

Escrita Criativa

João Carlos Gonçalves de Matos

ESE de Paula Frassinetti
joao.matos@esefrassinetti.pt

Palavras-chave: escrita; criatividade linguística; pedagogia da escrita

Resumo

As dificuldades sentidas a nível da escrita e da leitura no actual contexto escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico constituem a principal motivação do projecto AIA – Escrita Criativa e da presente reflexão.

Tendo em conta o que tem sido o ensino/aprendizagem da escrita na disciplina de Português, em vários níveis escolares, tanto em termos dos currícula como das respectivas práticas na sala de aula, sentimos necessidade de reflectir sobre o processo da escrita, não como produto acabado e apenas de valor literário, mas como competência em construção e de interesse pedagógico e didáctico.

Assim, depois de uma breve introdução, apresentamos o desenvolvimento deste tema em três partes.

Na primeira parte, situando o projecto AIA de Escrita Criativa no contexto do presente tema, apontamos, sumariamente, os seus objectivos: o seu público-alvo, as suas potencialidades e estratégias associadas e, por fim, o seu significado científico-pedagógico, enquanto ferramenta de apoio à leitura e à escrita na sala de aula.

Na segunda parte, procuramos reflectir sobre “Escrita e Criatividade”, anotando alguns vectores relacionados com a escrita e com a criatividade linguística. Deste modo, nesta parte, são referidas algumas questões como: a coexistência da escrita com outras competências da língua, as relações da escrita com capacidades que derivam da organização e funcionamento da mente humana, a relação entre o código oral e o código escrito, os critérios da sua aquisição e do seu desenvolvimento, as ligações da escrita com a sua época, por fim, a ligação entre escrita e criatividade.

Na terceira parte, pretendemos apresentar, de forma breve, algumas ideias sobre a Pedagogia da Escrita, recuperando alguns fundamentos enunciados anteriormente. Deste modo, depois de identificada a metamorfose do ensino da escrita nos programas de Português, interessa-nos problematizar/clarificar

a aceção do termo “escrita” em pedagogia, valorizar o uso criativo da língua, destacar uma pedagogia da criatividade, enunciar brevemente o percurso para desenvolver tal capacidade, identificar algumas técnicas de intervenção para trabalhar a criatividade na escrita, enumerar alguns dos pressupostos teóricos inerentes ao acto de escrever, destacar algumas tipologias de tarefas e actividades de produção verbal, bem como apontar alguns princípios pedagógicos e didácticos que devem ser tidos em conta por quem ensina a escrever.

Na conclusão, destacando a criatividade como ferramenta fundamental no processo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, sublinha-se a importância de estratégias adequadas às necessidades dos alunos de hoje, sem perder de vista, contudo, a pedagogia/necessidade do esforço individual implicado no acto de escrever.

Introdução

Entre a obrigação e o prazer que o escrever pode implicar, há um longo percurso: a escrita, umas vezes, conquistada de forma consciente, outras, como que por osmose com a leitura, vai sendo objecto de tratamento diferenciado ao longo dos *currícula* e da vida de cada indivíduo.

Em contextos informais, quando se fala de escrita, tanto enquanto *performance* como enquanto competência do utente de uma língua, é frequente ouvir enunciados do tipo: “é importante não dar erros” ou então, “é difícil pôr uma ideia no papel”. De certo modo, estes predicados traduzem, de forma elementar, sob o ponto de vista pedagógico, a complexidade do assunto em questão: como ensinar a escrever?

Efectivamente, este problema preocupa-nos: desde muito cedo, (no 1.º Ciclo e às vezes, ainda antes, no pré-escolar) as regras e as obrigações formatam (aparentemente) a ideia de que o ensino/aprendizagem da escrita tem que ser algo, fatidicamente, cinzento.

Apesar de todas as preocupações manifestadas em relação à escrita, o que é facto é que, de um modo geral, há dificuldades em se conseguir um bom desempenho dos nossos alunos e a solução não se afigura fácil. Uns acham que a culpa é dos

professores porque não ensinam os alunos a escrever; outros acham que lhes ensinam mal; outros ainda pensam que é uma questão de “dom” que, como tal, se desenvolve no ADN da pessoa e não no espaço da sala de aula.

