

O ENSINO DA ESCRITA

JOSÉ ANTÓNIO BRANDÃO CARVALHO

Universidade do Minho

Introdução

É nosso objectivo, nesta comunicação, analisar as práticas de ensino/aprendizagem da escrita na escola, mais concretamente ao nível dos segundo e terceiros ciclos do ensino básico. Fá-lo-emos a partir da análise dos textos reguladores da prática pedagógica, programas e manuais escolares, bem como com base em dados recolhidos na observação de aulas e na análise de planificações de unidades lectivas.

Essa análise pressupõe, no entanto, um quadro teórico centrado, por um lado, na natureza do objecto de ensino/aprendizagem, a escrita, e, por outro, nos sujeitos da aprendizagem.

A explicitação desse quadro teórico, assume, neste texto, a forma de comparação entre a escrita em desenvolvimento, característica dos sujeitos da aprendizagem, e a escrita desenvolvida, que pode ser encarada como a meta ou o objectivo a atingir por parte desses sujeitos.

Escrita Desenvolvida e Escrita em Desenvolvimento

A descrição do processo de escrita e a caracterização da expressão escrita das crianças e adolescentes ou daqueles indivíduos cuja capacidade de escrever não se encontra plenamente desenvolvida deverá, em nosso entender, ser feita com base na comparação entre o modo como escrevem estes indivíduos e o modo como o fazem aqueles que podem ser considerados como dominando plenamente esse modo de expressão. O nosso objectivo, neste momento, é fazer essa caracterização. Por uma

questão de sistematização, iremos fazê-la tendo por referência as três grandes componentes do processo de escrita descrito no modelo de Flower e Hayes (1981): planificação, redacção e revisão.

Diferenças no domínio da Planificação

Acerca da planificação do discurso escrito, podemos considerar, de acordo com vários autores (Humes, 1983; Scardamalia e Bereiter, 1986; Fayol e Schneuwly, 1987), que esta constitui um dos aspectos em que o processo de expressão escrita do escrevente em desenvolvimento se diferencia do do escrevente capaz.

Por razões variadas, as crianças/adolescentes têm dificuldade em planificar o texto que vão ou estão a escrever. A planificação do texto escrito ocorre, sobretudo, num plano mental, o que implica operações de carácter abstracto, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Por outro lado, entendendo a evolução da capacidade de escrever como um processo de progressiva automatização de aspectos que se situam a níveis cada vez mais profundos e considerando que os aspectos envolvidos na planificação se situam num plano de relativa profundidade, teremos que concluir que a realização dessa tarefa pressupõe que outras dimensões, relativas a estruturas mais superficiais, sobretudo as do âmbito da componente da redacção, estejam automatizadas. Tal acontece porque os mecanismos de processamento de informação têm uma capacidade limitada, o que dificulta a consideração simultânea de múltiplos aspectos dado o risco de bloqueamento provocado pela sua sobrecarga.

Essa dificuldade é acentuada pelo facto de a planificação se revestir de alguma complexidade, envolvendo vários aspectos de natureza diversa. Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe está subjacente. A geração e organização do conteúdo está extremamente dependente da familiaridade do tema. As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e selecção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior. Gerar um discurso autonomamente é, de acordo com Bereiter e Scardamalia (1987), uma tarefa difícil.

Os escreventes adultos geram conteúdo através de um processo de natureza heurística, quer considerando todos os conhecimentos que possuem sobre o assunto por uma procura de tipo metamemorial, quer considerando os objectivos subjacentes à produção do texto, num tipo de busca mais selectivo. Por isso, geram, normalmente, mais conteúdo do que aquele que de facto vêm a incluir no texto.

Pelo contrário, nas crianças e adolescentes, em consequência das dificuldades que sentem na realização de um processo desta natureza, a geração de conteúdo far-se-á através de um processo alternativo, a partir de pistas relacionadas com o assunto e com o tipo de texto que, por associação, permitem o acesso à memória. Como consequência, o volume de conteúdo gerado será inferior ao eventualmente existente na memória.

A não consideração do objectivo do texto e da audiência constitui, também, uma característica da escrita não desenvolvida. Crianças e adolescentes constroem o texto, sobretudo, com base no assunto, enquanto um adulto parte do problema retórico genérico, considerando o objectivo e o destinatário do discurso.

Para além das diferenças entre uma escrita desenvolvida e uma escrita em desenvolvimento que decorrem dos aspectos que acabámos de referir, importa ainda referir uma outra, que diz respeito à abrangência da planificação. Os adultos planificam abundantemente, quer global quer localmente, enquanto os escreventes em desenvolvimento têm tendência a fazê-lo apenas localmente e a pensar no imediato (Bereiter e Scardamalia, 1987; Albuquerque, 1992).

O que estes normalmente fazem, em vez de planificarem o texto, é irem escrevendo notas que mais não constituem do que uma primeira versão, rascunhada, do produto final, mera justaposição de enunciados, demonstradora da dependência ao concreto constituído pelo texto, ou, numa fase um pouco mais avançada, pensarem o texto em função do conteúdo.

Diferenças no domínio da Redacção

A redacção é a componente que mais absorve o escrevente em desenvolvimento, a ponto de ele praticamente não considerar as outras dimensões do processo. Isso deriva do número e diversidade de aspectos que têm de ser processados simultaneamente, mas também do facto de esta dimensão, ao contrário das outras, depender a própria existência do texto.

Numa fase inicial de desenvolvimento, as preocupações e dificuldades dizem respeito ao domínio dos mecanismos da ortografia e da motricidade que, não estando ainda automatizados, têm de ser

consciencializados, o que impede a libertação da sua capacidade de processamento de informação para aspectos mais profundos do texto.

