

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS



A PLANIFICAÇÃO DO PROCESSO DE ESCRITA

DA PROGRESSÃO À REVISÃO

Filomena da Conceição Nascimento Pinheiro Camelo

Covilhã

Junho de 2010

A PLANIFICAÇÃO DO PROCESSO DE ESCRITA
DA PROGRESSÃO À REVISÃO

Filomena da Conceição Nascimento Pinheiro Camelo

Orientadora:

Prof^a. Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior no âmbito do 2º ciclo de Estudos Ibéricos, para obtenção de Grau de Mestre.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract	9
Introdução	10

CAPÍTULO I - Texto e Textualidade

1.1. Programa Nacional do Ensino do Português: Contributos e Perspectivas	14
1.2. Do Texto à Sua Formação	16
1.2.1. Do Texto à Textualidade	16
1.3. Competência Textual	22
1.4. A Escrita: Da Linguagem Oral à Aprendizagem da Linguagem Escrita	26
1.5. Modelos de Escrita	30
1.5.1. Modelo de Scardamalia e Bereiter	37
1.6. De uma Escrita Desenvolvida a uma Escrita em Desenvolvimento	41
1.7. O Processo de Escrita	45
1.8. Planificação e Ciclo de Escrita: Do Ensino à Aprendizagem	56

CAPÍTULO II - Metodologia

2.1. Introdução	62
2.2. Conectores	62
2.3. Competências do Currículo Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico: Competências do Modo Escrito	63
2.4. Coesão e Coerência	64
2.5. Ensino Explícito: Na Senda de Scardamalia e Bereiter	66
2.6. Procedimentos	67
2.7. Articulação do Trabalho com o Projecto Curricular de Turma	68
2.8. População e Amostra	69
2.9. A Escola	71
2.9.1. Turma A	72
2.9.2. Turma B	73

3. Instrumento e Recolha de Dados	76
3.1. Tratamento de Dados	77
3.2. Interpretação dos Resultados	78
Considerações Finais	90
Bibliografia	93
Anexos	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo Representativo do Processo de Escrita (Flower e Hayes)	35
Figura 2 – Estrutura do Processo de Dizer Conhecimento	36
Figura 3 – Estrutura do Processo de Transformar Conhecimento	37
Figura 4 - O Ciclo de Escrita	57
Figura 5 - Esquema Relativo ao Subprocesso de Revisão (Cassany)	59
Figura 6 - Modelo de Correção de Cassany (1993)	87

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos Rapazes por Idade da Turma Experimental	70
Gráfico2 – Distribuição dos Rapazes por Idade da Turma de Controlo	71
Gráfico 3 – Distribuição das Raparigas por Idade da Turma de Controlo	71
Gráfico 4 – Nomes Próprios/Comuns e Adjectivos	79
Gráfico 5 – Título e Conclusão	80
Gráfico 6 – Tipificação de Erros/ Lapsos	82
Gráfico 7 – Utilização de Conectores	84

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Registo de Nomes Próprios/Comuns e Adjectivos	78
Quadro 2 – Registo de Título/Conclusão	80
Quadro 3 – Registo de Erros/Lapsos	81
Quadro 4 – Registo de Conectores	83

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I e Ia) – Ficha de Trabalho (lista de palavras)	II
Anexo II – Ficha de Trabalho (Texto sobre a cidade de Castelo Branco)	III
Anexo III – Registo de Nomes Próprios/Comuns/Adjectivos Título e Conclusão	V
Anexo IV – Registo de Erros/Lapsos	VI
Anexo V – Registo de Conectores	VII
Anexo VI - Grelha de Registo de Texto com Planificação	VIII
Anexo VII – Grelha de Registo de Texto sem Planificação	IX
Anexo VIII - Grelha de Registo de Erros/Lapsos (Grupo de Experimental)	X
Anexo IX – Grelha de Registo de Erros/Lapsos (Grupo de Controlo)	XI
Anexo X - Grelha de registo de Conectores (Grupo de Experimental)	XII
Anexo XI – Grelha de registo de Conectores (Grupo de Controlo)	XIII
Anexo XII - Fichas produzidas pela Turma A (Grupo Experimental)	XIV
Anexo XIII - Fichas produzidas pela Turma B (Grupo de Controlo)	LIV
Anexo XIV – Declaração de Autorização do Director do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva	LXXIII

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste trabalho muitas foram, naturalmente, as pessoas que me deram o seu contributo e que de algum modo, me apoiaram e ajudaram a chegar ao fim.

À professora Doutora Maria da Graça Guilherme d`Almeida Sardinha, pela simpatia, disponibilidade, empenho e, principalmente pela oportunidade que me concedeu de partilhar o seu imenso conhecimento.

Aos meus filhos, João e José pelo carinho, compreensão e pelo silêncio que me ofereceram;

ao meu marido, pelo incentivo e apoio que me deu nos momentos de desânimo;

à Fátima e à Olga pelo companheirismo;

ao Director do Agrupamento, Dr. Joaquim Abrantes, por ter autorizado a realização da parte prática deste trabalho;

a todos os alunos e professoras intervenientes na investigação;

aos meus pais porque sempre acreditaram em mim;

A todos, o meu bem-haja.

RESUMO

O presente estudo enquadra-se na Planificação do processo da escrita entendendo-se desde que esta produz progressão até à revisão

A tarefa de produção de um texto e a respectiva planificação, solicitada a alunos de 4ºano de escolaridade, em contexto sala de aula, foi o meio utilizado para a prossecução do nosso objectivo.

Centrámos o nosso estudo nos alunos como produtores de texto e posterior análise de utilização de nomes próprios, comuns e colectivos, adjectivos, título e conclusão, verificação de erros (lapsos) e utilização de conectores.

A escrita foi percebida como processo, contrariamente à visão redutora do produto. Neste âmbito, cremos que os alunos não podem ser bons escreventes copiando modelos da chamada “boa escrita” pois cada aluno é diferente do outro, para quem a aprendizagem do processo exige uma sistemática resolução de problemas.

O Ciclo de Escrita evidenciado nos trabalhos de Luís Barbeiro e nas brochuras do Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP) trouxeram-nos a consciência de que cada sub-processo deverá ser desenvolvido no âmbito de estratégias/ actividades diversificadas e atractivas.

ABSTRACT

This study fits in with the Planning of the writing process on the understanding that since it produces progression even to the review.

The task of producing a text and its planning asked the primary school pupils in the 4th grade in the classroom context was the way used for the pursuit of our objective.

We focused our study on the pupils as producers of text and subsequent analysis of the use of proper, common and collective nouns, adjectives, headings and conclusion, error checking (lapses) and the use of connectors.

The writing was perceived as a process, opposite to the reducing vision of the product. In this context, we believe that the pupils cannot be good writers copying models of the so called “good writing” because each pupil is different, for whom the learning of the process requires a systematic problem-solving.

The Cycle of Writing shown up in Luis Barber’s works and in the brochures of the National Plan of the Teaching of the Portuguese (PNEP) brought us the awareness that each sub-process will have to be developed in the context of strategies / diversified and attractive activities.

INTRODUÇÃO

Como professores do 1º ciclo do Ensino Básico, uma das preocupações que têm norteado a nossa prática lectiva aponta para o desenvolvimento da capacidade de escrever dos nossos alunos. De facto, a escrita parece ser um trabalho difícil para o qual os alunos não têm vocação.

Sabemos que o mundo actual não valoriza a escrita tradicional, ou seja, aquele que o curso da mão levava à construção do texto escrito. Os processos mudaram: o mundo do imediatismo é hoje uma realidade.

Os computadores trouxeram, se assim podemos dizer, um novo ciclo de escrita, uma nova visão sobre a aprendizagem da escrita. Tudo se tornou mais rápido e veloz.