Obviamente, não interessa aqui encontrar “o responsável” nem reflectir detalhadamente sobre todas as causas de tal dificuldade. Limitamo-nos, basicamente, a ter como certo que, entre outros aspectos, de facto, na perspectiva do aluno, escrever (um texto, por exemplo) não é fácil, exige esforço, concentração, persistência e capacidade de avaliação. Já na perspectiva do professor, ensinar a escrever (um texto) dá muito trabalho, obriga a uma planificação cuidada e específica do domínio processual da escrita e implica uma atitude madura e consciente de respeito e abertura perante as diferentes opções que o texto possibilita e arrasta.

Micromundo AIA Escrita Criativa

O micromundo AIA (Ambiente Integrado de Aprendizagem) – Escrita Criativa integra-se num conjunto de projectos de investigação/produção, no âmbito da linha de investigação do CIPAF Tecnologia, Educação e Aprendizagem, surgindo, na sua génese, para dar resposta ao primeiro Concurso Nacional de Materiais de Apoio à Revisão Curricular e Organização Escolar.

Em traços gerais, este micromundo¹, tal como o sentido da sua definição o determina, pretende ajudar a despertar para a leitura e para a escrita por gosto e prazer, através da vivência activa e da manipulação do ambiente tecnológico proposto ao seu utilizador. Particularmente pensado para crianças do 1.º Ciclo, com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, (o que não significa que não seja uma ferramenta interessante para qualquer outra faixa etária), o Escrita Criativa apresenta, de forma lúdica e divertida, um ambiente de escrita e de leitura que permite, entre outras possibilidades, construir histórias, bandas desenhadas, jogos, reportagens, notícias, anúncios, etc.

Em particular, este ambiente não procura dar resposta directa a necessidades dos utilizadores a nível do conhecimento explícito da língua, nem tão pouco tornar a leitura e a escrita num exercício semelhante ao que é a prática nas salas de aula tradicionais. Os uti-

lizadores, ao disporem de um conjunto (mais ou menos vasto) de textos já criados e arquivados por outros colegas (da turma ou não), têm a possibilidade de manipular textos, de os truncar, de os alterar, de os melhorar, de os acrescentar, de os ilustrar (com imagens, objectos, sons, etc.). O utilizador, à medida que vai lendo e/ou escrevendo o texto que está a manipular, com recurso, eventualmente, ao sistema de conversão texto-fala², apercebe-se da plasticidade e potencialidade do artefacto com que lida. À medida que o trabalho de escrita e leitura vai acontecendo (*on-line* e/ou *off-line*), com a orientação do professor, o utilizador vai-se apropriando de técnicas de escrita, re-escrita/interpretação e re-interpretação de textos extremamente estimulantes e úteis mesmo fora deste ambiente tecnológico. Basicamente, o utilizador é confrontado com mais e melhores oportunidades para trabalhar um texto do que disponibilizasse apenas de lápis e papel. A partir deste micromundo e da sua aparente simplicidade, procura-se, no fundo, uma maior interacção entre o texto e quem lê/escreve: por outras palavras, procura-se pôr “alma”, cor, som e movimento nos textos que se disponibilizam e se criam. Estamos a falar de uma “animação de textos” em ambiente tecnológico, sem facilitismos, apelando-se ao regresso do livro como objecto de permanente companhia e de constante recriação.

Deste modo, não se pretende a substituição da página do livro ou da folha do caderno pelo monitor do computador nem do lápis e da borracha pelo teclado ou pelo rato do computador; pretende-se sim que entre todos estes elementos surja uma complementaridade cujo resultado se traduza em leitores e escreventes competentes, de acordo com o nível de desempenho esperado (neste caso) no fim do 1.º Ciclo³.

Utilizar este ou outro micromundo tecnológico (que, no fundo, não é mais do que uma ferramenta de escrita) na sala de aula poderá, para alguns, significar apenas mais uma tentativa de adequação aos tempos “modernos” para motivar os alunos para a leitura e para escrita; no entanto, para nós, utilizar este micromundo na sala de aula significa muito mais do que isso.

Em primeiro lugar, significa uma mudança de atitude, de cultura e de hábitos pedagógicos. Será que não podemos pensar em escrita sem o seu suporte físico tradicional, o papel? Será que o importante da escrita se resume à motricidade fina que exercitamos quando utilizamos o papel e o lápis? Por detrás do escrever, não estarão importantes capacidades humanas (de carácter

1 | Papert (1984) utiliza o conceito “micromundo” em articulação com a palavra “matética” que significa “Ciência do conhecimento acerca da aprendizagem”; segundo o mesmo autor, o conceito de “micromundo” remete-nos para um ambiente de descoberta onde os aprendizes podem navegar, manipular, ou criar objectos e testar os seus efeitos uns nos outros.