Uma dificuldade que se levanta no que concerne à redacção decorre da linearização que ela implica (Bereiter e Scardamalia, 1987; Fayol e Schneuwly, 1987). Quem escreve, tem de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. Isso exige o recurso a determinados mecanismos linguísticos (pronomes e determinantes com valor anafórico ou deíctico, tempos verbais reguladores dos momentos de enunciação, conectores, pontuação, etc.) que asseguram a coesão do texto. A realização dessa tarefa passa pela capacidade de detectar, num plano mental, elementos comuns a duas ou mais proposições e pela posse de mecanismos linguísticos que tornem possível a sua expressão de forma linear (Carvalho, 1990).

Diferenças no domínio da Revisão

A exemplo do que acontece com a planificação, rever levanta dificuldades à criança/adolescente, dada a sua natureza predominantemente mental, com o conseqüente grau de abstracção, da tarefa. Há diferenças sensíveis entre a revisão que os adultos fazem e a feita pelos sujeitos em processo de desenvolvimento. Essas diferenças são sensíveis nos diferentes sub-processos cognitivos envolvidos no processo de revisão: representação da tarefa, avaliação, representação dos problemas, detecção, diagnóstico, selecção de estratégias de remediação: (Hayes, Flower, Schriver, Stratman e Carey, 1987).

A revisão que os adultos fazem é muito mais global do que a feita pelos mais novos que tem um carácter muito mais concreto e pontual. Nestes, a revisão limita-se normalmente à correcção de pequenos erros na estrutura superficial do texto, praticamente apenas os de natureza ortográfica (Humes, 1983; Matshuashi e Gordon 1989; Yagelsky 1995).

Rever a níveis mais profundos implica a capacidade de construção de certas representações mentais inerentes à operação, capacidade essa que crianças e adolescentes, naturalmente, não desenvolveram plenamente. Rever exige a confrontação de duas representações, a comparação entre o texto existente, já escrito ou não, e o texto pretendido, a colocação de quem escreve no papel do alocutário, tudo isto a um nível abstracto. As crianças, para além dos problemas que as operações abstractas lhes levantam, sendo egocêntricas por natureza, têm dificuldade em colocar-se na posição do outro. Raramente revêem porque estão demasiado absorvidas pelas actividades de produção de texto, canalizando para elas todos os recursos cognitivos disponíveis, e porque não dispõem dos conhecimentos de carácter retórico e da capacidade mental exigida pelas tarefas inerentes à

revisão (Bartlett, 1982; Scardamalia e Bereiter, 1983; Fayol e Schneuwly, 1987; Fitzgerald, 1987).

Modelos diferentes para processos diferentes

Com base no que foi dito, poderemos considerar que o processo de produção do texto escrito dos escreventes em desenvolvimento difere do processo de produção dos sujeitos que desenvolveram essa forma de expressão por se centrar, acima de tudo, na componente da redacção, com a concentração da atenção em aspectos de natureza mais superficial, ignorando-se ou não se relevando as componentes da planificação e da revisão, no âmbito das quais as dimensões mais profundas do texto são, normalmente, processadas .

A partir da comparação do processo de produção escrita nos adultos com o das crianças e adolescentes, e da análise das diferenças detectadas, Bereiter e Scardamalia (1987) propõem não um mas dois modelos para o processo de composição, um mais simples, outro mais complexo.

O modelo que procura descrever o processo menos complexo foi designado por *modelo de explicitação de conhecimento*. Difere do que propõem para a descrição do processo mais complexo, a que chamam *modelo de transformação de conhecimento*.

Num texto produzido de acordo com este modelo, o conteúdo resulta de um processo de resolução de problemas em que se assiste à interacção entre dois espaços: o do conteúdo, que inclui aspectos relacionados com conhecimentos, crenças, consistência lógica, e o retórico, que tem a ver com os objectivos do texto que está a ser produzido.

Pelo contrário, a escrita de *explicitação do conhecimento* resume-se à expressão de tudo o que o sujeito sabe sobre determinado assunto, fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa de saber.

Os autores apoiam a sua proposta de diferentes modelos em aspectos observáveis, tais como o tempo que medeia a solicitação da tarefa e o início da redacção, as notas tomadas, protocolos de registo da verbalização do pensamento das pessoas que estão a escrever, as revisões efectuadas.

Os sujeitos que escrevem de acordo com o *modelo de explicitação do conhecimento* iniciam, normalmente, a tarefa da redacção muito mais rapidamente do que as que agem de acordo com o outro modelo. O tempo que os primeiros demoram a fazê-lo é apenas o que é necessário a retirar da

memória o primeiro item de conteúdo que se adequa às exigências relativas ao tema e ao tipo de texto e varia de acordo com a familiaridade que o indivíduo tem com essas realidades. Por sua vez, o tempo que medeia a solicitação e a redacção no *modelo de transformação do conhecimento* é utilizado para uma análise dos objectivos da tarefa e dos problemas que têm de ser antecipadamente resolvidos e é muito variável dada a multiplicidade de aspectos envolvidos.