Ora, a aprendizagem da escrita implica quer da parte do professor, quer da parte do aluno um trabalho moroso que exige disciplina, sistematização e sobretudo motivação. Sabemos que não é fácil motivar alunos para a escrita e para a importância da mesma, pois actualmente mal se escreve: não se escrevem cartas como antigamente, telefona-se ou mandam-se SMS.

Também já lá vai o tempo em que os diários faziam parte da nossa vida enquanto crianças e até adolescentes, mas entraram em desuso. As novas tecnologias trouxeram tais mudanças que caberá de algum modo à escola alterar este processo já em curso. Sabemos, ainda assim, que não é fácil, como já afirmámos.

A par das alterações citadas, no âmbito do comportamento dos nossos alunos, também as perspectivas sobre a escrita e a sua aprendizagem mudaram.

As teorias cognitivistas emergentes a partir dos finais da década de sessenta, princípios da década de setenta, trouxeram grandes novidades, alertando a escola para o seguinte: cada aluno é diferente do outro, não podendo ser um receptor passivo.

De facto, cada aluno é diferente do outro, enquanto portador de aprendizagens feitas no seu meio que a escola deverá ter em conta, para posteriormente, alargar e valorizar.

Nesta perspectiva, os modelos de aprendizagem da escrita que se adequavam a uns alunos podiam não servir para os restantes. Também a abordagem da questão centrada no produto assentava em modelos de reprodução textual.

Com efeito, a cópia era a forma de treinar a escrita, copiando-se textos modelares, textos como se dizia naquela altura de “boa escrita”.

Neste âmbito, todos os sujeitos aprendentes de escrita aprendiam da mesma maneira, sendo que os conhecimentos de que já eram portadores de pouco ou nada serviam.

A escola acabava por produzir desigualdades, no sentido de que os próprios alunos oriundos de meios sócio culturais mais pobres eram tratados da mesma forma como sujeitos passivos. É evidente que esta visão, ao remeter-nos para sujeitos produtores de saberes, exige estratégias individuais que tenham em conta os conhecimentos das crianças quando entram na escola.

O momento actual, no que concerne à aprendizagem da escrita, assume-se numa outra alternativa: a abordagem de escrita na perspectiva do processo, que para além de permitir uma melhor identificação dos problemas dos alunos facilita a superação dos mesmos, ao incidir sobre aspectos específicos.

O acto de escrever é hoje entendido como um problema a resolver, cuja resolução não pode ser pré-determinada.

O acto de escrita constitui um conjunto de processos mentais (cujos modelos apresentaremos mais adiante) controlados pelo sujeito que escreve, que, como afirmámos, é sempre diferente do outro.

Mediante o exposto, e como docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, sentimos necessidade de aprofundar conhecimentos sobre os modelos explicativos do processo de escrita, para podermos seleccionar aqueles que levem a uma acção mais concertada.

Para o efeito, construímos uma síntese sobre os modelos explicativos do processo de escrita alicerçados numa visão daquela como produto e como processo.

Podemos, assim, afirmar, que o nosso trabalho se divide em duas partes. A primeira composta por um quadro teórico, e a segunda contendo uma vertente mais prática, onde se valoriza a activação do conhecimento entendida como a planificação do processo de escrita para, posteriormente, se proceder à escrita do texto.

Por conseguinte, podemos dizer que os objectivos do nosso trabalho poderão ser explicitados da seguinte forma:

- Aprofundar conhecimentos sobre modelos explicativos do processo de escrita;
- Privilegiar a expressão escrita enquanto processo ao invés de produto;
- Valorizar estratégias no âmbito do Ciclo de Escrita;

- (Re) validar a importância da Planificação do processo de escrita no campo pedagógico;

INSERÇÃO DO ESTUDO NA METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Sendo a escrita um conjunto de tarefas que se revestem de alta complexidade, a promoção do uso de funções auto-reguladoras constitui uma mais-valia no contexto pedagógico.

A nossa intervenção, integrada na parte prática deste estudo, implica a activação do conhecimento dos alunos constituindo um ponto de partida, para o trabalho pretendido.

No modelo de Bereiter e Scardamalia (1987) que alicerça o estudo é colocada a tónica no que os autores apelidam de auto-regulação, capacidade de processamento da informação ou de execução. Assim, ao promovermos o recurso a mecanismos auto-reguladores, podemos facilitar a realização da tarefa, a produção de texto, neste caso, e, promover, ainda, comportamentos metacognitivos cada vez mais automatizados e consequentes.

Ao activarmos o subprocesso de Planificação, já estamos a trabalhar com os objectivos que a tarefa de escrita exige. Quanto à facilitação processual, esta aponta para um mecanismo regulador que o sujeito escrevente começa a enquadrar nos seus procedimentos, cada vez que tem de produzir um texto.

A consciência da planificação do escrito começa, assim, a surgir nos alunos. Ao utilizarmos o referido modelo, testamos aspectos que o validem e que se inserem no campo das Metodologias activas, conducentes à melhoria das práticas e, obviamente, a uma aprendizagem cada vez mais eficaz.

Capítulo I

Texto e Textualidade

1.1. PROGRAMA NACIONAL DO ENSINO DO PORTUGUÊS: CONTRIBUTOS E PERSPECTIVAS

No ano de 2008/2009 e 2009/2010 fizemos formação no Programa Nacional de Ensino do Português – Formação Continua de Professores 1ºciclo. Importa, assim reflectir sobre os conhecimentos que já adquirimos, de forma a articulá-los com o presente trabalho.

A necessidade de melhorar o ensino do Português na Educação Básica está solidamente fundamentada nos resultados de todos os projectos internacionais em que Portugal participou (*Reading Literacy - IEA, 1992, PISA 2000; 2003*), nos estudos nacionais (*A Literacia em Portugal, 1995*), nas provas nacionais de aferição (2000 a 2005) e, mais recentemente, nos exames nacionais do 9.º ano (2005). Em reforço da premência da tomada de medidas urgentes que melhorem os desempenhos dos alunos em competências referentes ao domínio da língua materna, assinalam-se os objectivos referenciais (benchmarks) estabelecidos para a União Europeia, na Cimeira de Estocolmo de 2001, que apontam para a urgência do decréscimo de maus leitores de 15 anos para valores de 15.5% em 2010.

O Programa contempla uma vertente de formação em rede regida por três grandes princípios:

- A formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas;
- A formação dos professores visa a utilização de metodologias sistemáticas e de estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula;
- A formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos ao nível individual, da classe e da escola.

Tem como objectivos para cada escola ou agrupamento participante:

- Assumir o propósito de querer melhorar o nível da escola no desempenho da leitura e expressão escrita dos alunos;

- Aceitar a existência da figura de um formador residente para dinamizar e acompanhar a formação interna no domínio do ensino da língua;
- Criar as condições essenciais à dinâmica de formação em contexto no domínio do ensino da língua;
- Em colaboração com a Comissão Nacional e com os Coordenadores dos Núcleos de Formação, estabelecer metas e formas de avaliação de progresso dos níveis de desempenho da língua escrita dos alunos da escola/do agrupamento participante;
- Disponibilizar os meios de acesso à informação online para os docentes em formação e para os alunos;
- Envolver encarregados de educação, autarcas e outros recursos da comunidade.

No que à escrita diz respeito

a escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhe dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. Isso implica que o trabalho a realizar deverá incidir sobre as competências que são activadas para a produção de um documento escrito:

- **competência compositiva**, ou seja, a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto;
- **competência ortográfica**, ou seja, a competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua;
- **competência gráfica**, ou seja, a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita. (Barbeiro e Pereira, 2007:7)

Assim sendo,

o desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso a funções desempenhadas pela diversidade de textos, no seio de uma comunidade. Estas duas vertentes têm implicações para a acção que deve ser realizada pelo professor e por toda a escola:

- **acção sobre o processo de escrita** – para proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita;
- **acção sobre o contexto dos escritos** – para facultar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções.