2 | Cf. Morais (1997: 266-271) sobre “o computador na aprendizagem da leitura”, particularmente, sobre as vantagens proporcionadas pelos programas de leitura e de escrita assistidas pelo computador.

3 | Para informações mais detalhadas sobre o funcionamento deste micromundo, cf. Secundino *et alii* (2004).

organizativo da informação e do conhecimento) comuns ao lidar com o virtual e com o real? O desafio para a transição/complementaridade é, portanto, urgente, sob pena de desperdiçarmos mais uma oportunidade de melhorar o ensino da escrita.

Em segundo lugar (mas não menos importante), utilizar este micromundo na sala de aula significa rever o conceito de “escrita”. Neste caso, a utilização desta ferramenta implica, na nossa opinião, um novo olhar sobre “o objecto a trabalhar”: a sua utilização proporciona diversidade, qualidade e quantidade significativas, em termos de estratégias, que permitem entender a escrita como um artefacto infinitamente manipulável tanto em termos de forma como de conteúdo, gerando diversos efeitos (qualitativos e quantitativos) aliciantes para o aluno.

Escrita e Criatividade

Enquadrado o micromundo AIA – Escrita Criativa neste contexto e antes de tomar a questão pedagógica enunciada anteriormente (“como ensinar a escrever?”), parece-nos relevante recordar alguns aspectos linguísticos (e não só), inerentes à própria escrita, no sentido de orientar a nossa exposição. Assim, em primeiro lugar, convém ter presente que a escrita coexiste com outras competências da língua (a leitura, a oralidade e o conhecimento explícito), e relacionando-se com “três grandes capacidades que derivam da organização e funcionamento da mente humana: reconhecimento, produção e elaboração”⁴. Prova da coexistência destas competências e da ligação às referidas capacidades com implicações a nível do ensino/aprendizagem da escrita é, por exemplo, a motivação do leitor para o acto de escrever, a propósito de um bom texto ou logo após a leitura de uma boa história. Efectivamente, tal como numa conversação oral, na leitura de um texto surge a vontade (natural) de tomar a “vez”, de responder, de acrescentar, de desmentir ou de continuar; no fundo, é natural que, numa relação dialógica como a que a leitura instaura, o leitor queira ser escritor e passe assim a interagir com o texto a nível do reconhecimento, da produção e da elaboração.

A propósito do termo “elaboração” é interessante verificar os preceitos incluídos na *teoria da elaboração* que a retórica escolar pre-

conizava para regulamentar a produção dos discursos partidários e relacioná-los com o quadro das “Tipologias das tarefas e actividades de produção verbal” de Vigner que, mais adiante, se reproduz. Segundo Heinrich Lausberg (1982: 91), “A elaboração (*tractatio*) da matéria distingue cinco fases para a elaboração do discurso: *inventio, dispositio, elocutio, memoria, [e] pronuntiatio*”.

Portanto, por um lado, isto significa que não concebemos uma abordagem à Pedagogia da Escrita de forma segmentada e isolada (olhando apenas à competência em referência e sem interacção com os conhecimentos do domínio da Linguística); por outro lado, em termos metodológicos, não nos parece correcto “matar o desejo à nascença”, isto é, desperdiçar a natural motivação do leitor para a escrita.

Em segundo lugar, para além do indissociável binómio leitura/escrita, destacamos a relação entre o código oral e o código escrito. A escrita, no sentido de produção de cadeias gráficas dotadas de significado, enquanto representação do oral, apresenta-se como um sistema secundário, dado que a sua aquisição exige um ensino formal. Esta ideia (de “sistema secundário”) justifica uma referência ao que designamos por “zonas críticas da escrita”. Isto é, em termos académicos, por exemplo, quando se diz que escrever (e ler) é importante, não se tem presente que o código oral, sendo o mais utilizado, é o mais prioritário, em termos de intervenção e de remediação. A prova de que, de facto, a escrita está mais “estigmatizada” do que a oralidade encontra-se na extensa lista de “erros” frequentemente detectados e cuidadosamente categorizados: caligrafia, ortografia, pontuação, sintaxe, etc. E as categorias dos “erros” da oralidade, onde estão? Não ocorrem violações às normas conversacionais? Fala-se em diferentes tipos de gramáticas: Gramática da Palavra, Gramática da Frase, Gramática do Texto, Gramática da Escrita... E a Gramática da Oralidade?

