos na descoberta dos processos e das reflexões que presidem à escrita.

Segundo estudos realizados, os professores permanecem ancorados a essa tradição e tendem a ensinar como aprenderam (Pereira, 2001,2003,2005; Cabral, 2005). Da mesma forma os manuais parecem reflectir essa tendência.

A forma como o manual escolar foi sendo percebido ao longo dos tempos, e o estatuto que adquiriu, constitui outro aspecto a ter em consideração dado que condicionam a prática pedagógica, orientada para práticas discursivas acerca de textos, de temas ou para o estudo do funcionamento da língua.

Considerando o estatuto e as funções do manual escolar, impõe-se salientar que, na ausência de instruções precisas sobre orientações pedagógico-didáticas e na ausência de uma formação articulada com os desígnios educativos, os professores recorrem a outros textos nos quais as julgam plasmadas. (Carvalho, 1999; Dionísio, 2000; Pereira, 2002).

Essas lacunas na formação dos professores e a busca de orientações motivou, de certo modo, a proliferação de materiais que prometiam responder às necessidades demonstradas.

No seio da Língua Portuguesa, os manuais de apoio passaram a constituir uma base de formação dos professores e de referência no ensino da escrita.

A imagem de que na escola não se aprende a escrever não deixou de ter a sua influência na proliferação desses materiais de apoio.

Outra explicação pode residir na complexidade que o ensino-aprendizagem da escrita processual em contexto pedagógico representa.

Contemplar, em movimentos recursivos, as dimensões do leitor, adequar o texto à situação de comunicação, ter em conta o universo de referência, determinar o grau de explicitação da informação e considerar o objectivo do texto são aspectos que resultam

em dificuldades para o aluno (Carvalho, 1999) e para o professor, se considerarmos o número e a diversidade dos escreventes em aprendizagem que o professor tem de monitorar.

Embora seja visível, pela investigação realizada e pelo destaque dado nos programas curriculares, a crescente preocupação pelo desenvolvimento da competência comunicativa no âmbito da escrita, não parece que os conteúdos, métodos ou estratégias aplicadas consubstanciem esses conhecimentos do ponto de vista prático.

Reconhecida a planificação como estratégia fundamental na resolução de muitos problemas de escrita (Flower e Hayes, 1980, b), confrontamo-nos, nos manuais analisados, com o lugar de destaque preenchido pela redacção.

A funcionalidade da planificação na estruturação e na construção da coesão e da coerência do texto não assume contornos nítidos e aparece pouco valorizada nos manuais observados.

Perpetua-se uma prática de escrita que Pires (2005) caracteriza como “privilegiando-se o saber em detrimento do saber como” e com “desprezo pela fase da planificação”. (p.117)

Quando não é votada ao esquecimento, a planificação cinge as suas preocupações à geração de ideias e/ou organização das mesmas.

A enfermidade deste domínio, nos manuais escolares, reside na pouca relevância atribuída à consideração de aspectos associados aos objectivos comunicativos, às dimensões estilístico-discursiva e retórica do texto e ao destinatário, aspectos determinantes na organização do texto e nas escolhas a efectuar.

Por conseguinte, privilegia-se a componente da redacção do texto sem dar grande importância à aquisição do domínio do uso de mecanismos de coesão/coerência do texto.

Esta dimensão da escrita, a redacção, constitui, para Barbeiro (2005):

“... a componente do processo de escrita em relação à qual parece ser mais difícil de intervir, no sentido de conseguir a integração de estratégias que conduzam ao aparecimento das expressões linguísticas, acompanhado da reflexão e da tomada de decisão. [...] Contudo, a textualização não é monolítica, é ela própria uma componente complexa, geradora de alternativas que requerem decisão e capaz de activar as outras componentes, como a planificação do que vai seguir-se, a revisão do que foi sendo escrito, a replanificação segundo novo rumo.” (p.31).

Nesta perspectiva, estratégias de intervenção podem ser desenvolvidas por um agente externo com vista a integrar, no próprio processo de escrita, a activação da avaliação e da revisão do texto já escrito. (Carvalho, 1999).

A construção do texto requer a observância de alguns princípios de boa formação textual como a presença de elementos em estreita recorrência, o acréscimo semântico constantemente renovado, a não introdução de um elemento novo contradizendo um conteúdo ou pressuposto anterior e a congruência dos factos denotados. (Amor, 2003).

Estes pressupostos não são visíveis nos documentos analisados onde a tarefa de redacção está geralmente reduzida a uma única tarefa representada por indicações como *redige*, *escreve* ou *imagina*, por vezes acompanhadas da menção *num texto coeso e coerente* ou *num texto claro*.

Em alguns manuais, foram fornecidas instruções aos alunos sobre a estrutura ou esquema do texto a produzir, baseando-se a tarefa de escrita numa mera reprodução do modelo previamente apresentado (ex.: G – À semelhança desta, podes criar a receita do/a bom/boa amigo/a, ...).