Ainda a mesma brochura coloca a tónica na complexidade do processo de escrita que pela sua actualidade também é parte central no nosso projecto. (Barbeiro e Pereira, 2007:9)

1.2. DO TEXTO À SUA FORMAÇÃO

Falar de escrita, no âmbito da produção de expressão escrita dos nossos alunos, implica, de imediato, falar de texto e de textualidade.

Com efeito, uma das preocupações principais de todos os intervenientes pelo processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa durante a escolaridade obrigatória passa por formar crianças e jovens em “bons produtores de texto”. Ora, os escritos dos alunos não podem ser considerados textos na verdadeira acepção da palavra. Todavia ao escreverem, os alunos vão-se consciencializando da formação quer da unidade palavra, da unidade frase e da unidade texto.

O que é realmente um texto, relacionado com a noção de textualidade é a reflexão que a seguir se apresenta.

1.2.1. Do Texto à Textualidade

No âmbito dos estudos linguísticos, o conceito de texto é essencial dado que certos investigadores começaram a valorizar o texto, em detrimento da frase, como lugar privilegiado para o estudo da língua. Este conceito tem sido, ao longo de muitos anos, abordado por vários autores, em que se destacaram os contributos de Halliday & Hassan (1976), Van Dijk (1973, 1977,1978), Adam (1990,1992), entre muitos outros que, apesar de serem referências clássicas, são ainda hoje utilizadas por muitos autores modernos.

Vários são as definições de texto. Tentaremos abordar algumas delas.

Halliday & Hassan ([1976] 1984), na obra *Cohesion In English* definem texto como qualquer sequência falada ou escrita, de qualquer extensão, que forma um todo unificado. Estes autores destacam os critérios de natureza sintáctico-semântica que estão na base da metamorfose de um conjunto de frases num todo com sentido. Este último vocábulo dá um mote indispensável para a noção de texto.

Segundo Van Dijk (1984: 22) texto será a construção teórica abstracta que subjaz ao que normalmente se chama um discurso.

No conceito apresentado pelo autor atrás referido, destaca-se o facto de o texto remeter para uma construção teórica abstracta, enquanto o discurso remete para a situação concreta de produção num contexto pragmático, ou seja o discurso é uma entidade concreta realizada numa situação real. Porém, nem todos os autores têm esta perspectiva, aparecendo texto e discurso como conceitos coincidentes.

Segundo Adam (1991) este considera o texto como sendo uma estrutura sequencial mais ou menos heterogénea, onde se parte do princípio de que é possível estabelecer regularidades sequenciais a partir de enunciados com regularidade composicional. Este autor coloca a tónica na sequência de enunciados.

Duarte (2003: 87) considera que quando usam a língua, os falantes não produzem palavras ou frase isoladas. Pelo contrário, tanto os produtos resultantes do uso primário da Língua (no âmbito da oralidade), como os que resultam do uso da língua escrita, em situações não pessoais, e tanto os produtos de um só locutor, como os da actividade colaborativa de vários falantes são objectos dotados de sentido e unidade. Deste modo são a esses produtos que se chama texto.

Segundo o dicionário de termos linguísticos, o texto é unidade de linguagem escrita ou oral considerada do ponto de vista da sua estrutura e/ou das suas funções e das regras seguidas na sua organização. Um texto é uma unidade semântica e é delimitado pela intenção comunicativa do falante, ou seja, actualizava-se quando o falante lhe dá voz. Sem a voz deste, o texto não existe, ou melhor não se realiza.

Sendo, tal como o discurso, uma unidade supra frásica, o texto distingue-se daquele por ser encarado como produto, e não como processo, decorrente das potencialidades do sistema dizem-nos Mateus & Xavier (1992).

Na TLEBS (Terminologia Linguística para os ensino básico e secundário) disponível on-line apresenta a seguinte definição de texto:

O texto é prototipicamente uma sequência autónoma de enunciados, orais ou escritos, de extensão variável – um texto pode ser constituído por um único e curto enunciado ou por um número elevadíssimo de enunciados – com um princípio e o fim delimitados, produzido por um ou por vários autores, no âmbito de uma determinada memória textual e de um determinado sistema semiótico, isto é, em conformidade, em tensão criadora ou em ruptura com as regras e as convenções desse sistema, e cuja concretização ou actualização de sentido é realizada por

um leitor/ intérprete ou por um ouvinte/intérprete. (In <http://tlebs.dgidc.min-edu-pt/>)

Assim, as principais propriedades da textualidade são: a coesão, a coerência, a progressão temática, a metatextualidade, a relação tipológica, a intertextualidade e a polifonia.

Para que uma determinada manifestação de linguagem humana seja considerada um texto tem de ter algumas propriedades. Ao conjunto dessas propriedades dá-se o nome de *textualidade* refere Beaugrande (1980: 19).

Mas, para Beaugrande & Dressler (1981) para que uma sequência linguística seja considerada um texto tem que ter as seguintes condições:

A primeira categoria apresentada – Coesão – trata dos componentes da superfície textual, da organização da frase das dependências entre as palavras, segundo convenções gramaticais.

Coerência – o mundo do texto é composto por conceitos e relações acessíveis e pertinentes. Estes conceitos podem ser agrupados em noções básicas como causalidade, possibilidade, proximidade ou afastamento temporal, encaminhando-os do simples plano do textual para uma dimensão cognitiva atributo dos utilizadores do texto. Tal significa que a coerência depende da maturidade cognitiva do sujeito produtor do mesmo.

No entanto, a coesão e a coerência são noções centradas especialmente no texto, sendo para o nosso trabalho mais importante as centradas no utilizador como a intencionalidade e aceitabilidade. Vejamos, então, cada uma delas:

Intencionalidade – a sequência é produzida em função de uma finalidade comunicativa, à intenção consciente do produtor do texto. Com efeito, nos textos criados em sala de aula, o aluno tem necessidade de conversar/dialogar e pedir sugestões ao professor. Este diálogo sobrepõe-se às necessidades de coesão e mesmo à ordem lógica fundamental à coerência. A interacção professor/aluno está profundamente imbricada na noção de intencionalidade, pois o professor/receptor é chamado a colaborar com o escrevente, ajudando-o e, por vezes, até a resolver ambiguidades, dando pistas para situações textuais em que o aluno não tenha sido explícito. Assim, assiste-se a uma relação de causa efeito entre o professor e o aluno.

Quanto à aceitabilidade, esta implica que um só texto coerente e coeso possa garantir uma atitude cooperativa do co-enunciador.

Mas, dizem-nos aqueles autores, a aceitabilidade na sala de aula é complexa, pois a sala de aula é um mundo com as suas regras específicas, diferenciando-se de outros contextos.

No que concerne à informatividade esta pressupõe que haja articulação entre a informação conhecida e a nova; o grau de informatividade é tanto maior quanto mais inesperado for uma ocorrência textual, ou seja o valor informativo de um texto será tanto maior quanto mais alargada for a gama de possibilidades de informação desse mesmo texto.

A tentativa de sistematização deste tipo de textualidade levou Beaugrande & Dressler, que temos vindo a citar, a proporem três níveis de informatividade ligados a três graus de probabilidades: o primeiro equivale à ocorrência e está em acordo com as expectativas do receptor, onde lhe é exigido pouca atenção. Aqui os elementos são previsíveis e esta informatividade estará sempre presente em todos os textos. Mas, em certos momentos, a informatividade terá de passar para a segunda ordem para que os textos se tornem mais interessantes. A informatividade de terceira ordem com as suas descontinuidades e divergências parece ser atributo do texto literário.

No que à situacionalidade diz respeito, o texto deve ser pertinente em relação a uma dada situação, supondo o locutor e o alocutário como sujeitos situados.

Todo o produtor de texto faz um juízo inicial da situação que lhe é apresentada e interpreta essa evidência exterior segundo crenças e conceitos prévios.