Destas “zonas críticas da escrita” resultam, na nossa opinião, efeitos inibidores nada fáceis de superar. Assimilado o preconceito de que escrever um texto (dotado de sentido, como uma tessitura de ideias organizadas e apresentadas de forma clara, coerente e coesa) é mais difícil do que falar, cria-se o efeito de desmotivação e a escrita torna-se então um problema.

A escrita, tanto enquanto processo como enquanto resultado desse mesmo processo, sempre presente no quotidiano das nossas vidas, apresentando especificidades⁵ (tal como outras competên-

4 | Cf.: SIM-SIM, I./DUARTE, I./FERRAZ, M. J. (1997:12)

5 | A propósito da “passagem ao escrito”, Gallisson (1983: 251), refere que “a introdução do escrito põe problemas específicos, que são tanto mais delicados quanto maior é o desvio entre o sistema gráfico e o sistema oral da língua estudada”.

cias), traduzindo-se num código estável, anafórica e cataforicamente revisitável, pode transformar-se num jogo intelectual altamente criativo.⁶

Em terceiro lugar, parece-nos igualmente importante recordar que, entre a fase da garatuja e o esmero do estilo ou a precisão das ideias, podemos identificar graus de dificuldade relativa, múltiplas situações de aprendizagem e diferentes conceitos de texto; no entanto, não perdemos de vista que a aquisição e o desenvolvimento da escrita através do ensino formal, em termos processuais, segue um critério comum a muitas outras aprendizagens (do pré-escolar ao escolar); isto é: do simples para o complexo, num percurso construtivo, cumulativo e nunca finito. Deste modo, sob o ponto de vista metodológico, o educador ou o professor deverá ter sempre presente tal critério nas situações de ensino/aprendizagem da escrita, sob pena de comprometer todo o seu esforço.

Em quarto lugar, entendemos que reflectir sobre a escrita significa também reflectir sobre o modo como pensamos, como somos e agimos ao longo da História. Portanto, para um professor, não fará sentido pensar em ensino da escrita descontextualizado do seu mundo e da sua época, esquecendo que vive na era da globalização, com tecnologias sofisticadas e redes de informação e comunicação cada vez mais complexas. Torna-se necessário conhecer as tais “fontes instrumentais da sua criação” de que falava Roland Barthes⁷, sendo igualmente importante conhecer o aluno: os seus interesses, as suas prioridades, as suas preocupações, os seus medos, etc. A escrita, estando relacionada com o quotidiano e com a história de cada um de nós, acaba por ser muito mais do que uma forma de comunicação; no fundo, acaba por ser um resultado/indicador da sua época. Por isso, sabendo nós que, hoje, escrever um texto implica esforço e pressupõe tempo, não surpreende que a tentação seja o recurso à opção mais “soft” e mais “fast”, em que tudo parece fácil, cómodo e bonito, porque basta clicar, sai alinhado e até a cores, se necessário. Sempre presente na escrita, a linguagem, (entre a palavra e o pensamento), impõe-se como matéria-prima do escritor. Na perspectiva literária, o acto de escrever pressupõe condições reflexivas sobre essa matéria-prima, no sentido da sua utilização e da sua transformação. No fundo, é por aquilo que sabemos, em termos de funcionamento da língua, que passa a nossa expressão escrita e a nossa intervenção social e cultural.

Por último, em quinto lugar, e como consequência dos quatro vectores referidos anteriormente, pensamos que há uma forte e espontânea ligação entre a escrita e a criatividade, que deverá ser explorada em termos pedagógicos e que poderá fazer a diferença no “como ensinar a escrever”.

Inês Duarte⁸, na sua apresentação “Uso da língua e criatividade”, integrada no colóquio “A Linguística na Formação do Professor de Português”, utiliza o termo “criatividade” na perspectiva linguística. Naquele contexto, a autora começa por referir que se trata de “um conceito que não é sinónimo de imaginação ou originalidade, antes designa uma propriedade do uso da língua ancorada no desenho da linguagem humana” e, mais adiante, apresenta três aspectos envolvidos: “carácter ilimitado (...), independência do controlo de estímulos e adequação à situação”⁹.

A estes três aspectos podemos ainda acrescentar ilustrações de “criatividade lexical vs produção de novos efeitos de sentido” ou ver ainda “criatividade até mesmo no erro”, por exemplo: “fazi” por “fiz” ou “desvestir” por “despir”. Situações não faltariam para provar que quem escreve faz um uso constante da criatividade linguística.

Aceitar o conceito de “criatividade” na perspectiva linguística aplicado à pedagogia da escrita não significa que rejeitemos o domínio literário (antes pelo contrário, entendemos que os textos literários, por exemplo, são excelentes exemplares do bom uso de uma língua). De igual forma, aceitar tal perspectiva é valorizar “uma ferramenta de trabalho” que está disponível na espécie humana e que a distingue de outros animais.

Das ligações entre “escrita” e “criatividade” surgem, por vezes, designações como “escrita criativa” que, regra geral, se refere à expressão do “eu” com características ou intenções mais ou menos literárias. Contudo, aqui, a referência à “Escrita Criativa” é de alcance mais vasto, insere-se no sentido do uso criativo da língua e integra-se no contexto do referido micro-mundo AIA, em sintonia com a pedagogia da escrita.

Pedagogia da escrita

Passando em revista a evolução do ensino da escrita em Portugal, Graciete Vilela¹⁰, depois de um breve levantamento de alguns dos problemas relacionados com a escrita e o seu

6 | Para ilustrar a especificidade de um texto e alargar um pouco a noção de “código”, confrontar, por exemplo, os diferentes níveis e tipos de análise textual e os vários códigos da semiótica propostos por Carlos Reis (1981).

7 | Roland Barthes (1989: 21), no capítulo intitulado “O que é a escrita?” afirma que “a escrita é uma realidade ambígua: por um lado, nasce incontestavelmente de um confronto entre

o escritor e a sua sociedade; por outro lado, por uma espécie de transferência mágica, remete o escritor dessa finalidade social para as fontes instrumentais da sua criação”.

8 | In FONSECA, F./DUARTE, I./FIGUEIREDO, O. (Org) (2001: 107-123).
mento na esfera das competências linguística, comunicativa e textual.

ensino, destaca “a escassez de indicações programáticas como uma das causas que poderá justificar as dificuldades dos alunos na realização dos trabalhos escritos e as dificuldades dos professores na construção de estratégias adequadas conducentes à realização desses trabalhos”.

Analisando e comentando minuciosamente os vários programas de Português, a nível da expressão escrita, desde 1948 (data do programa do ensino liceal e do ensino profissional, industrial e comercial) até 1991 (data do aparecimento dos novos programas para o 3.º Ciclo do Ensino Básico), a autora conclui que, “relativamente ao ensino-aprendizagem da escrita, o ponto de ruptura se encontra nos programas elaborados após 1974” e ainda que, se, por um lado, houve perdas, por outro lado, também houve ganhos. Das várias e mais significativas metamorfoses no ensino da escrita, destaca-se a passagem de aulas de prática da escrita (recomendada, calendarizada, com propostas de trabalhos e sugestões de correcção desses trabalhos), para aulas voltadas para outras competências, com uma maior atenção para a oralidade.

Nesta última década, arriscaríamos nós acrescentar, seguramente, algum esforço terá sido desenvolvido, tanto a nível de preocupações dos *currícula* como a nível das práticas, no sentido de uma correcta e adequada exploração desta competência. Por exemplo, no novo programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário (2003–2004), relativamente à escrita, distingue-se “conteúdos processuais” de “conteúdos declarativos”. Tal distinção pode ser um bom indicador, em termos de actualização dos pressupostos teóricos inerentes ao processo da própria escrita. Mas a actualização teórica, apesar de importante, não basta; é fundamental mudar as práticas no sentido em que a prática da escrita não se reduza a registo de respostas e pouco mais.

Com estas considerações, não se pretende fazer a apologia do antes e a condenação do após 1974; como se disse anteriormente, com a referida “ruptura” registaram-se ganhos (sentido crítico, espírito interveniente, vontade de autonomia, etc.). Contudo, registaram-se também novas realidades ideológicas, culturais e sociais que arrastaram consigo novos desafios para as salas de aula. Actualmente, tanto a nível da escrita como da leitura, as dificuldades que encontramos no 1.º Ciclo do Ensino Básico não são muito diferentes das do Secundário ou das do Ensino Superior.

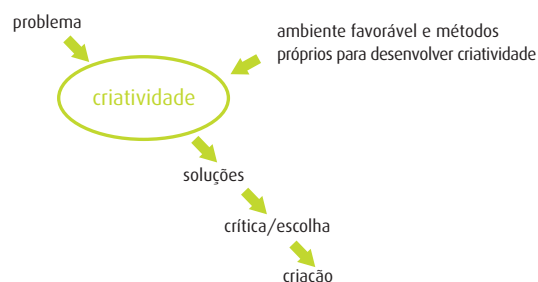
Portanto, parece-nos mais do que desejável e renovável o desejo de uma verdadeira prática da escrita (já agora) criativa, sustentada por uma pedagogia que conheça o mundo envolvente dos seus protagonistas e que dê respostas coerentes na Era em que se localiza.

O termo “escrita”, em pedagogia, segundo Gallisson (1983: 250-252) pode designar “treino de grafia”, significando “aprendizagem motora do desenho das letras e dos outros sinais gráficos...” ou ainda “aprendizagem da ortografia, estreitamente ligada à aprendizagem da leitura”. No entanto, a acepção que aqui nos interessa mais é a que se refere à “expressão escrita” e que se relaciona com as “características dos discursos escritos, por oposição aos discursos orais conhecidos do aluno; trabalho da organização sintáctica e transfrástica, de selecções lexicais, etc.”

Para além desta delimitação, parece-nos importante referir que, (embora não achando menos importante), relegamos para segundo plano as questões ortográficas, e valorizamos o uso criativo da língua a par das orientações processuais de construção do texto.

A criatividade, enquanto faculdade humana, no sentido lato do termo, é utilizada em todas as operações vitais; o termo tem no seu étimo a palavra “criar”. Assim, a criatividade é utilizada nas mais diversificadas tarefas do dia-a-dia; desde a forma como apertamos os cordões dos sapatos até ao modo como abrimos uma porta, surgem problemas que pedem soluções criativas de que não temos consciência.

Regra geral, quando se fala em criatividade, no domínio da pedagogia, associa-se o termo à fantasia, à invenção e ao domínio artístico; no entanto, Bach (1987) apresenta-nos uma representação da pedagogia da criatividade, a nosso ver, interessante para o domínio da expressão escrita na sala de aula:



9 | Inês Duarte (2001: 121) acrescenta: “Detectar, descrever e compreender os produtos da criatividade linguística supõe uma formação linguística sólida, mobilizável na análise dos enunciados dos alunos, os quais, para ouvidos e olhos treinados, fornecem sempre pistas

que nos permitem diagnosticar dificuldades sentidas e áreas problemáticas de desenvolvimento na esfera das competências linguística, comunicativa e textual.

10 | In FONSECA, F. (1994: 117)

Tal como nos deixa perceber o esquema, a criatividade surge a propósito de um problema que pretende uma solução, o que, por sua vez, implica uma atitude crítica e uma escolha. O ponto de chegada é a criação de algo; no entanto, sem as condições favoráveis do clima (tranquilizante e estimulante), nada será possível. A aprendizagem em colectivo assume um papel determinante nesta pedagogia da criatividade; por exemplo: um aluno, ao ter a possibilidade de ler o seu texto aos restantes colegas, não só pode ver o seu trabalho respeitado como também pode estimular outros a fazê-lo. Por isso, é importante um clima de confiança entre professor/aluno e entre aluno/alunos.

Depois de apresentar um percurso para desenvolver a criatividade em cinco fases (tomar contacto, descondicionar/levantar os bloqueios, alimentar o imaginário/percorrer o campo dos possíveis, realizar e avaliar), Bach (1987: 61-86), baseado em André Paré (1977) sugere um vasto conjunto de propostas de técnicas de intervenção, para a produção de um texto, agrupadas em seis conjuntos: as analogias, as associações, a exploração, o prognóstico e a avaliação, a comunicação e, não menos importante, a inovação¹¹.

Para ensinar a produzir um texto, não basta recorrer à criatividade; é necessário também que não se verifiquem bloqueios a nível psicológico, afectivo e cultural.

Para ensinar a escrever não basta saber escrever; é necessário dominar os pressupostos teóricos inerentes ao acto de escrever.