Quanto à dimensão da revisão, cuja função é melhorar a qualidade do texto, ela corresponde ao momento de leitura do que foi produzido para avaliar e reflectir sobre o texto escrito em relação ao objectivo pretendido com o propósito de proceder à sua reformulação. (Flower e Hayes, 1980,a).

A revisão decorre da comparação entre o texto real e o texto idealizado, a detecção de discrepâncias entre o texto escrito até ao momento e o texto ideal para diagnosticar e produzir alterações. (Fayol e Shneuwly, 1987; Carvalho, 1999).

De natureza estratégica e intencional, envolve uma actuação mais profunda, além dos aspectos superficiais do texto:

“... incluem a leitura crítica do texto com a finalidade de avaliar e rever as ideias nele apresentadas, reconsiderar opções retóricas, a sua adequação às convenções sociais partilhadas pela comunidade discursiva a que o texto se destina, assim como detectar, identificar e resolver outros problemas eventualmente existentes no texto. Isto é [...], são identificadas as incorrecções de natureza linguística [...], a dissonância na lógica da construção e estruturação das ideias face às intenções pessoais de comunicação, assim como é avaliada a adequação do texto aos objectivos de comunicação e aos destinatários inicialmente estabelecidos. (Cabral, 2005, p.105).

Constitui uma tarefa particularmente penosa para o aluno, tradicionalmente resignado à diagnose das dificuldades efectuada pelo professor, e que não interiorizou mecanismos que perspectivem a tomada da consciência metalinguística geradora de autonomia correctiva. Ora, os novos programas curriculares atribuem particular atenção a esta dimensão da escrita, como alternativa à correcção e classificação efectuadas exclusivamente pelo professor.

O recurso a fichas que fomentem a interiorização, através da reflexão, da automatização de mecanismos de revisão surge como alternativa ao professor, colocando o aluno no centro da construção do seu conhecimento sobre a actividade de escrita. (Carvalho, 1999; Campos, 2005).

De um modo geral, no contexto dos manuais analisados, a actividade de revisão, quando solicitada, é frequentemente genérica (ex.: Manual I – “Relê o texto e redige a

versão final.”) ou cinge-se ao conceito de simples correcção de aspectos de superfície dos textos.

O aluno não se vê confrontado com problemas que possam comprometer o seu texto, nem com a necessidade de procurar alternativas.

Apesar do reconhecimento da dimensão processual implicada na tarefa de escrita, os manuais escolares não correspondem ao ensino-aprendizagem da complexidade da escrita processual preconizada pelos programas curriculares.

Os manuais observados perpetuam uma produção textual com enfoque no produto, percebido como exemplificação do modelo de texto previamente apresentado do ponto de vista teórico ou como pretexto ao desenvolvimento de uma temática.

Parcelarizar o saber escrever para ultrapassar a complexidade e a sobrecarga cognitiva, assim como trabalhar de modo sistemático em todas as fases do processo, nos seus diversos aspectos, são tarefas que não são contempladas na maioria dos manuais.

Nos documentos analisados, algumas fases do processo são privilegiadas sobre outras, ou são abordadas de modo geral e pouco aprofundadas.

O processo de escrita não é objecto de ensino de forma a proporcionar ao aluno estratégias que lhe confirmem autonomia na resolução de problemas de escrita e no controlo sobre todo o processo.

Na nossa opinião, a constatação da dificuldade de uma ruptura com procedimentos que tardam a deixar espaço a novas orientações metodológicas são deveras preocupantes quando:

“... há, hoje, todo um corpo de conhecimentos que nos permite afirmar que existem determinantes de sucesso no ensino e na aprendizagem desta competência verbal.” (Pereira, 2005, p.57).

No entanto, é possível verificar alguns indícios de mudanças em alguns manuais, ainda que estes sejam numericamente reduzidos e os aspectos observados fossem pouco aprofundados.

Se considerarmos as tipologias textuais alvo das publicações analisadas, constatamos, para alguns manuais, um claro interesse em tipologias de textos objectos de avaliação em exames finais de ciclo, como o resumo, o texto de opinião ou a crítica, que não ocultam interesses comerciais.

O domínio da escolha de determinadas tipologias de textos, mais frequentemente alvos de avaliação dos alunos, e as estratégias de divulgação, feitas essencialmente junto do professor, através de tarifários promocionais para os professores, colocam algumas questões ligadas ao consumismo destes materiais.

Quando estes manuais são destinados especificamente aos alunos, a inexistência de tarifários promocionais, para esse grupo, suscita alguma reflexão.

O professor é rapidamente aliciado à adopção de um manual que lhe promete estratégias de ensino-aprendizagem da escrita, prontas a usar, e serve de agente de divulgação comercial das editoras. *Se o professor recomenda é porque é bom*, pensam os pais.