A última condição, a intertextualidade supõe que há relação entre um determinado texto e outros textos que são do conhecimento anterior do locutor; remete para a memória textual individual e colectiva, ou seja para a estrutura enciclopédica do sujeito. Cada sujeito vai construindo o seu próprio metatexto, à medida que constrói conhecimento com outros textos.

A intertextualidade é uma noção particularmente importante para o estudo do texto literário, ou outros tipos de texto que apresentem características gerais susceptíveis de padronização. No caso do texto em ambiente escolar, esta condição parece-nos fundamental, principalmente porque podemos falar dum modelo de texto pedagógico em que os alunos se devem enquadrar e que podem enriquecer com a sua experiência pessoal. O contacto com outros textos – vivências dos alunos – é uma das condições para que a intertextualidade ocorra.

Em paralelo a estas sete condições existem também as regras reguladoras que servem para controlar a comunicação textual: a primeira “eficiência”, faz com que o

produtor de texto procure comunicar com o menor esforço possível; a segunda "eficácia" leva-o a buscar os meios de influenciar o receptor para atingir com facilidade a finalidade desejada; a terceira regra a "adequação", leva o produtor de texto a fazer um ajuste dos meios que escolhe para a elaboração do texto à situação em que está integrado (Sardinha, 2005).

Por seu lado, Charolles (1978) expõe quatro regras de boa formação dos textos:

- **repetição** – deve comportar, elementos em estreita recorrência.
- **progressão** – é necessário que o seu desenvolvimento seja acompanhado de um acréscimo constantemente renovado.
- **não contradição** - o seu desenvolvimento não deve introduzir nenhum elemento semântico, contradizendo um conteúdo posto, ou pressuposto, por uma ocorrência anterior, ou dedutível desta por inferência.
- **relação** - é necessário que os factos que eles denotam, no mundo representado, estejam articulados, ou seja, sejam percebidos como congruentes no tipo de mundo reconhecido por aquele que avalia o texto.

Como pudemos constatar, os critérios de textualidade são apresentados de forma algo diversa. Contudo, bastantes são os pontos de contacto entre eles, apesar de diferentes designações e enfoques.

Assim, poderemos agrupá-los em critérios: linguísticos, conceptuais e pragmáticos, dependendo do campo de investigação. Dois desses critérios surgem como determinantes para que um texto possa ser considerado um bom texto e para os quais todos os critérios parecem concorrer: a coesão e a coerência.

Ora, é consensual que a coesão e a coerência podem ser consideradas as propriedades essenciais da textualidade. A coesão é centrada no texto e construída intratextualmente pelo autor, através de mecanismos linguísticos que confirmam a continuidade e a unidade semântica do texto; a coerência é mais centrado no leitor/ouvinte que, por sua vez, tem de dar o seu contributo cooperativo para que esta seja construída. Todavia, uma parece depender da outra, em estreita relação.

Neste âmbito, vários são os autores que consideram que as relações entre coesão e coerência são estreitas e de difícil delimitação. Como refere Maingueneau (1997) a coesão resulta do encadeamento das proposições e da linearidade do texto. Pelo contrário, a coerência apoia-se na coesão, mas também faz intervir normas gerais, não lineares, ligadas em especial ao contexto e ao género do discurso.

O mesmo autor adianta, que no âmbito do texto, faz depender a coerência o facto de este possuir ou não uma intenção global, uma finalidade ilocutória ligada ao género do discurso. Considera ainda que o julgamento de coerência/incoerência pode ser diferente segundo o leitor/destinatário em função do seu saber e do contexto e da autoridade que é dada ao enunciador, como aliás já afirmámos. A coerência que é atribuída ao texto depende da interacção leitor texto, que por sua vez, criará significados ou não, dependendo da sua enciclopédia mental, dos seus conhecimentos, do seu saber. Em suma o desenvolvimento de estruturas linguísticas, cognitivas e culturais dos sujeitos assumem uma importância fundamental (Sardinha, 2005).

Charolles (1989), Ducrot & Schaffer (1995) vão na mesma linha ao defenderem que a coerência não diz respeito apenas ao nível de realização linguística, mas particularmente à configuração dos conceitos que organiza o universo textual como sequência progredindo para um fim.

A coerência garante à volta de um tópico a continuidade e a integração progressiva da significação à volta de um tópico, o que pressupõe uma acessibilidade recíproca dos conceitos que determinam a configuração do universo textual concebido como construção mental. (Ducrot & Schaffer 1995: 502)

Também Duarte (2003), na esteira de Halliday & Hassan (1976) e Van Dijk (1977), mencionam conectividade como englobando dois tipos diferentes da mesma: conectividade sequencial ou coesão e conectividade conceptual ou coerência.

Conectividade é:

uma propriedade relacional que pode ser definida nos seguintes termos: existe a conectividade entre uma ocorrência textual A e um ocorrência textual B se as interpretações de A e B forem semanticamente independentes. (Duarte 2003: 88)

A mesma autora define os dois tipos de conectividade da seguinte maneira:

(...) Todos os processos de sequencialização que asseguram uma ligação significativa nos diversos níveis de análise – entre elementos que ocorrem na superfície textual são instrumentos de coesão. (Duarte 1989:135)

A citação que se segue atribui aos textos os parâmetros que temos vindo a enunciar, colocando, no entanto, no sujeito a responsabilidade da actualização dos mesmos, dependendo da sua maturação cognitiva, linguística e cultural como também já defendemos, baseando-nos em vários autores.

A conectividade conceptual ou coerência é um factor de textualidade que resulta da interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo (...) um texto é coerente se os elementos/esquemas cognitivos activados pelas expressões linguísticas forem conformes àquilo que sabemos ser (i) a estrutura dos estados, processos e eventos; (ii) as relações lógicas entre estados de coisa; (iii) as propriedades características dos objectos de um mundo “normal”. (Duarte, 1989:147)

1.3. COMPETÊNCIA TEXTUAL

Após a tentativa de definição de Texto e Textualidade, impõe-se uma reflexão sobre competência textual. O que é então a competência textual?

Tentaremos não apresentar repetições na definição do conceito. Alertámos, desde já, que Textualidade e Competência Textual são indissolúveis.

De facto, a competência textual é uma competência geral que envolve muitas outras competências mais específicas ou seja, para que esta exista, muitas outras lhe estão associadas.

Coutinho (1999:16) releva o facto de a noção de competência textual não poder desconhecer o entrecruzar de outras noções prévias de que esta é devedora. Essas noções são a de competência linguística, a de competência textual e a de comunicação.

A primeira, no seu sentido chomskiano original, a segunda, como gramaticalidade ou boa formação textual, e a terceira entendida como capacidades de utilização da língua em contextos de uso (particulares e culturais).

Beaugrande, (1980:23) a propósito da noção, remete-nos para Van Dijk defendendo que esta competência associa uma série de outras competências que

envolvem conhecimentos sobre o sistema da língua e o domínio de uma multiplicidade de procedimentos.

Segundo estes autores, a noção de competência textual deverá incluir o conjunto de conhecimentos e procedimentos. Tais conhecimentos são referentes a:

- reportórios de opções disponíveis nos sistemas virtuais de linguagem;
- restrições sistémicas na selecção e combinação das opções impostas por esses sistemas;
- crenças, saberes e expectativas partilhadas pelo grupo em situação de comunicação ou pela comunidade relativamente ao “mundo real”; tipos textuais;
- compreensão de textos.

Quanto ao domínio de procedimentos estes devem apresentar:

- recorrência aos sistemas virtuais durante a actualização;
- produção de textos;
- regulação da informatividade;
- planificação com eficiência a adequação;
- utilização de conhecimentos disponíveis em memória (relembrar, relatar, resumir, avaliar);
- monitorização e gestão de situação de produção usando outros textos;
- construção, implementação e revisão dos planos em função dos objectivos;
- antecipação das actividades/ atitudes de outros participantes na comunicação;
- regulação as suas próprias condutas discursivas;
- manutenção da comunicação apesar das discrepâncias, descontinuidades, ambiguidades ou outras ocorrências imprevistas.