A propósito destes pressupostos teóricos, incluímos e reproduzimos um quadro com as tipologias das tarefas e actividades de produção verbal, de Vigner (1990: 136)¹², pelo seu interesse no sentido de organizar estratégias de ensino e aprendizagem da produção escrita. Trata-se de um quadro em que se relacionam as intervenções didácticas/tarefas com as operações mentais e respectivas intenções, tendo em conta a dimensão funcional e formal da escrita.

Segundo Odete Santos (1994: 136)¹³, estes e outros pressupostos teóricos fundamentam a proposta de um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita orientada em três fases: actividades de pré-escrita; actividades de estruturação/planificação e actividades de supervisão textual (ou de revisão)¹⁴.

Tipologia das tarefas e actividades de produção verbal			
	Operação	Intenção	Intervenções didácticas/tarefas
Dimensão funcional (comunicar)	· Planificação · Concepção	· determinação de uma intenção comunicativa associada a uma representação do destinatário · construção de uma representação cognitiva do referente e activação do conhecimento prévio	· elaboração de estratégias comunicativas · apreciação das necessidades de informação do destinatário · recolha dos dados e elementos de informação e definição da "saisie" para a construção do referente
	· Organização · Regulação	· selecção e relação dos dados em função do seu interesse cognitivo ou do seu valor informativo · controlo da comunicação e adaptação da mensagem às condições de recepção; trabalho de enquadramento	· aprendizagem da competência de variação da ordem de tratamento dos dados: variação de focalização e de tematização · aprendizagem da intervenção em diálogos/monólogos
Dimensão formal (por em língua)	· "Mise en texte" · "Mise en mots"	· determinação do esquema/tipo de texto; controlo das sequências anafóricas, dos marcadores de coerência · intervenção ao nível da micro-estrutura da frase: escolha do léxico, morfologia, ortografia	· manipulações relativas aos constituintes formais do texto: superestruturas e macroestruturas textuais; domínio dos factores de coerência · manipulações atinentes aos constituintes formais da frase

(Vigner, 1990: 136)

Segundo Maria Luísa Álvares Pereira (2001), há determinados princípios pedagógico-didácticos que devem ser tidos em conta pelo professor que ensina a escrever, na medida em que o clima de confiança, como se disse, é importante. A propósito da organização de oficinas de escrita, Vilas-Boas (2003: 25-35) enumera essas mesmas recomendações pedagógico-didácticas: planificar, tendo em consideração a diversidade dos alunos; interagir continuamente com os alunos; organizar as aulas de oficina numa sequência dedicada exclusivamente ao ensino-aprendizagem da escrita; promover a leitura na aula dos escritos dos alunos; explicitar com clareza a regras do trabalho; facilitar a cooperação entre os alunos; escrever também o seu texto; avaliar formativamente, etc.

A observação destes princípios configura, sem dúvida, um quadro conceptual sobre a pedagogia da escrita mais adequado e mais actualizado aos tempos e necessidades sentidas pelos nossos alunos. No entanto, sem a componente criativa, tudo nos parece comprometido.

Conclusão

Procurando soluções para uma melhor pedagogia da escrita, constata-se que não se ensina a escrever e a ler de uma só forma:

11 | A par deste conjunto de propostas, é interessante verificar as actividades de cariz técnico, de escrita não compositiva e de escrita compositiva para relato, preconizadas por SIM-SIM, I./DUARTE, I./FERRAZ, M. J. (1997:77-78), para atingir o objectivo de desenvolvimento no final do 1º Cíelo: "Domínio das técnicas básicas da escrita".

12 | Citado por Odete Santos em Fonseca (1994:134).

13 | In FONSECA, F. (1994)

14 | A propósito de outro tipo de propostas para instrumentos de avaliação, cf.: CURTO, L. M. et. alli (2002: 167-196, vol. II)

cada turma tem um contexto, cada aluno tem as suas especificidades e cada professor o seu mundo. No entanto, também verificamos que há ambientes e percursos diferentes para tempos e realidades distintas que podem ser objecto de reflexão e partilha, como experiências pedagógicas, com espírito cooperativo.

A concepção, elaboração e implementação do micromundo AIA Escrita Criativa teve em conta os traços gerais da reflexão aqui apresentada que, basicamente, fundamenta a sua prática na utilização criativa da língua.

A escrita, enquanto competência de uma língua, permite vários olhares simultâneos: linguístico, literário, sociológico, pedagógico, etc. Destacando essencialmente o ponto de vista linguístico, procurámos reflectir sobre a escrita na óptica da sua natureza (complexa e integrada). Neste ponto, o que pretendemos dizer, de forma simples, é que “escrever” é muito mais do que “grafar”, (estando aqui implicada a noção de criatividade, não no sentido de imaginação ou fantasia, mas no sentido mais próximo da etimologia, relativo ao “criar” soluções linguísticas que o simples uso da língua pode implicar). Por esta razão, enfatizámos o esforço necessário ao “escrever um texto”.

Destacando alguns aspectos que têm implicação directa no sucesso do ensinar a escrever, fez-se uma ponte com a pedagogia. O próprio acto de escrever implica uma capacidade de tal ordem reflexiva sobre a própria língua, que, valorizada a partilha da criatividade linguística na pedagogia da expressão escrita, podemos então perspectivá-la como promotora de uma cultura democrática das várias formas de criar soluções textuais no espaço de sala de aula e não só.

De acordo com o que temos vindo a expor, tanto no plano da concepção de escrita como no plano da sua pedagogia, parecem-nos oportuna e compatível a referência ao Micromundo Escrita Criativa como uma proposta pedagógica válida, porque, efectivamente, as necessidades e problemas que sentimos na prática não se compadecem com a falta de esforço no sentido de reinventarmos materiais e estratégias adequadas aos tempos que correm.

A defesa da criatividade linguística, como pretexto e ferramenta para o gosto e o prazer da leitura e da escrita, justificam a proposta do recurso a Ambientes Integrados de Aprendizagem como uma proposta, entre outras possíveis, para o 1.º Ciclo do

Ensino Básico, ainda que, obviamente, na nossa opinião, a criatividade tenha muitas outras virtualidades e não se confine apenas ao que é formalmente considerado aprendizagem. Mais do que respostas, procuramos novos olhares sobre a questão da escrita. E acreditamos que algumas soluções podem ser encontradas na confluência gerada entre o “quem olha” e “o tempo em que olha”. Em termos de escrita, os tempos que correm podem não ser muito bons, mas teremos de ser nós, os de hoje, a reinventar e reorganizar o que temos para se conseguir melhorar a escrita de amanhã.

Referências Bibliográficas

- BACH, Pierre (1987) *O Prazer na Escrita*, Porto, Editores Asa.
- BARTHES, R. (1989) *O Grau Zero da Escrita*, Lisboa, Edições 70.
- CORREIA, S. et alii (2004) *Micromundos AIA – Materiais de Apoio à Revisão Curricular e Organização Escolar*, Cnotinfor, Coimbra.
- CURTO, L. M. et. AlII (2002) *Escribir Y Leer, Ministério de Educación y Ciencia*, Edelvives, Vols. I, II, III.
- DUARTE, I. (2001) in FONSECA, F./DUARTE, I./FIGUEIREDO, O. (Org.) (2001) *A Linguística na Formação de Professores de Português*, CLUP, Porto.
- FONSECA, F. (Org.) (1994) *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*, Porto, Porto Editora.
- FONSECA, F./DUARTE, I./FIGUEIREDO, O. (Org.) (2001) *A Linguística na Formação de Professores de Português*, CLUP, Porto.
- GALISSON, Robert (Org.) (1983) *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra, Almedina.
- LAUSBERG, Heinrich (1982) *Elementos de Retórica Literária*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORAIS, José (1997) *A Arte de Ler – Psicologia Cognitiva da Leitura*, Lisboa, Edições Cosmos.
- Papert, Seymour (1984), “Tomorrow’s classrooms” in *New Horizons in Educational Computing*, Chichester: Ellis Horwood Ltd.
- PARÉ, A. (1977) in BACH, Pierre (1987) *O Prazer na Escrita*, Porto, Editores Asa.
- PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2001: 42) *Viver a Escrita em Português*, Noesis, 59, Lisboa, IIE, Julho/Setembro.
- REIS, Carlos (1981) *Técnicas de Análise Textual*, Almedina, Coimbra.
- Sim-Sim, Inês/Duarte, Inês/Ferraz, Maria José (1997) *A Língua Materna na Educação Básica Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, Lisboa: Ministério da Educação.
- VILAS-BOAS, António José Leite (2003: 25-35) *Oficinas de Escrita: Modos de Usar*, Porto, Edições Asa.