Se o professor não possuir conhecimentos adequados sobre o processo de escrita, e tudo o que lhe é inerente, assim como sobre o estatuto e funções dos manuais, como poderá recomendar uma escolha acertada?

Por sua vez, estes manuais vão surgindo no mercado prometendo substituírem-se ao professor. Ora, o estudo realizado revelou que, na maioria dos manuais, o uso autónomo não era possível.

Este aspecto atribui a estes manuais auxiliares uma dimensão semelhante ou complementar ao manual escolar, usado na sala de aula.

Não passariam de mais um instrumento da sala de aula, servindo melhor a actividade do docente do que do aluno, ficando para trás a sua função de para-escolar ou auxiliar do aluno.

Em consequência, a preparação do professor no âmbito das funções e estatuto dos manuais escolares constitui mais um aspecto a ter em consideração na sua formação para que as escolhas de materiais educacionais sejam mais conscientes e adequadas aos objectivos educacionais predefinidos para a Língua Portuguesa.

Parece-nos essencial que a mudança ocorra ao nível da formação inicial e ao nível da formação contínua do professor de Língua Portuguesa de modo a capacitá-lo, através da consciencialização de todas as dimensões implicadas no ensino-aprendizagem da escrita processual, à exequibilidade das finalidades educacionais propostas pelo programa curricular.

Disto tudo resulta, em nossa opinião que a promoção da capacidade de escrever depende mais do papel do professor, do conhecimento que possui sobre o processo de escrita, das actividades que promove e do acompanhamento que pode providenciar aos alunos na interiorização da dimensão processual da escrita.

É na figura do professor que residem as potencialidades da mudança no ensino da escrita onde o enfoque seja direccionado para o processo, isto é, para o ensino de estratégias de resolução de problemas de produção escrita, através de estratégias específicas para cada subprocesso, e para o desenvolvimento das capacidades dos aprendentes de modo a dispor de um controlo adequado sobre todo o processo de criação textual.

Cabe ao professor implementar, de forma sistemática e de acordo com as dificuldades dos seus alunos, actividades de escrita que promovam o desenvolvimento de competências de escrita onde possa intervir como agente auxiliador na busca da resolução de problemas de produção escrita.

É na participação em experiência diversas, que permitam ao aluno compreender o significado da actividade de escrita e que envolvam conhecimentos específicos sobre as características processuais, que o aluno poderá interiorizar os diversos aspectos subjacentes na produção escrita, podendo canalizar os seus recursos para outras dimensões mais profundas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR E SILVA, V. (1998-1999). “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”. *Diacrítica*, 13-14.

AMOR, E. (2001). *Didáctica e Fundamentos – Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.

AMOR, E. (2003). *Didáctica e Fundamentos – Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.

BARBEIRO, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, L. F. (2003). *A Escrita – Construir a Aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

BARBEIRO, L. F. (2005). “Ensino da Escrita e Comunidade de Aprendizagem”. *In Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*: Universidade do Minho, pp.27- 48.

BEREITER, C. e SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

CABRAL, M. L. (2001). “A Escrita na Sala de Aula: Uma Abordagem Processual”. *In Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp.253-271.

CABRAL, M. L. (2005). “Memórias, Representações e Práticas de Escrita”. *In Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*: Universidade do Minho, pp.93- 115.

CAMPOS, M. G. C. S. (2001). *O Aperfeiçoamento do Texto na Aula de Língua Portuguesa*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CARVALHO, J. A. B. (1995). *O Processo e o Percurso de Revisão da Escrita de Alunos do Ensino Secundário com diferentes Processadores de Texto*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CARVALHO, J. A. B. (1997). “O processo de escrita e as práticas de escrita na aula de língua materna” *In* L. Leite, M.^a C. Duarte, R. Castro, J. Silva, A. Mourão e J. Precioso (Orgs.), *Didáctica/Metodologias da Educação*. Braga: D.M.E. – U.M., pp.499-505.

CARVALHO, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita – Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CARVALHO, J. A. B. (2003). *A Escrita – Percursos de Investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CASSANY, D., LUNA, M. e SANZ, G. (1997). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

CASSANY, D.(1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós.

CASTANHO, G. B. (2001). “Que Práticas de Escrita na Disciplina de Didáctica do Português?” *In Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita 4*, pp.97-112.

CASTRO, R.V. e SOUSA. M. L. (1993). *Os Novos Programas de Português - Algumas Notas*. Braga: Universidade do Minho.

CASTRO, R.V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

CASTRO, R.V. & DIONÍSIO, M.L. (1998,a). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o Português nas escolas*. Braga/Coimbra: Angelus Novus.