Todavia, dizem-nos aqueles autores que os processos de aquisição e desenvolvimento da competência textual estão conexos dos processos de aquisição e desenvolvimento globais de linguagem e, que, no desenvolvimento da linguagem, se devem distinguir os processos de aquisição dos processos de aprendizagem.

Por aquisição, entenda-se a apropriação de um sistema linguístico através da imersão nesse sistema, dispensando o ensino formal; por aprendizagem, são entendidas as alterações que surgem no desempenho linguístico, abrangendo já a consciencialização do conhecimento a aprender e situações mais ou menos formais de

ensino e aprendizagem. Estes dois tipos de processos é que vão condicionar o desenvolvimento da linguagem, ao impulsionar e interagir com os potenciais biologicamente determinados em cada indivíduo. (Sim Sim, 1998).

A competência textual manifesta-se através da capacidade de produção e compreensão de textos orais e textos escritos, ou seja assiste-se a uma interacção entre a escrita e a leitura.

Com efeito, estas competências influenciam-se reciprocamente, mas as suas trajectórias de desenvolvimento não são coincidentes em algumas das fases evolutivas da competência linguística. Nesta perspectiva Fayol (1997) e Laurence Lentin (1999) notam que a não coincidência do nível de competência oral e escrita, em algumas fases do desenvolvimento da linguagem, se relaciona com o facto de os procedimentos dominantes no desenvolvimento da competência textual oral serem fruto, principalmente, de um processo de aquisição, enquanto o desenvolvimento da competência textual escrita não dispensa um processo de ensino aprendizagem, feito geralmente em meio escolar, que só se inicia, formalmente, por volta dos 5/6 anos de idade. De facto, enquanto a oralidade se adquire até de forma informal, a escrita requer um ensino sistemático e sistematizado.

O facto da produção verbal se apresentar sob forma gráfica ou sob forma sonora não é indiferente. Com efeito, a criança aprende muito cedo a falar e só mais tardiamente e através de ensino explícito aprende a linguagem escrita. (Fayol 1997:8)

Vejamos então, de que modo a criança vai fazendo aquisições no campo da linguagem oral.

Os grandes marcos de desenvolvimento de linguagem oral, na etapa da aquisição, são sequenciais e universais até aos 3/4 anos: choro, palreio, lalação, holofrase, dizendo 2/3 palavras, aumento gradual de palavras em extensão e em complexidade, domínio das estruturas básicas da língua materna (Bates et alli 1992; Serra 2000, entre outros).

Nas idades compreendidas entre os 4/6 anos, dá-se uma grande reorganização da linguagem. Passa-se de uma gramática em que a organização da frase está adquirida para uma gramática textual, em que fundamental a aquisição dos mecanismos de coesão/ coerência, nomeadamente, conectores e anáfora (Sousa 1995).

Vários autores se debruçaram sobre o estudo da produção de texto e todos são unânimes em considerar esta actividade como uma resolução de problemas múltiplos, que obriga a uma grande sobrecarga cognitiva (Fayol 1985; Charolles 1986)

No que diz respeito à produção de texto escrito, os sujeitos depararam-se com dificuldades acrescidas, já que a escrita exige a realização gráfica que comporta uma série de procedimentos como: desenhar letras ou seleccioná-las no teclado, respeitar a orientação da escrita, deixar espaços em branco entre as palavras, gerir a ocupação da página, respeitar as regras de transposição do código oral para o código escrito. Ora, todos estes procedimentos implicam uma sobrecarga cognitiva acrescida, relativamente à produção oral, que só será atenuada quando os sujeitos atingem a automatização do código escrito.

A automatização da escrita é um processo longo, sendo que as realizações gráficas e ortográficas mobilizam uma grande ponderação e cuidado. Para além destas dimensões, a escrita impõe ainda a elaboração de ideias, recuperação de léxico e uma estrutura adequada de ideias, logo, é de presumir que, nas fases iniciais do domínio do código escrito, a competência textual escrita não seja equivalente à competência textual oral.

Desta forma, poderemos pensar que o uso de registo escrito permite o exercício de um maior controlo, possibilitando voltar atrás e rever o texto. Mas, alguns estudos feitos neste âmbito corroboraram que esta facilidade permitida pelo escrito nem sempre é utilizada. No caso dos aprendizes, só muito raramente tal acontece e, mesmo quando é usada, nem sempre o é de forma eficaz (Fayol 1997:13).

Em termos da didáctica da escrita, esta constatação é muito importante, pois tem como consequência que a revisão dos textos, quer local, quer global, tenha que ser ensinada explicitamente para que possa gradualmente ser utilizada de forma o mais autonomamente possível.

1.4. A ESCRITA: DA LINGUAGEM ORAL À APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Torna-se evidente que a escrita se serve do discurso do oral. Só passa para o papel, só constrói texto quem tem algo a dizer. Ambas interagem e dependem uma da outra.

Se a escrita se aprende no contexto de sala de aula, a expressão oral inicia-se e desenvolve-se no seio familiar. Deste modo, a criança quando entra na escola já possui um património linguístico e cultural que cabe à escola potenciar.

A comunicação verbal é um meio essencial que o ser humano tem ao seu alcance para transmitir o conhecimento acumulado de geração em geração, o que coloca, ao dispor das novas gerações, um conjunto de conhecimentos integrados em diferentes âmbitos do conhecimento. Assim, pensa-se que no contexto actual da educação escolar deve ser desenvolvida a capacidade humana de adquirir informação através da linguagem oral e escrita, por meio das conversas com outros indivíduos, recorrendo às das leituras, através dos meios de comunicação social, tanto dentro como fora do contexto escolar.

Mas, a escrita e o oral apresentam características de semelhança e oposição que vale a pena desenvolver, porque definir escrita por oposição à linguagem oral não pode circunscrever-se à comunicação. Vejamos como Amor (2003:109) esclarece este facto: “relevam da oralidade muitos enunciados escritos e do padrão da escrita muitos discursos no modo oral”. Ou seja, uns dependem dos outros.

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

Também Carvalho (1999:41) estudou estes conceitos recusando-se a vê-la como mera transcrição da linguagem oral ou como código substitutivo do código oral. Este autor explica que a escrita não encontra correspondência total na linguagem oral e vice-versa:

...não existe uma correspondência unívoca e linear entre as unidades constituintes do código oral e as do código escrito, e nem mesmo

uma escrita fonemática consegue traduzir todos os aspectos da fala. Se analisarmos as relações entre os sistemas fonológico e o sistema ortográfico poderemos verificar que o número de fonemas não corresponde ao dos grafemas, pois há fonemas diferentes representados pelo mesmo grafema e grafemas diferentes a representar um mesmo fonema.

Neste âmbito, a definição do conceito de escrita pode centrar-se na caracterização das situações de comunicação escrita, estabelecendo um paralelo com as situações de ocorrência de comunicação oral. Mas Cassany (1999:51) diferencia a escrita da oralidade, ao dizer-nos:

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

Os contextos apresentam, assim, uma grande importância e reflectir sobre as características da escrita leva-nos, à reflexão sobre os contextos, ou seja, sobre as condições de produção, uso e objectivos da comunicação.

A forma como a escrita ao longo do tempo tem sido entendida relaciona-se com as maneiras como tem sido ensinada, como, aliás já afirmámos.

Presentemente, coexistem várias perspectivas de conceber a escrita, umas centradas na análise das operações cognitivas no acto de escrever, outras mais focalizadas na interacção social desempenhada no desenvolvimento da produção escrita.

Para Amor (2001:164):

(...) em todas dimensões em que se aborde ou focalize o acto de escrever – material, psicológico (nas vertentes cognitiva e afectiva), semio-linguística e discursiva, pragmática, sociocultural... - a escrita é uma actividade (uma praxis produtiva) e um produto eminentemente metalinguísticos ou, pelo menos, epilinguísticos: de um modo ou de outro, todo o texto resulta de operações de reescrita e fala dele próprio, ou seja diz directa ou indirectamente como deve ser lido. Por isso se afirma que a escrita não é, ao contrário da fala, um exercício natural da linguagem.

Barbeiro, já citado ao longo deste trabalho, considera também a escrita como um processo, pois advoga que:

A possibilidade de se tomar a escrita como processo advém do facto de qualquer texto escrito resultar de um processo. Na perspectiva pedagógica é possível intervir nesse processo. Esta perspectiva não deve encerrar a expressão escrita num círculo (no processo), mas conduzir à obtenção de um produto escrito capaz de atingir finalidades comunicativas numa determinada situação, o que deverá ser tido em conta no processo, ser objecto de reflexão e conduzir a eventuais, reformulações é a relação das versões que se vão construindo com essas finalidades e com o contexto em que se integram, envolvendo pólos de produção e recepção. (1999:15)

Escrever é, de facto, um processo complexo pois implicará a mobilização de várias competências ou saberes. Segundo Carvalho, para escrever é necessário mobilizar saberes como o

(...) saber declarativo, mas também saber processual; saber global, de competências gerais, mas também saber específico, ligado a cada tipo e género de texto; saber adquirido, construído previamente, mas também saber estratégico, a recriar em cada novo contexto de aplicação. (2005:182)

Com efeito, escrever significa mais do que conhecer a correspondência entre alfabeto e sistema fonológico, ou tomar consciência de diferenças entre essas duas formas de comunicação, como refere Cassany (1999:47):

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

Ao longo dos tempos, têm sido formalizados modelos de desenvolvimento da escrita no início do ensino formal.

O conhecimento quer dos modelos, quer das perspectivas tem contribuído para uma melhor compreensão dos modos como as crianças/alunos interagem com a escrita, dando a possibilidade da implementação de estratégias de ensino para um maior sucesso nesta aprendizagem. É, pois, necessário que todos os agentes educativos conheçam aqueles modelos.

A escola tem um papel determinante a desempenhar para dar ao aluno códigos, não só linguísticos, mas também sociais que lhe possibilitem sentir-se à vontade nas formas de sociabilidade em torno da escrita, cada vez mais diferenciadas e afastadas de uma relação professor/aluno no quadro estabelecido pela instituição escolar.

Tradicionalmente, considerava-se que o ensino da escrita só deveria iniciar-se quando as crianças manifestassem um certo grau de maturidade quer ao nível das aptidões psicológicas gerais quer ao nível da motricidade fina, da lateralização, da estruturação espacial e temporal. Eram considerados os pré-requisitos para a aprendizagem da escrita. Nesta óptica, a preparação para a escrita baseava-se no treino das chamadas actividades propedêuticas como era o traçado repetido de diversos grafismos e letras. Era uma actividade individual e solitária, exercida pelos escritores vistos como pessoas com características e dotes especiais. Evidentemente que tal ideia está ultrapassada e hoje acreditamos que todos, sem excepção, podem atingir o mesmo patamar.

Segundo Barbeiro (1999:84), “a expressão escrita surge como um instrumento para desenvolver a capacidade de pensar, logo desde a fase inicial da aprendizagem da escrita”.

Acautelando a relatividade resultante da natureza específica de cada situação concreta de comunicação, conclui-se que escrita e oralidade constituem formas alternativas da linguagem verbal às quais recorreremos dependendo dos contextos. Todavia a escrita necessita uma outra atenção que não damos à expressão oral.

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

Todavia, a escrita não tem que ser entendida, unicamente, como um produto acabado, produto esse a ser avaliado em função de normas antecipadamente ensinadas, mas, fundamentalmente, como um processo em que se tem que resolver múltiplos problemas que vão desde encontrar o que se quer dizer, à forma como se vai escrever.

A escrita escolar, hoje em dia, não pode ser considerada como simples técnica de transcrição, situada fora do tempo e do espaço social, deve ter, sim, funções e finalidades sociais que não podem ser compreendidas senão em articulação com a análise do que a sociedade exige perante a escola.

Por tudo o que temos vindo a afirmar, a escrita exige a resolução de um problema concreto, exigindo novas metodologias e novas formas de aprender. Aliás, Carvalho (1998) refere mais uma vez a importância de todos os agentes educativos na formação de bons escreventes.

Com efeito, a escrita é uma actividade de comunicação que exerce funções sociais de acordo com as necessidades e finalidades de quem escreve e de quem lê. Assim sendo, o texto produzido deve estar adequado à situação de comunicação.

Amor (2001:166) defende que “escrever é uma actividade globalizadora, de sobrecarga intelectual e afectiva, difícil e de risco; isto é válido para qualquer utente da língua, de qualquer língua.”

Como temos vindo a afirmar, não pode existir «uma boa escrita», mas «boas escritas» em função do que se quer comunicar, de para quem se quer comunicar e de como se quer comunicar.

Em suma, e relembrando Graciete Vilela citando Halté (1994:49), é de salientar que “Escrever não é portanto, um acto imediato e gratuito. Escreve-se quando se sabe de antemão porque se escreve. Aprende-se a escrever, escrevendo”.

Creemos poder afirmar que o aluno, como sujeito escrevente, deve conhecer as finalidades de escrita. Cabe ao professor desenvolver estratégias nesse sentido.

1.5. MODELOS DE ESCRITA

Quando falamos em aprendizagem da escrita, temos necessidade de reflectir sobre modelos explicativos que podem influenciar a aprendizagem.

Com efeito, todo o individuo que inicia o processo de escrita percorre processos de apropriação de modelos. Cabe, nesta parte do nosso estudo, dissertar sobre os modelos enraizados na escrita como produto e como processo.

Desde os anos 70, apareceram múltiplas investigações sobre a psicologia da escrita, pesquisas que se centravam na análise das operações e estratégias cognitivas presentes nesse processo.

Muitos são os autores que apresentam modelos de escrita diferentes. No entanto, é importante salientar que modelos de escrita não são métodos de iniciação de escrita. Os modelos de escrita procuram descrever os processos vividos pelos sujeitos durante o acto de escrita, enquanto os métodos são um conjunto de metodologias, mais ou menos

estruturadas, que são usadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Tal perspectiva é-nos apresentada por Martins e Nisa (1998:162).

Nestes modelos, a escrita é analisada como um processo cognitivo, como um processo mental individual que apresenta características gerais presentes no comportamento de todos os que escrevem.

Tal, significa que um modelo é explicativo do processo, enquanto o método sugere a acção.

Ora, uma criança quando inicia a aprendizagem da escrita depara-se com dois tipos de situações ou problemas relativos aos aspectos conceptuais da escrita e os relativos aos aspectos de realização da escrita. Assim este modelo refere cinco fases de desenvolvimento da competência escrita.

Numa fase inicial (1ª fase), as crianças fazem garatujas ou formas aproximadas dos desenhos das letras onde podem ou não incluir desenhos.

Na segunda fase, as crianças já são capazes de desenhar as letras convencionais produzindo escritos que só elas conseguem decifrar ou ler.

Na terceira fase, as crianças já partem das suas ideias e produzem textos simples e minimamente legíveis pelos outros.

Na quarta fase, os textos são mais organizados e as ideias mais claras.

Na última fase, ou seja a quinta, as crianças já fazem e escrevem textos de diferentes tipos.

Neste modelo de Nicholls et alii (1989), Martins & Nisa (1998) consideram fundamental o papel do professor, no que diz respeito à ajuda a dar ao aluno, durante as várias fases da produção de texto e também na interacção com as crianças nas tarefas de escrita.

Retomamos novamente Hayes & Flower (1980), onde podemos distinguir três dimensões na produção de texto: o contexto, o sujeito e os processos. Vejamos, cada um deles:

A primeira componente determina questões de como se que se vai escrever, para quem, com que objectivo e motivação.

No que concerne aos processos, os autores identificam: planificação, textualização e revisão.

Alguns autores, a partir de vários estudos, procuraram integrar os conhecimentos parcelares em modelos coerentes e globais que possibilitassem explicar os mecanismos

do jogo do acto de escrever. Nesses modelos, a escrita é dissecada como um processo cognitivo, como um processo mental individual, que mostra características gerais presentes no comportamento de todos os que escrevem.

Vários modelos processuais de escrita foram sugeridos, podendo ser classificados da seguinte maneira: modelos lineares e modelos não lineares de escrita.

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

Autores como Rohman e Wlecke (1964) e também King (1978) consideram que a composição escrita acontece ao longo de três fases: a pré-escrita, escrita ou articulação e a reescrita.

A 1ª fase, a pré-escrita, corresponde ao processo exploratório das ideias e do tema; quem vai escrever começa a formular ideias e a pensar naquilo que vai querer dizer por escrito.

Nesta fase já se verifica a intenção de escrever e abrange o pensamento consciente, à ligação pensamento - linguagem e à planificação.

Na segunda fase, realiza-se o acto de escrever, aquilo que se pretende dizer é organizado em frases que se codificam em letras. Esta fase é a colocação do pensamento no papel. Tem de existir uma coordenação de uma série de actos como:

- Definição dos tópicos ou seja definir pontos de vista do assunto que se vai tratar;
- Atenção ao público para quem se vai escrever;
- Desenvolvimento do assunto;
- Atenção em procurar aquilo que deve ser revisto;
- Organização da conclusão.

A reescrita baseia-se na substituição, supressão ou acrescentamento de palavras e expressões para que o texto corresponda ao objectivo daquilo que se escreve. Nesta fase, também se fazem os ajustamentos frásicos. É uma avaliação do que se escreveu e à sua correcção de acordo com a intenção do escrevente.

Os modelos lineares foram postos em causa pelos cognitivistas, por estimarem que a descrição destas fases se resumia apenas ao produto escrito, quando devia focalizar-se nos processos internos do sujeito que escreve. Desta forma, os cognitivistas acreditavam numa interacção recursiva entre as diversas fases e não num processo de escrita separado por fases.

Foram, sem dúvida, as dificuldades latentes dos alunos nas suas actividades de escrita na sala de aula que levaram os investigadores a descentralizar a atenção no produto final mas sim no processo de construção do texto.

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

Nos anos setenta, a visão da escrita que os modelos lineares propagavam era considerada demasiado simplificadora, ao defender uma sequência fixa e linear de produção que ia da pré-escrita, à escrita e reescrita.

Seguindo esta perspectiva, o momento da escrita ou articulação, constituiria o meio de expressão do pensamento que seria anterior à linguagem. Assim, primeiro pensava-se organizando o texto mentalmente e depois escrevia-se ou tratava-se de o ortografar.

Contudo, mais recentemente, pensa-se que a linguagem representa múltiplas formas de pensamento. Pensar em palavras e escrever palavras é considerado um processo cognitivo interactivo recíproco.

Enquanto se escreve ou fala, pensa-se, mas o próprio pensamento pode também ser alterado pela fala ou escrita.

Para os modelos não lineares o acto de escrita é um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita de um texto. (Bereiter e Scardamalia, 1987; Hayes e Flower, 1980).

Estes modelos consideram que primeiramente se deve ter em conta o ambiente da tarefa, isto é, tudo o que sendo exterior àquele que escreve o pode influenciar durante a tarefa de escrita.

O modelo não linear de escrita de Hayes e Flower (1980), começa por considerar que no processo de escrita se deve ter em conta o ambiente da tarefa, querendo isto dizer que tudo o que é exterior àquele que escreve o pode induzir durante a realização da tarefa escrita. Considera também que se deve ter em conta os conhecimentos que se tem sobre o assunto sobre o qual se escreve e a forma como um texto se organiza e aquilo que se conhece sobre as características dos diferentes tipos de texto (artigo de jornal, carta, entrevista).

Considera, assim, os processos de escrita que contemplam a planificação, a tradução e a revisão.

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

O modelo de Flower e Hayes (1981) fornece-nos uma descrição pormenorizada dos processos mentais que acontecem no acto de escrita, constituindo uma referência na investigação sobre a problemática da escrita. (figura1)

Este modelo põe em causa a concepção do acto de produção de um texto escrito como uma sequência de fases que são a pré-escrita, a escrita e a reescrita ao destacar a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo. Assim, integra três domínios: o contexto da tarefa, o da memória de longo prazo do escrevente e o processo de escrita. O contexto de tarefa inclui uma dimensão intra-textual e uma dimensão extra-textual. A dimensão extra textual abrange aspectos como o tema, o objectivo, o destinatário e reveste-se de particular interesse, na medida em que escrever é geralmente compreendido como um acto retórico e não como a construção de um único artefacto.

A dimensão intra-textual considera a parte do texto já produzida até determinado, momento que condiciona não só a parte que está a ser criada nesse instante, mas também a que vai ser feita posteriormente.

O conhecimento que a pessoa que escreve tem sobre o assunto, o destinatário, a tarefa que tem que realizar e o tipo de texto que tem de fazer considera-se no âmbito da memória a longo prazo.

A referida memória organiza uma entidade estável com uma própria organização, da qual se tira a informação que deverá ser ajustada ao contexto da tarefa. O acesso à memória e a adaptação da informação são tarefas que envolvem alguma dificuldade.

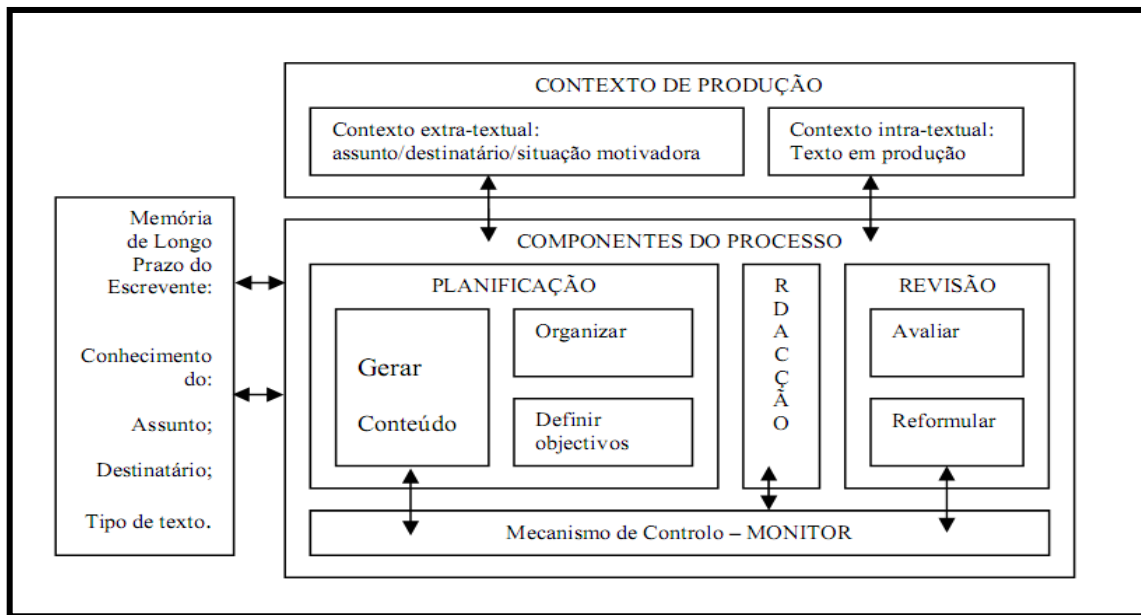


Figura 1- Modelo representativo do processo de escrita (Flower e Hayes) in Barbeiro 1999:57

Bereiter & Scardamalia (1987), com base nas diferentes estratégias mobilizadas pelos sujeitos enquanto escrevem, distinguem dois modelos de escrita centrados nos processos de tratamento de informação. Num dos modelos o tratamento da informação é operado por sujeitos pouco experientes nas tarefas de escrita e, no outro, dá conta do tratamento de informação operado por sujeitos experientes.