A análise de notas tomadas, reveladoras da actividade mental que decorre, permite também detectar diferenças. Se compararmos as notas tomadas numa folha de rascunho com o texto definitivo escrito por um sujeito que escreve de acordo com o *modelo de explicitação do conhecimento*, verificamos que as diferenças não são grandes, não constituindo as notas, organizadas linearmente, mais do que uma primeira versão rascunhada do texto, mesmo que estejam graficamente dispostas no papel de modo diferente. A informação existente nas notas passa praticamente toda para o texto. Esta realidade aponta para um processo de composição que consiste na geração de pedaços de conteúdo considerados apropriados e na sua redacção. Em oposição, as notas tomadas por indivíduos que escrevem de acordo com o *modelo de transformação de conhecimento* integram ideias variadas, com diferentes níveis de abstracção, marcas de avaliação e de organização, estruturando-se de forma não-linear. Muita da informação disponível nas notas não aparece no texto final. Isto revela um processo complexo de passagem das notas ao texto final que espelha a complexidade do processo de composição.

A verbalização do pensamento constitui outro dos aspectos observáveis que aponta para a existência de modelos diferentes. No *modelo de explicitação do conhecimento* não se encontra uma diferença significativa entre o pensamento verbalizado e o que aparece no texto. Ao contrário, no outro modelo haverá diferenças notórias entre as duas realidades, revelando os protocolos muita actividade do pensamento que não tem representação directa no texto. Estes sujeitos, para além de trabalharem a diferentes níveis de abstracção, verbalizam mais e verbalizam coisas que os sujeitos que explicitam o conhecimento não consideram.

As revisões efectuadas constituem, ainda de acordo com os citados autores, um outro indício da existência de modelos diferentes. As alterações produzidas normalmente por crianças e adolescentes nos textos que escrevem são, como vimos atrás, de natureza superficial.

Por sua vez, uma pessoa que desenvolveu a sua capacidade de escrever revê, produzindo alterações substantivas ao texto previamente produzido.

Na definição dos modelos de *explicitação de conhecimento* e de *transformação de conhecimento*, estão subjacentes as características do contexto em que a comunicação escrita normalmente decorre, o facto de ela ser, na maioria dos casos, temporal e espacialmente diferida, com as implicações que isso tem e que se traduzem na necessidade de o escrevente considerar o destinatário do seu texto e as respectivas necessidades em termos da informação que deve ser explicitada. Esta dimensão parece estar ausente no quadro do modelo de *explicitação de conhecimento*, mas assume um estatuto essencial no quadro do modelo de *transformação de conhecimento* pois constitui um dos aspectos mais importantes da dimensão retórica que interage com a dimensão do conteúdo.

As diferenças entre a escrita não desenvolvida e a escrita adulta tinham já sido analisadas por Flower (1979) que distingue uma escrita centrada no emissor (*writer-based prose*) e uma escrita que considera as necessidades informativas de um leitor (*reader-based prose*). Considerando que um texto escrito, para comunicar algo a outrem, tem que ser mais do que a simples expressão do sujeito que o produz sob pena de ser ineficaz, a autora reflecte sobre as diferenças entre os dois tipos de escrita, destacando a necessidade de adequação do texto às necessidades informativas do seu destinatário.

Os produtos resultantes de um processo de escrita centrado no emissor são naturalmente diferentes dos que resultam de um processo de escrita centrado no leitor. Os primeiros reflectem, a nível de conteúdo e de estrutura, a dependência do fluir do pensamento de quem escreve, com a inerente fragmentação. Pelo contrário, 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 a quem lê, que os autonomiza, tornando-os independentes de um contexto exterior.

Naturalmente, a construção de um texto com estas características, ao exigir a reelaboração de um conhecimento próprio no sentido do o tornar acessível ao leitor, é muito mais exigente do ponto de vista cognitivo do que a de um texto centrado em quem escreve. Esta complexidade cognitiva tem, obviamente, consequências ao nível dos mecanismos de processamento de informação que são alvo de uma sobrecarga. Escrever sem considerar o leitor constituirá, assim, uma poupança no esforço a realizar no contexto de uma tarefa bastante complexa. Daí o recurso a esta estratégia por parte de quem tem dificuldades na escrita.

O processo de construção de um texto centrado no emissor é analisado por Flower (1979) à luz das teorias do pensamento egocêntrico, descrito por Piaget, e do pensamento interior, descrito por Vygotsky. Estas

formas de pensamento caracterizam-se pela sua natureza elíptica e, portanto, menos explícita, pelo carácter pessoal do significado e pelo predomínio da justaposição traduzida na ausência de explicitação de relações de tipo lógico ou causal. Por sua vez, a escrita centrada no emissor apresenta, segundo a autora, três características básicas: tem subjacente um foco egocêntrico e uma estrutura narrativa ou de associação de ideias, o que obscurece a natureza das relações entre as realidades referidas; reflecte o processo de descoberta de ideias que quem escreve vai realizando; rege-se por um princípio de organização baseado na informação e não na intenção de quem escreve.

Apesar de esta forma de discurso não ser adequada a um leitor, o processo da sua construção possui lógica e estrutura próprias e desempenha uma função facilitadora do acesso do próprio à informação e do seu tratamento. Como o pensamento interior do adulto descrito por Vygotsky, a escrita centrada no emissor representa o fluir do pensamento de quem escreve, mas não a comunicação efectiva com outros. Como o pensamento egocêntrico de Piaget, este processo funciona como um auxiliar na resolução de problemas, facilitando o acesso à informação cuja fonte é a experiência pessoal retida na memória do sujeito.

O Ensino da Escrita

Estabelecida a diferença entre o que poderemos designar por escrita desenvolvida e por escrita não desenvolvida ou em desenvolvimento, é chegado o momento de nos debruçarmos sobre a problemática do ensino da escrita.

A análise desta questão reveste-se de alguma complexidade, dada a multiplicidade de factores nela envolvidos. É que, para além das implicações que derivam dos aspectos atrás mencionados, outros há que importa considerar na discussão sobre o ensino-aprendizagem da escrita, nomeadamente os que relevam do contexto escolar onde a aprendizagem da escrita decorre, contexto esse que inclui factores muito diversos, tais como a natureza da disciplina de que constitui objecto, os textos que, a diferentes níveis do processo curricular, a regulam, as relações entre os sujeitos, as condicionantes temporais e espaciais.

Antes de mais, importa considerar que, normalmente, se ensina e se aprende a escrever no âmbito de uma disciplina, a de língua materna, que apresenta como característica específica o facto de o seu objecto (de ensino/aprendizagem), a língua, ser, simultaneamente, o meio da sua própria transmissão (Castro, 1995). Na medida em que a escrita constitui um dos domínios da língua, ao discutir-se a questão do seu ensino, é importante não esquecer que se lhe aplica essa especificidade e que, portanto, ela pode ser

perspectivada como o objecto da acção pedagógica ou como meio através do qual aspectos relativos a outros domínios, da própria língua ou de natureza extrínseca, são veiculados.

Na caracterização do contexto em que o ensino da escrita decorre, uma outra vertente tem que ser referida: é a relativa à aula propriamente dita, realidade que é condicionada por factores de ordem diversa, para além dos relativos à natureza do objecto de referência da disciplina que atrás referimos. Entre esses factores, destacamos os de natureza temporal e espacial, bem como o das relações que se estabelecem entre os participantes da aula, entendida como um processo de comunicação (Castro, 1989).

Ao caracterizarmos esse contexto de aula em que a escrita é instituída como objecto de ensino e de aprendizagem, identificamos um conjunto de aspectos que, de uma maneira ou de outra, constituem obstáculos à consecução dos objectivos pretendidos. Em primeiro lugar, consideremos o carácter interior do processo de produção de um texto escrito, que faz com que ele não seja imediatamente acessível por parte do professor que, normalmente, só o conhece a partir dos produtos dele resultantes. Refiramos, também, a especificidade dos problemas que se colocam a cada aluno, de que pode resultar, no conjunto de uma turma e em função de diferentes níveis de desenvolvimento da capacidade de escrever, uma grande variedade de problemas a ultrapassar. Se acrescentarmos os condicionalismos impostos por um elevado número de alunos, por um número relativamente reduzido de aulas semanais, pela imposição do cumprimento dos programas, muitas dificuldades se levantam ao professor de língua materna no que diz respeito ao ensino da escrita (Carvalho, 1997).

Este quadro que acabámos de descrever acaba, necessariamente, por afectar a abordagem da escrita na aula de língua materna que não tem conseguido responder a um quadro que muita gente considera crítico, o da deficiente expressão escrita da maioria dos alunos que frequentam a escola e dos que dela saem, após a conclusão de diferentes níveis de escolaridade, para entrarem no mercado de trabalho.

Na análise que faz desta crise da escrita, Amor (1993) alude a causas de natureza extra-escolar, nomeadamente as de âmbito sócio-cultural, também associadas ao problema da leitura. No entanto, para além destas, esta autora aponta um conjunto de outras que residem no âmbito do próprio sistema escolar e que contribuem decisivamente para o que ela chama "desertificação do território da escrita". São elas o artificialismo e a escassez das situações de escrita, o vazio de orientação quer quanto às características do produto, quer quanto ao processo da sua construção, a ambiguidade e a imprecisão da sua avaliação, que fazem com que à prática da escrita na aula esteja associada uma carga negativa.

Em resposta à questão "Porque é que os alunos não aprendem a escrever?", Fonseca (1994) considera que "na escola, não se ensina a escrever." (p.150). Para esta autora, a aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas têm que passar por algo mais do que a simples prática habitual e quotidiana da língua, o que, em seu entender, não acontece nas aulas de Português em relação à escrita. Na realidade, constata-se que, na aula de língua materna, a escrita é, com maior frequência, encarada na sua dimensão de meio ou veículo de transmissão do que na dimensão de conteúdo passível de ser ensinado e aprendido. (Carvalho e Rodrigues, 1997).

Para além desta função de registo e de meio de transmissão de conteúdos referentes a outros domínios, uma outra função tem estado, tradicionalmente, associada à escrita em contexto escolar, a da avaliação. Com efeito, apesar de raramente ser alvo de um processo sistematizado de ensino-aprendizagem, a escrita nunca deixou de desempenhar um papel preponderante no processo de avaliação, não só enquanto forma de explicitação de conhecimentos e competências no âmbito da língua materna e no das outras disciplinas escolares, mas também enquanto realidade sobre a qual essa avaliação incide, com as consequências que daí advém no que se refere ao próprio sucesso escolar (Amor, 1993; Carvalho, 1999).

A escrita nos programas actuais

Uma das fontes de conhecimento sobre o modo como a escrita é perspectivada enquanto objecto de ensino-aprendizagem são os textos programáticos da disciplina de língua materna, tradicionalmente designada por Português e, actualmente, no que se refere ao ensino básico, designada por Língua Portuguesa.

Constituindo, de acordo com Castro (1995), uma das "instâncias reguladoras do processo de transmissão que tem lugar na aula" (p.71), ao explicitarem o universo de referência das acções pedagógicas, os textos programáticos são, ao mesmo tempo, textos recontextualizadores de outros textos, não só dos que definem as políticas educativas em determinado momento, mas também dos que têm como referência os assuntos seleccionados para integrar os programas enquanto conteúdos, ou dos que se debruçam sobre a forma de os transmitir.

Nos programas actualmente em vigor 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 o que é sugerido para análise do funcionamento da língua.

Numa opção por um desenho curricular em espiral que pressupõe a repetição e o alargamento progressivo de conteúdos e processos de operacionalização, verifica-se que, para os três ciclos do ensino básico, portanto para os primeiros nove anos de escolaridade, os objectivos permanecem praticamente os mesmos. Como tivemos oportunidade de salientar numa análise dos programas que realizámos (Carvalho, 1991, 1992), 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 e de perspectivar o mundo que os rodeia, mas também no que respeita à sua capacidade de escrever, num processo de automatização de diferentes aspectos, correspondentes a dimensões cada vez mais profundas do processo de escrita, o que se repercute nas características dos textos que a cada momento são produzidos.

Os objectivos do programa aparecem agrupados em três blocos: um, referente à escrita enquanto actividade lúdica e expressiva; outro, apontando para a apropriação de técnicas e modelos diversificados; um terceiro, respeitante ao aperfeiçoamento do texto. É claro nos programas o privilegiar da primeira dimensão, a do prazer, e um desvalorizar da segunda, a da aquisição de técnicas e de modelos diversificados. Isso detecta-se na ordenação dos objectivos, já que aparecem em primeiro lugar os referentes à dimensão do prazer que a escrita pode proporcionar e são relegados para depois os que se referem ao desenvolvimento de técnicas e modelos e ao desenvolvimento de técnicas de aperfeiçoamento do texto. Essa posição está, aliás, explícita na introdução ao bloco escrita, é claramente observável no maior número de processos de operacionalização que correspondem à escrita lúdica e é reiterada no capítulo das indicações metodológicas em que encontramos um gráfico com a atribuição do tempo lectivo a cada uma das áreas. À escrita lúdica, atribui-se quase cinquenta por cento do tempo total destinado ao tratamento da escrita, enquanto que para a apropriação de técnicas se propõe apenas vinte por cento.

Para além de privilegiarem a dimensão lúdica e expressiva em desfavor da aquisição de técnicas para uma escrita adequada, os programas sugerem, em diversos momentos, sobretudo na introdução ao bloco 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. O privilegiar do produto em detrimento do processo é visível nas indicações metodológicas e nos processos de operacionalização dos objectivos com a enumeração de diferentes tipos de texto que os alunos devem produzir: carta, resumo, guião de entrevista, notícia, texto narrativo... É ainda evidente na separação, quando são formulados os objectivos, entre a aquisição de técnicas de escrita e o

aperfeiçoamento do texto, que implica, na explicitação dos conteúdos, a repetição dos aspectos que lhes são comuns. Numa perspectiva de processo, planificação, redacção e revisão do texto poderiam aparecer de forma articulada já que escrever não corresponde a um percurso linear e sequencial, constitui, antes, um processo em que a recursividade e a interpenetração das actividades se manifesta por uma multiplicidade de unidades e em níveis diversos.

Não obstante a sua dispersão resultante das opções dos autores no que respeita à estrutura do programa e ao modo como a escrita deve ser perspectivada, é possível encontrar, ora na secção referente à escrita, ora na do funcionamento da língua, um conjunto de indicações que potencializam um tratamento da escrita na aula de língua materna na perspectiva do processo.

No bloco referente à escrita para apropriação de técnicas e modelos, os conteúdos referem a preparação, a construção e a 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. Se lhes associarmos a abordagem das características da situação de comunicação que determina a produção dos textos, proposta na secção do funcionamento da língua, e que engloba a análise das relações entre enunciador e destinatário, da finalidade da comunicação, do papel do destinatário como co-elaborador do texto, das circunstâncias de espaço e tempo, conseguimos reunir um conjunto de elementos que, inserindo-se na componente da planificação, são determinantes na produção de um texto.

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, aspectos fundamentais da componente da redacção. Intimamente relacionados com esta componente do processo de escrita, estão, no capítulo do funcionamento da língua, as alusões à coerência e à coesão textual, cujos mecanismos devem ser progressivamente dominados à medida que a capacidade de escrever se desenvolve. Importantes são, também, as referências à pontuação e à estrutura da frase.

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, no que constitui a repetição a que aludimos e que pode ser considerada desnecessária na medida em que o aperfeiçoamento do texto, que decorre da componente da revisão, não é algo que ocorre apenas em momento posterior à redacção, é algo que vai acontecendo enquanto se planifica e se executa.

A escrita nos manuais de Língua Portuguesa

Se da análise dos programas de Português/Língua Portuguesa é possível inferir sobre concepções do ensino da escrita, da análise dos manuais escolares pode resultar um aprofundamento desse conhecimento.

Constituindo concretizações, com maior ou menor grau de afastamento, das orientações emanadas de níveis superiores, sobretudo das que constam dos textos programáticos, os manuais escolares são, acima de tudo, textos reguladores das práticas de ensino-aprendizagem. O papel que eles desempenham no contexto pedagógico, sobretudo enquanto estruturadores de informação desconexa, é relevado por Castro (1995), que chama a atenção para a importância que ainda hoje lhes é atribuída, apesar do aparecimento de meios alternativos de transmissão do conhecimento.

Numa análise de manuais do 8º ano de escolaridade que realizámos recentemente (Carvalho, 1998) concluímos que, não obstante a quantidade de actividades que implicam o recurso à escrita, a diversidade dos domínios a que se referem e a diferente natureza dessas actividades, e apesar de algumas diferenças que existem entre eles, nos manuais de Língua Portuguesa pouco se ensina a escrever. Isso terá a ver, por um lado, com a complexidade da questão e da sua abordagem em contexto pedagógico, e por outro, com o peso de uma tradição que dificulta a opção por novas formas de abordagem. Como constatámos, as actividades que são apresentadas como do domínio da escrita são, em qualquer dos manuais, menos do que aquelas em que a escrita é meio de expressão. Das do domínio da escrita, grande parte são de mera expressão de ideias ou sentimentos, não se promove a reflexão sobre a construção do texto. Mesmo naquelas em que se explicitam aspectos relativos à escrita, as de *escrita para aquisição de técnicas e de modelos*, essa explicitação é normalmente feita com base no produto, a partir de modelos, raramente na óptica do processo. O processo de *aperfeiçoamento do texto* desenvolve-se num plano superficial.

Da nossa análise, pôde-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 melhor potenciam o desenvolvimento da capacidade de escrever.

Estes dados confirmam os da análise que anteriormente realizámos. Aí se concluíra que a abordagem da escrita privilegiava a dimensão lúdica e expressiva, a generalização e a produção em quantidade em detrimento de um tratamento intensivo e focalizado dos diferentes aspectos implicados no acto de escrever. Privilegiava, também, a componente da redacção relativamente à planificação e revisão do texto, o produto relativamente ao processo.

Concluía-se, ainda, que frequentemente se pedia aos alunos que escrevessem, não com o objectivo de desenvolver a sua capacidade de escrita mas apenas para exprimir aspectos do âmbito doutros domínios do programa.

Os dados confirmam, também, os resultantes da análise de práticas de comunicação verbal em manuais de Português levado a cabo por Castro e Sousa (1998), que evidenciam o predomínio de uma escrita criativa, autónoma, centrada no produto e no texto.

Linhas orientadoras do ensino da escrita

Tentando sintetizar as linhas orientadoras do ensino da escrita na aula de Língua Portuguesa, gostaríamos de relevar três aspectos.

Em primeiro lugar, podemos considerar que, tendencialmente, se privilegia uma abordagem implícita deste domínio, baseada na produção em quantidade, frequentemente associada à dimensão lúdica e às situações de prazer, algumas vezes, mera forma de expressão de aspectos relacionados com outros domínios da língua, sobretudo da leitura. Não se enfatiza a explicitação dos diferentes aspectos envolvidos no acto de escrever no sentido de, pela reflexão, propiciar a aquisição de técnicas de escrita por parte dos alunos.

Ao mesmo tempo, é evidente que se acentua uma perspectiva globalizante, centrada nos produtos da escrita, em lugar de uma abordagem sectorial, orientada no sentido do processo e atendendo à especificidade dos diferentes aspectos nele envolvidos.

Finalmente, da leitura dos programas em vigor e dos manuais que são adoptados nas escolas, constata-se o predomínio das práticas de escrita em que a dimensão do contexto de comunicação é pouco ou nada relevante.

Analisemos, numa perspectiva crítica, cada um destes aspectos com maior detalhe.

Falta de reflexão

Os programas apontam, em diversos momentos, sobretudo na introdução ao bloco escrita e nas indicações metodológicas, para a produção em quantidade, associada a situações lúdicas e propiciadoras de prazer. Essa orientação é, de algum modo, seguida nos manuais, nos quais parece haver uma predominância das propostas de produção de textos de carácter expressivo, em que o aluno recorda situações vividas, emite opiniões, exprime sentimentos, conclui narrativas. Estas actividades de escrita surgem, frequentemente, na sequência de actividades de leitura e não são mais do que a mera explicitação de aspectos com ela relacionados.

Convém, no entanto, ter em conta que produzir em quantidade, embora possa, eventualmente, contribuir para a automatização de alguns aspectos, nomeadamente os de natureza mais superficial, não conduz necessariamente a uma produção com qualidade. Diversos estudos, citados por Krashen (1984), parecem demonstrar que a qualidade da expressão escrita depende muito mais de outros factores, como, por exemplo, dos hábitos de leitura, do que da própria produção, por muito intensa que ela seja. Por outro lado, se a associação da produção escrita às situações de prazer pode, em determinados casos, revestir-se de alguma utilidade, por exemplo, quando tem objectivos motivadores ou quando é associada a situações de desbloqueio (Castro e Sousa, 1992), não nos parece que isso possa constituir um objectivo propriamente dito, antes um meio de, em certas circunstâncias, favorecer a consecução de outros, genericamente o do desenvolvimento da capacidade de escrever. Isto é tanto ou mais verdadeiro se considerarmos que a maioria das situações de escrita com que um indivíduo se debate ao longo da sua vida se revestem, como muito bem salienta Amor(1993), de uma relativa dificuldade. A autora destaca a importância de uma reflexão sobre os processos de construção do texto, os recursos nele envolvidos, as características dos textos.

Para Fonseca (1994), a actuação pedagógica exige "intencionalidade". Em consequência, o desenvolvimento das competências implicadas na prática da língua, neste caso, da escrita, exige mais do que o simples recurso à sua prática, antes passa pela consciencialização e o treino intencional.

Essa opção não é a dos programas, que tendem a rejeitar a explicitação de conteúdos, só admitida no âmbito da leitura orientada e do funcionamento da língua, não colocando a tónica na escrita enquanto "competência ou saber escolarizável", nas palavras de Delgado-Martins (1991), algo que pode e deve ser objecto de ensino para mais facilmente ser objecto de aprendizagem.

Considerando que a automatização se associa uma maior capacidade de reflexão sobre a linguagem, Barbeiro (1994) chama a atenção para a necessidade de dotar os alunos de meios de decisão que lhes permitam resolver os problemas que se colocam no decurso do processo de escrita de forma consciente e fundamentada.