CASTRO, R.V. e SOUSA. M. L. (1998,b). “Práticas de Comunicação Verbal em Manuais Escolares de Língua Portuguesa”. In R. V. CASTRO e M. L. SOUSA (Orgs), *Linguística e Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp.43-67.

CHOPPIN, A. (1992). *Les Manuels Scolaires. Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.

CHOPPIN, A. (1999). “Les Manuels Scolaires - De la Production aux Modes de Consommation”. In R. V. CASTRO, A. RODRIGUES, J. L. SILVA e M. L. D. SOUSA (Orgs.), *Manuais escolares – Estatuto, Funções, História*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 3-17.

DIONÍSIO, M.L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.

DUARTE, I. M. (2005). “Como se Ensinam os Futuros Professores a Ensinar a Escrever? Algumas Incomodidades”. In *Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*: Universidade do Minho, pp.49- 54.

FAYOL, M. e SCHNEUWLY, B. (1987). “La Mise en Texte et ses Problèmes”. In J. CHISS, J. MEYER, J. LAURENT, H. ROMIAN e B. SCHNEUWLY (eds.), *Apprendre/Enseigner à Produire des Textes Écrits*. Bruxelles : De Boeck, pp.223-239.

FERREIRO, E. (2002). *Culture Écrite et Éducation*. Quercy à Cahors: Éditions Retz.

FERREIRO, E. e PALACIO, M. G. (coord.). (1990). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1986). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FLOWER, L. e HAYES, J. (1980,a). “Identifying the Organization of Writing Processes.” In Gregg, L. e Steinberg, E.R. (eds). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 3-30.

FLOWER, L. e HAYES, J. (1980,b). “The dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints.” In Gregg, L. e Steinberg, E.R. (eds). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 31-50.

FLOWER, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

FONSECA, F.I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto Editora.

FONSECA, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

GARRIDO, J. L. G., CARNEIRO, R., FOWELL, S., CHUNG, F. e LANDSHEERE, G. (1996). *A Educação do Futuro – O Futuro da Educação*. Porto: Edições Asa.

GUISLAIN, G. (1994). *Didáctica e comunicação*. Porto: Edições Asa.

GRABE, W. e KAPLAN, R.B. (1996). *Theory and Practice of writing: an applied linguistic perspective*. New York : Longman.

LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e outros. (1991). *Psicologia e Pedagogia I – Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.

MARTINS, M. A. e MENDES, A. Q. (1987). “Aspectos Cognitivos e Metacognitivos na Aprendizagem da Leitura.” *In Análise Psicológica 1 (V)*, pp.25-43.

MARTINS, M. R. D, (1991). “Perspectiva Teórica, Linguística e Cognitiva”. *In Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*, pp.5-8

M.E. – D.E.B.S. (1991) – *Organização Curricular e Programas, Vol.I, Ensino Básico, 3º ciclo*. Lisboa: ministério da educação.

MIALARET, G. (1974). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

NIZA, S. (2002). In “*Noesis*”, 61, Lisboa, IIE, Janeiro/Março .

PEDRO, E.R. (1992). *O Discurso na Aula – Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Caminho.

PEREIRA, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didácticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

PEREIRA, M. L. A. (2002). *Das Palavras aos Actos – Ensaio sobre a Escrita na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PEREIRA, M. L. A. (2003). “A produção escrita tal como se pensa – alguns dados de um inquérito.” *In Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 313-319.

PEREIRA, M. L. A. (2005). “O Ensino da Escrita na Escola: um Objecto Plural”. *In Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*: Universidade do Minho, pp.55- 67.

PIRES, R. M. M. (2005). “Planificação: Que lugar e que Papel no Processo de Escrita”. *In Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*: Universidade do Minho, pp.117-127.

REBELO, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian..

REBELO, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

REBELO, J. A. S. e FONSECA, A. C. (2001). “Aprendizagem da escrita elementar em português e suas dificuldades: um estudo longitudinal”. *In Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 35, nº 2*, pp.33-63.

RODRIGUES, A. (2000). *O Ensino da Literatura no Ensino Secundário – Uma Análise de Manuais Para-escolares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SCHNEUWLY, B. (1988). *Le Language Écrit chez l'Enfant*. Paris : Delachaux & Niestlé.

SIM-SIM, I., DUARTE, I., FERAAZ, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa, Ministério da Educação. DEB.

SOUSA, M. C. (2001). “A escrita no ensino superior: contributo para uma reflexão”. *In Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita 4*, pp.113-126.

VIGNER, G. (1982). *Écrire – Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : Clé International.

VILAS-BOAS, A. J. L. (2003). *Oficinas de Escrita: Modos de Usar*. Porto: Edições Asa.

VILELA, G. (1994). “Metamorfoses no Ensino da Escrita: Leitura Crítica de Alguns Programas de Português das Últimas Décadas”. *In* Fonseca. F. (Org.). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora.