

**A ESCRITA NOS MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA
OBJECTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM OU VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO?***

JOSÉ ANTÓNIO BRANDÃO CARVALHO
(Universidade do Minho)

Ao funcionarem como elemento estruturador dos conteúdos de determinada disciplina e dos processos da sua transmissão, os manuais escolares constituem um importante instrumento de regulação da prática pedagógica. Consequentemente, a sua análise pode constituir uma importante fonte de conhecimento acerca dessa prática pedagógica. De acordo com Choppin (1992), podemos considerar que os manuais escolares constituem um testemunho preciso e precioso dos objectivos e dos métodos pedagógicos.

A regulação da prática pedagógica está, no caso dos manuais escolares, associada a uma função recontextualizadora que passa pela concretização, com maior ou menor proximidade, de orientações contidas em textos que, no espectro curricular, se situam a um nível superior, nomeadamente, os programas das disciplinas.

No programa da disciplina de Língua Portuguesa que actualmente vigora (M.E. — D.G.E.B.S., 1991), à escrita é conferido o estatuto de conteúdo fundamental, sendo-lhe mesmo atribuído um peso relativo de vinte e cinco por cento, com as inerentes consequências no tempo lectivo que lhe deve ser consagrado. Esta importância parece estar, de algum modo, reflectida nos manuais escolares da disciplina, nos quais podemos encontrar, com alguma frequência, propostas de actividades que são apresentadas como do âmbito deste domínio da língua.

No entanto, nem sempre o domínio da escrita foi objecto de tratamento nos manuais escolares de Português. De acordo com Castro (1995), estes manuais eram tradicionalmente de dois tipos: as antologias de textos literários e os compêndios de gramática. Actualmente, os manuais escolares de língua materna tendem a apresentar características diferentes, quer em termos de

conteúdo, quer de estruturação: para além dos textos (não só de natureza literária), integram análises, com recurso às respectivas metalinguagens, de aspectos relativos ao funcionamento da língua e do texto, bem como propostas, mais ou menos detalhadas, de actividades do âmbito dos diferentes domínios da língua, e, portanto, também do domínio da expressão escrita.

A tradicional ausência da escrita dos manuais não significava, no entanto, que ela fosse encarada como um domínio menor, muito pelo contrário. A importância da escrita na escola tradicional é posta em relevo por diferentes autores: Vigner (1982) afirma que a escrita, entendida, então, como norma baseada na exemplaridade dos textos de escritores consagrados a partir dos quais se formulavam juízos de qualidade e aceitabilidade, era, simultaneamente, o fim e o meio de aprendizagem; Rosiello (1984) realça o facto de a língua escrita ter sido elevada à dimensão de norma e exemplo na linha de uma tradição que vem da Antiguidade. Esta concepção de escrita reflecte-se nos textos programáticos da disciplina de Português até ao início da década de 70, como se depreende da análise que deles é feita por Vilela (1994). De acordo com esta autora, a escrita assumia então um carácter prioritário, conduzindo à "formação de um escol de iniciados que tiveram de se submeter a todo um conjunto de ritos para adestrar a sua capacidade de produzir um texto e simultaneamente adestrar a sua elocução, que mais não era do que a transposição de uma linguagem escrita para uma linguagem oral" (p. 57).

O privilégio da dimensão comunicativa da linguagem, evidente nos programas subsequentes, conduziu a escrita a um estatuto de subalternidade em relação à oralidade com os consequentes reflexos na sua abordagem na aula de língua materna.

Actualmente, a tendência que prevalece, e que os programas parecem, em certa medida, reflectir, é a da atribuição à escrita de um estatuto linguístico próprio. Ela deixa de ser entendida como algo que tem por função transcrever a oralidade e passa a ser entendida como forma de, de acordo com determinadas convenções particulares, veicular sentidos. Nesta perspectiva, não se retoma o primado do escrito sobre o oral, antes se consideram as duas realidades no mesmo plano, dependendo o recurso a cada uma delas dos contextos em que a linguagem é usada e da função que se pretende que ela desempenhe.

Como já anteriormente referimos, esta revalorização da escrita em termos pedagógicos está, de algum modo, traduzida nos manuais que vigoram neste momento no número de propostas de actividades que implicam o recurso a essa forma de expressão. E se considerarmos que os manuais reflectem, de alguma maneira, o que acontece ao nível da prática pedagógica, com base na frequência com que essas actividades aparecem nos manuais, poderíamos inferir alguma frequência de expressão escrita por parte dos alunos a que se destinam.

Com o objectivo de obtermos um melhor conhecimento sobre o modo como essa dimensão da língua é perspectivada em termos pedagógicos, analisámos manuais escolares do terceiro ciclo do ensino básico, fazendo um levantamento de todas as actividades que implicavam o recurso à expressão escrita e procedendo à respectiva classificação em função de diferentes critérios.

Seleccionámos, de um conjunto de oito que utilizámos em trabalhos anteriores (Carvalho, 1996), três manuais do oitavo ano de escolaridade, o ano intermédio deste ciclo, todos eles editados em 1996: *Entrelinhas* de Emília Costa, Eugénia Contente e Rui Serafim, editado por Constância Editores, que designámos por Manual A; *De Viva Voz* de Alice Gomes e Vera Gil, da Texto Editora, designado por Manual B; *Caminhos* de Fernanda Costa e Rogério Costa, da Porto Editora, que designámos por Manual C. Nessa selecção, procurou-se que os manuais escolhidos pertencessem a editoras diferentes.

Um primeiro critério de classificação parte do pressuposto de que a frequência do recurso à escrita em contexto pedagógico nem sempre tem como objectivo o desenvolvimento da capacidade de escrever. Isso mesmo é evidenciado por Fonseca (1994) quando afirma que a escrita não está ausente da aula de Português, mas que a sua prática não tem carácter sistemático nem está orientada para o objectivo da aquisição e consolidação do uso escrito da língua.

Na verdade, um dos aspectos específicos da disciplina de Português reside, na opinião de diferentes autores (Torres, 1988; Fonseca, 1994; Castro, 1995), no facto de o seu objecto de ensino/aprendizagem ser, ao mesmo tempo, o meio da sua própria transmissão. Constituindo a escrita, um dos domínios fundamentais da língua, a ela se aplica, naturalmente, tal especificidade, pelo que ela pode ser encarada na perspectiva da *língua-língua*, isto é, como o tema da própria aula, ou seja, como o objecto da acção pedagógica, ou, pelo contrário e por uma sobrevalorização do seu papel instrumental, ela seja vista na perspectiva de *língua-linguagem*, portanto como o meio através do qual aspectos relativos a outros domínios da própria língua, ou de natureza extrínseca, são veiculados.

Foi à luz desta dicotomia *língua-língua/língua-linguagem* que fizemos uma primeira classificação das actividades que implicavam o recurso à escrita. Assim, as actividades foram classificadas ora como tendo a própria *escrita* (E) como domínio de referência, ora como actividades em que a escrita funcionava como meio de expressão de aspectos relativos a outros domínios do programa, concretamente, do âmbito da *leitura* (L) ou do âmbito do *funcionamento da língua* (FL). As actividades do domínio da escrita propriamente dita foram classificadas ainda, e de acordo com a terminologia utilizada nos textos programáticos, como de *escrita expressiva e lúdica* (EEL), de *escrita para a apropriação de técnicas e de modelos* (EATM) e de *aperfeiçoamento de texto* (AT).

Um segundo critério de análise releva da natureza da tarefa, sendo as actividades classificadas da seguinte forma: de *registo* (R), as que implicavam a simples recolha de informação e a sua transcrição para o papel, normalmente em resposta a solicitações expressas através de verbos como, *transcreve, copia, preenche, selecciona...*; de *transformação* (T), as que, de algum modo, implicavam um trabalho de reformulação por parte do aluno e que iam da simples transformação de frases pela adição ou subtracção de constituintes, à síntese e ao resumo, passando pela correcção de frases ou de textos; de *construção* (C), as que implicavam a geração de conteúdo por parte do aluno, completando frases, imaginando o final de textos incompletos, criando textos novos.

Aos diferentes tipos de tarefas correspondem diferentes dimensões do texto: enquanto as actividades de registo visam simplesmente a reprodução de algo já previamente textualizado, as de transformação pressupõem já um uso activo da linguagem por parte do aluno, com o recurso a mecanismos linguísticos de natureza e âmbito diferente, sobretudo dos que asseguram a coesão e a coerência do texto; finalmente, as de construção procuram que o aluno crie algo de novo, seja uma simples frase, seja um texto na íntegra.

Se analisarmos os diferentes tipos de actividades à luz do processo de escrita e das suas componentes, vemos que o primeiro, o registo, afecta, sobretudo, a componente da redacção na sua dimensão mais superficial. As actividades de transformação podem implicar a mesma componente da redacção, eventualmente a um nível mais profundo que as do tipo anterior, nomeadamente quando pressupõem o uso dos mecanismos linguísticos de coesão. Quando visam o aperfeiçoamento do texto, implicam claramente a componente da revisão. As actividades de construção podem visar qualquer das componentes, inclusivé a planificação, na medida em que passam, em maior ou menor grau, pela geração do conteúdo.

De qualquer modo, a acentuação do peso das diferentes componentes dependerá muito dos termos em que a actividade é formulada, podendo, em função dessa formulação, ter uma incidência maior no processo de escrita propriamente dito ou no texto enquanto produto. Para além disso, do modo como o recurso à escrita é solicitado depende uma maior ou menor reflexão do aluno sobre o acto de escrever, que pode ser levado a cabo de forma mais consciente ou mais automatizada.

Uma vez definidos os pressupostos da análise realizada, passemos à apresentação dos resultados. Referiremos, em primeiro lugar, os relativos à sua frequência; seguidamente, apresentaremos os respeitantes ao domínio de referência das actividades; seguem-se os que dizem respeito aos diferentes tipos de escrita; finalmente, os referentes à natureza da tarefa solicitada.

Frequência de actividades que implicam o recurso à escrita

O número de actividades que envolvem expressão escrita varia de manual para manual, como se pode ver no Quadro 1. Essa variação ocorre em função do número de capítulos ou unidades em que os manuais estão subdivididos. Uma leitura, mesmo que superficial, dos índices dos manuais demonstra que os capítulos ou unidades obedecem, normalmente, a uma estrutura que se repete, embora com pequenas variações. É no quadro dessa estrutura que as actividades de escrita/por escrito aparecem regularmente integradas, na maior parte dos casos, em articulação com a abordagem de outros domínios de interacção verbal ou com a reflexão sobre o funcionamento da língua e do texto. Dos manuais analisados, é o que designámos por B que solicita com maior frequência o recurso à escrita, com uma média superior a 15 actividades por unidade.

Quadro 1. Frequência das actividades de escrita/por escrito

	Manual A	Manual B	Manual C
Nº de actividades	62	138	143
Nº de cap./unidades	6	9	10
Média act. cap/unid.	10,3	15,3	14,3

Domínio de referência das actividades

A análise do domínio de referência das actividades que implicam o recurso à escrita, expressa no Quadro 2, revela, em primeiro lugar, que em nenhum dos manuais analisados a percentagem de actividades que têm a *escrita* como domínio de referência atinge o valor de 40%, donde se pode inferir uma tendência para a *escrita* perspectivada como meio de expressão predominar sobre a *escrita* entendida como objecto de ensino/aprendizagem. No entanto, há alguma diferença entre os manuais no que se refere ao peso relativo dos domínios a que as actividades dizem respeito: nos manuais A e B, sobretudo no primeiro, a maioria das situações em que o aluno é convidado a exprimir-se por escrito ocorre no contexto de actividades do domínio da *leitura*, ao contrário do manual C, em que valor correspondente é de apenas 27%; este manual destaca-se, ainda, pela frequência do recurso à escrita em actividades relacionadas com o *funcionamento da língua*; no manual A, o destaque vai para a reduzida percentagem de actividades que podem ser consideradas como de *escrita* propriamente dita (24%).

Quadro 2. Domínio de referência das actividades de escrita/por escrito

	Manual A	Manual B	Manual C
Escrita	24%	38%	36%
Leitura	48%	41%	27%
F. Língua.	27%	21%	36%

Classificação das actividades do domínio da escrita

Quando se procede à classificação das actividades consideradas do domínio da *escrita*, constata-se, como se comprova pela leitura do Quadro 3, a existência de algumas diferenças entre os manuais trabalhados. No Manual A, predomina a *escrita expressiva e lúdica*, enquanto nos outros dois, o valor mais elevado é o referente à *escrita para aquisição de técnicas e de modelos*. Saliente-se, ainda, a importância que as actividades de *aperfeiçoamento do texto* têm no Manual C (37%).

Quadro 3. Classificação das actividades consideradas do domínio da escrita

	Manual A	Manual B	Manual C
E.E.L.	53%	36%	23%
E.A.T.M.	40%	53%	40%
A.T.	7%	11%	37%

Natureza da tarefa

Analisando a natureza da tarefa implicada nas actividades do âmbito da *escrita* propriamente dita, verifica-se que tanto as que dizem respeito à *escrita expressiva e lúdica*, como as referentes à *escrita para a aquisição de técnicas e de modelos* são, quase exclusivamente, de construção de texto. Por seu lado, as actividades que visam o *aperfeiçoamento do texto* passam, naturalmente, pela transformação do mesmo (Quadro 4).

No que concerne às actividades de *escrita expressiva e lúdica* e de *escrita para a aquisição de técnicas e de modelos*, importa, ainda, tecer alguns comentários que resultam da detecção de aspectos comuns aos três manuais analisados. A *escrita expressiva e lúdica* e a *escrita para a aquisição de técnicas e de modelos* são, quase sempre, encaradas na perspectiva do produto e só muito raramente pelo lado do processo da sua elaboração.

No que à *escrita expressiva e lúdica* diz respeito, ela surge normalmente como resposta a uma solicitação, muitas vezes relacionada com um texto lido previamente, pelo que poderiam também, em certa medida, ser consideradas como de expressão desse domínio sem qualquer outro tipo de indicação (ex: A — “redige uma carta de resposta ao discurso da

personagem...”; B — “Redige um texto sobre uma recordação da infância...”; C — Escreve um texto com este título — “Da janela do meu quarto.”).

Por sua vez, a *escrita para a aquisição de técnicas e modelos* passa, normalmente, pela obediência a um modelo, por vezes exemplificado, mas mais frequentemente descrito em termos das características próprias de cada tipo de texto (ex: a carta, a narrativa, a descrição, etc.).

As actividades de *aperfeiçoamento do texto*, que pela sua natureza se inserem no âmbito da componente da revisão, 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.

Quadro 4. Natureza da tarefa de escrita/por escrito

			Manual A	Manual B	Manual C
Escrita	EEL	R	0%	5%	0%
		T	0%	11%	0%
		C	100%	84%	100%
	EATM	R	0%	21%	5%
		T	0%	0%	0%
		C	100%	79%	95%
	AT	R	0%	0%	0%
		T	100%	100%	100%
		C	0%	0%	0%
Leitura	R	50%	60%	38%	
	T	27%	20%	31%	
	C	13%	20%	31%	
F. Língua	R	59%	24%	27%	
	T	35%	69%	60%	
	C	6%	7%	13%	

Ao contrário do que acontece nas actividades de *escrita propriamente dita*, nas actividades em que a escrita funciona como veículo de expressão dos domínios da *leitura* e do *funcionamento da língua*, assistimos a uma maior variação do tipo de trabalho implicado e é visível alguma diferença entre os manuais analisados. Nas actividades do domínio de *leitura* predomina o registo, sobretudo no manual B com um valor de 60%. O manual C é o que revela maior equilíbrio com todos os tipos com valores na casa dos 30%. Nas do domínio do *funcionamento da língua*, notemos o predomínio do registo no manual A e da transformação nos manuais B e C. Estas actividades de transformação do âmbito do *funcionamento da língua*, nomeadamente as que implicam a expansão ou a redução da frase ou a reunião de diferentes frases

num mesmo esquema sintáctico podem constituir um excelente meio de desenvolvimento da capacidade de escrever na medida em que implicam processos fundamentais na componente da redacção do texto que passam pelo domínio dos mecanismos linguísticos que asseguram a coesão do texto.

Conclusões

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, parece-nos legítimo concluir que, apesar de algumas diferenças que existem entre eles, evidenciadas nesta análise, nos manuais de Língua Portuguesa, por razões que terão 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, pouco se ensina a escrever. 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, 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, pelas razões que já referimos, melhor potenciam o desenvolvimento da capacidade de escrever.

Estes dados confirmam os da análise que anteriormente realizámos e a que atrás já fizemos referência (Carvalho, 1996). Aí se concluía 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.

De tudo isto resulta, em nosso entender, que a efectiva promoção da capacidade de escrever dependerá 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 das 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.

Nota

* Texto produzido no âmbito do Projecto *Estatuto, funções e história do manual escolar*, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PCSH/C/CED/868/95).

Bibliografia

- CARVALHO, J. A. Brandão (1996). "Os manuais escolares de Língua Portuguesa: representações da escrita e do ensino/aprendizagem da escrita". Comunicação apresentada no *II Colóquio sobre Questões Curriculares*. 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. e SOUSA, M.^a L. D. (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.
- CHOPPIN, A. (1992). *Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.
- FONSECA, F.I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- M.E.- D.G.E.B.S. (1991) — *Organização Curricular e Programas, Vol.I, Ensino Básico, 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROSIELLO, L. (1984). "Língua". In *Enciclopédia EINAUDI. 2. Linguagem — Enunciação*. Lisboa: Imprensa Nacional — Casa da Moeda, pp. 85-131.
- TORRES, A. (1988). "Glotagogias e Glotastenias na Instituição Escolar". Separata de *Nova Renascença*, VIII (29).
- VIGNER, G. (1982). *Écrire*. Paris: CLE International.
- VILELA, G. (1994). "Metamorfoses no ensino da escrita. Leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas". In F. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 43-78.

Manuais analisados

- Costa & Castro (1996). *Caminhos. Língua Portuguesa 8º*. Porto: Porto Editora.
- Costa & Gil (1996). *De Viva Voz — 8º Ano*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, Contente & Serafim (1996). *Entrelinhas. Língua Portuguesa 8º*. Lisboa: Constância Editores.