Predomínio do produto sobre o processo de escrita

Dos programas e dos manuais resulta, também, uma abordagem da escrita na aula centrada no produto e não no processo de escrita. Nos programas, o privilegiar do produto releva, como vimos, das indicações metodológicas, dos processos de operacionalização dos objectivos, em que os diferentes tipos de texto são enumerados, da própria estruturação, com a

separação, ao nível dos objectivos, que existe entre aquisição de técnicas de escrita e o aperfeiçoamento do texto. E se uma abordagem na perspectiva do processo não deixa, como foi dito, de ser possível a partir dos programas, embora exija a articulação de elementos muito dispersos em diferentes secções, nos manuais, a tónica é posta simplesmente no produto. Verifica-se isso na maioria de propostas de produção escrita que aí aparecem e que se limitam a indicar um tópico acerca do qual o aluno deve escrever sem qualquer indicação de procedimentos a realizar. Nos casos em que se verifica a análise das características dos textos, a atenção centra-se nos aspectos formais, com a apresentação de modelos.

Uma abordagem globalizante e centrada no texto enquanto produto parece, assim, não constituir o melhor meio de desenvolver a capacidade de escrever. Isso mesmo salienta Fonseca (1994) quando afirma que "o ensino-aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino, intencional, progressivo, faseado." (p.150).

Em oposição a essa abordagem globalizante, centrada no produto, muita da investigação que vem sendo realizada neste domínio parece apontar no sentido de uma abordagem centrada no processo de escrita, que Amor (1993) designa por *sectorial ou molecular*. Esta baseia-se no tratamento dos diferentes aspectos, através de operações específicas, e tem como objectivo o domínio progressivo das competências fundamentais através do treino sistemático. Tem em consideração, por um lado, a situação de comunicação e as características do texto a produzir e, por outro, o funcionamento cognitivo do aluno em cada uma das tarefas do processo. Obviamente, implica que se tenha em conta o processo de desenvolvimento da capacidade de escrever.

Irrelevância do contexto de comunicação

Uma terceira característica do ensino da escrita que prevalece é o predomínio de práticas em que o contexto de comunicação não constitui uma instância relevante.

Na verdade, e como muito bem salienta Amor (1993), para além da escassez das situações de produção do texto e das imprecisões e ambiguidades que envolvem a sua solicitação, uma dificuldade que surge quando se ensina a escrever em contexto escolar decorre, precisamente, do carácter artificial da escrita, traduzido na "ausência de destinatário e de objectivos concretos condutores da escrita, bem como de mecanismos de circulação social dos textos." (p.114).

Perpetuação de uma escrita de *explicitação do conhecimento*

No texto, anteriormente referido (Carvalho, 1997), em que analisámos as práticas de escrita na aula de língua materna, procurávamos caracterizar o comportamento da maioria dos alunos dos segundo ou terceiro ciclos do ensino básico, e até do ensino secundário, quando, na aula de Português, lhes era solicitada a produção de um texto escrito. Referíamos então que o tempo que medeia a solicitação da tarefa e o início da actividade de redacção, embora variável de aluno para aluno, não é, normalmente, muito longo. Dizíamos, também, que, uma vez iniciada, a redacção se processa, na maioria dos casos, com relativa rapidez e sem grandes interrupções, a não ser as que se destinam a perguntar ao professor como se escreve esta ou aquela palavra, e que, terminada essa tarefa, alguns alunos procedem a uma releitura do texto, durante a qual se faz a correcção de um ou outro erro ortográfico ou de pontuação.

A partir da observação desta realidade, é possível tirar algumas ilações sobre o modo como o processo de escrita se desenvolve. A planificação do texto é diminuta. Se o escasso tempo que medeia a solicitação da tarefa e o início da redacção o indicia, 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 logo que ela termina, a tarefa é, normalmente, dada por concluída. Quando existe revisão, ela processa-se quase sempre a um nível superficial e se, na aula seguinte, pedíssemos ao aluno que revisse e reescrevesse o texto, o número de alterações seria, provavelmente, muito reduzido.

Este quadro que acabámos de apresentar parece corresponder a um processo de escrita com as características daquele que é descrito por Bereiter e Scardamalia (1987) através do *modelo de explicitação do conhecimento*. Este processo reflecte-se, naturalmente, nos textos produzidos que, embora apresentem características próprias do género respectivo, são, geralmente, textos construídos na perspectiva do próprio autor (*writer-based texts*) que contrastam com os produzidos por aqueles que, tendo desenvolvido a capacidade de escrever, estão aptos a explorar as potencialidades desta forma de expressão.

Para estes, a produção de um texto escrito, descrita pelos citados autores a partir do *modelo de transformação do conhecimento*, consiste, numa complexa actividade de resolução de problemas, em que a dimensão do conteúdo interage constantemente com a dimensão retórica, de que resulta a transformação dos elementos integrantes da primeira em função das características da segunda, no sentido de adequar o texto aos objectivos que pretende atingir, nomeadamente às necessidades de informação de um

destinatário/leitor. O texto resultante de um processo deste tipo será um texto centrado no leitor (*reader-based text*), produto de uma estratégia heurística, que exige a constante redefinição dos problemas que se colocam à partida.

Conclusão

Se a uma escrita pouco desenvolvida ou em desenvolvimento corresponde o *modelo de explicitação do conhecimento* e a uma escrita desenvolvida o *modelo de transformação do conhecimento*, parece-nos lícito perguntar se a passagem progressiva daquele para este não deveria ser eleita como um objectivo fundamental a prosseguir no âmbito da disciplina de Português, sobretudo a partir de certo nível de escolaridade.

Contudo, a escola que emerge dos textos reguladores da prática pedagógica, programas e manuais, bem como da observação de aulas e da análise de planificações de unidades lectivas, em vez de perseguir tal desiderato, parece estar a contribuir para que uma escrita de *explicitação do conhecimento* se perpetue. Isso acontece na medida em que privilegia uma abordagem da escrita que: passa, antes de mais, pela produção em quantidade e menos pela explicitação dos diferentes aspectos envolvidos; limita, quase sempre, a reflexão aos aspectos formais do texto e às suas dimensões superficiais; é, normalmente, levada a cabo na perspectiva globalizante do produto e menos na perspectiva do processo; promove, sobretudo, a produção de textos em que a dimensão contextual é menos relevante.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, M.^a F. (1992). *A Produção de Texto Escrito Criativo no Contexto de Sala de Aula: O Caso dos Alunos de 12/13 Anos*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Bartlett, E. (1982). "Learning to Revise: Some Component Processes". In M. Nystrand (ed.), *What Writers Know: The language, process and structure of written discourse*. New York: Academic Press, pp.345-363.
- Bereiter, C. e Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Carvalho, J. A. Brandão (1990). "A Evolução Sintáctica na Produção Escrita de Crianças e Adolescentes". In *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), pp.129-138.
- Carvalho, J. A. Brandão (1991). "O Domínio da Expressão Escrita nos Novos Programas de Português". Comunicação apresentada no *Encontro sobre os Novos Programas*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. Brandão (1992). "Ensinar a escrever a partir dos novos programas de língua portuguesa". In AAVV, *Actas do Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística (Linguística e Ensino-Aprendizagem do Português)*. Viana do Castelo: A.P.L., pp.85-92.
- Carvalho, J. A. Brandão (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.), *Didácticas/Metodologias da Educação*. Braga: D.M.E.- U.M., pp.499-505.
- Carvalho, José A. Brandão (1998). *A Adequação do texto escrito à situação de comunicação. Da análise da questão ao desenvolvimento de capacidades em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, José A. Brandão (1999). A expressão escrita, factor de sucesso escolar. In Paulo Feytor Pinto (org.), *Português, propostas para o futuro 1 - Transversalidades*. Lisboa A.P.P., pp. 89-97.
- Carvalho, J. A. Brandão e Rodrigues, A. (1997). "Concepções sobre a língua enquanto objecto de ensino/aprendizagem nos alunos dos anos finais das licenciaturas em ensino do Português". In Ivo Castro (ed.), *Actas do XII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: A.P.L., pp.87-93.
- Castro, R. (1989). A aula de Português. : um contexto especializado de comunicação. *Para a análise do discurso pedagógico* In F. Sequeira, R. Castro e L. Sousa (orgs.), *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*. Braga: C:E:E:D:C. - U.M., pp.13-29.
- Castro, R. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: U.M. - I.E.P. - C.E.E.P.
- Castro, R. e Sousa, M.^a L. (1992). "Novos programas de Português. Entre a ruptura e a continuidade". In *O Professor*, 24 (3^a série), pp.18-26.
- Castro, R. e Sousa, M.^a L. (1998). "Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa". In R. V. Castro e M.^a L. Sousa (orgs), *Linguística e Educação*, Lisboa. A. P. L./Colibri Editores, pp. 33-68.
- Delgado-Martins, M.^a R. (1991). "Perspectiva Teórica, Linguística e Cognitiva". In AAVV, *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri, pp.5-8.
- 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*. Bruxelas: De Boeck, pp.223-239.
- Fitzgerald, J. (1987). "Research on Revision in Writing". In *Review of Educational Research*, 57 (4), pp.481-506.
- Flower, L. (1979). "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing". In *College English*, 41 (1), pp.19-37.

- Flower, L. e Hayes, J. (1981,b). "A Cognitive Process Theory of Writing". In *College Composition and Communication*, 32 (4) (publicado, sob permissão, em R. Ruddell, M. Ruddell e H. Singer (eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: I.R.A., pp.928-950).
- Fonseca, F.I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Hayes, J. (1989). "Writing Research: The Analysis of a Very Complex Task". In D. Klahr e K. Kotovsky (eds.), *Complex Information Processing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp.209-234.
- Hayes, J.; Flower, L.; Schriver, K.; Stratman, J. e Carey, L., (1987). "Cognitive Processes in Revision". In S. Rosenberg (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics, volume II: Reading, writing and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.176-240.
- Humes, A. (1983). "Research on The Composing Process". In *Review of Educational Research*, 53 (2), pp.201-216.
- Krashen, S. (1984). *Writing. Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kucer, S. ((1985). "The making of meaning. Reading and Writing as Parallel Processes". In *Written Communication*, 2, pp.317-336.
- Matshuashi, A. (1987). "Revising the Plan and Altering the Text". In A. Matshuashi (ed.) *Writing in Real Time. Modeling Production Processes*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp.197-223.
- Matshuashi, A. e Gordon, E. (1985). "Revision, Addition and the Power of the Unseen Text". In S. Freedman (ed.), *The Acquisition of Written Language. Response and Revision*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, pp.226-249.
- Scardamalia, M. e Bereiter, C. (1983). "The Development of Evaluative, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing". In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons, pp.67-95.
- Scardamalia, M. e Bereiter, C. (1986). "Research on Written Composition". In M. Withrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publishing Company, pp.778-803.
- Yagelsky, R. (1995). "The Role of Classroom Context in the Revision Strategies of Student Writers". In *Research in the Teaching of English*, 29 (2), pp.216-238.