O primeiro modelo, designado por “Knowledge telling model”, em que a partir da tarefa escrita que lhe é exigida, o redactor assimila o tema e o tipo textual, o que possibilita uma orientação na procura, selecção e organização das informações guardadas na memória. Essas informações vão sendo escritas à medida que vão sendo recuperadas da memória, sem terem sofrido qualquer alteração.

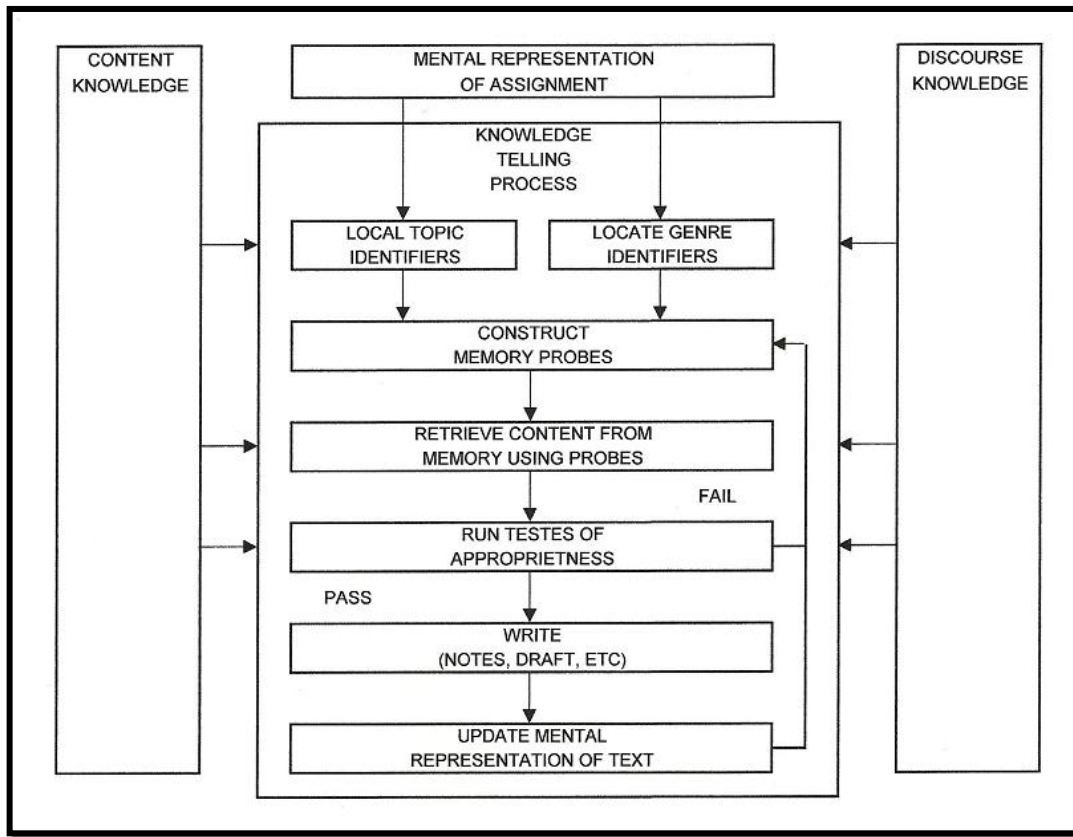


Figura 2 – Estrutura do processo de dizer conhecimento (in Sardinha, 2005)

No segundo modelo “Knowledge transforming model” a forma de reaver a informação é semelhante, mas as informações recuperadas são alteradas e estruturadas a fim de se ajustarem ao tema e aos objectivos da tarefa exigida.

Desta forma a didáctica da escrita tem de ter presente que se os sujeitos ao serem pouco experientes nessas tarefas vão encontrar dificuldade em adequar a informação recuperada aos objectivos propostos, impõe-se que haja ensino formal ao nível das operações de planificação quer local, quer global.

Uma vez que este modelo irá nortear a nossa investigação, tem alguma pertinência apresentá-lo de forma pormenorizada.

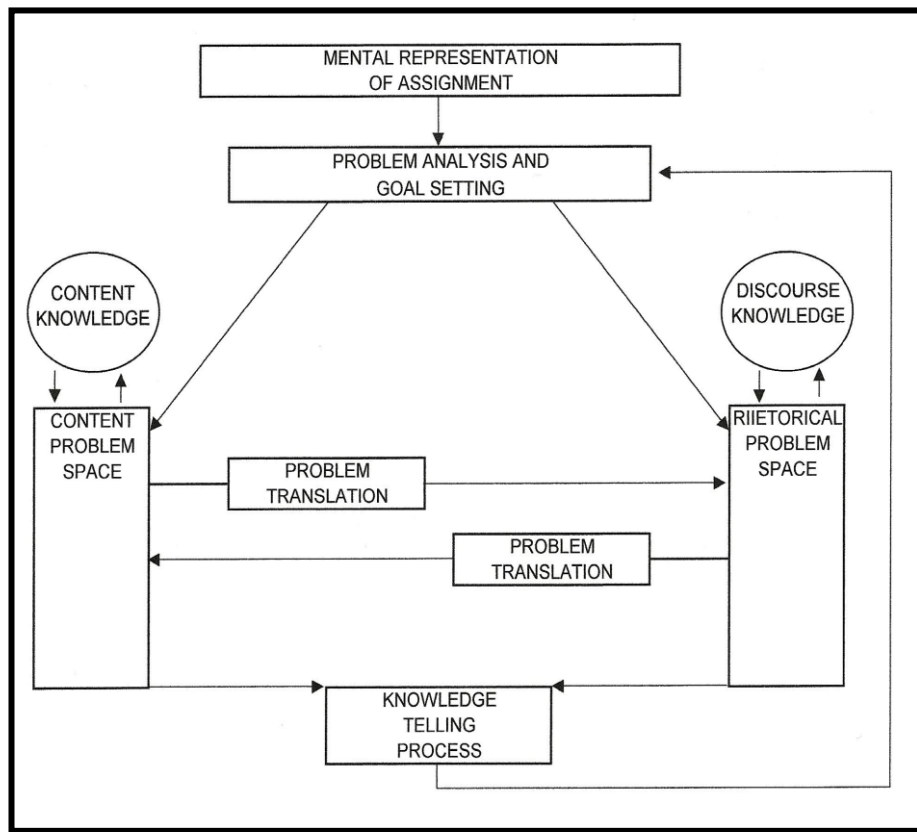


Figura 3 – Estrutura do processo de transformar conhecimento (in Sardinha, 2005)

1.5.1. Modelo de Scardamalia e Bereiter

Vejamos, então, a explicação dos Modelos de Scardamalia e Bereiter, apresentados na figura 2 e 3.

Scardamalia e Bereiter (1986) recuperaram o subprocesso de planificação e, atribuindo-lhe uma grande centralidade durante o processo da escrita, referem-no como sendo sempre recursivo e, através deste, distinguem os leitores hábeis dos leitores não hábeis.

Os autores consideram fundamental o modo de planificar e dizem-nos que é nesta fase que se encontra a resposta para as questões que a seguir apresentamos:

- De que forma um modelo de processamento distingue um escrevente hábil de um principiante?
- Por que razão as diferenças de audiência e de género criam distintas dificuldades de escrita?
- O que dificulta a abordagem de alguns géneros e de algumas audiências?

- O propósito e o tema são difíceis de encontrar. Porquê?
- Possuindo o mesmo nível de proficiência, por que revelam uns mais dificuldades do que os outros?
- Para alguns escreventes a escrita é uma actividade atractiva. Todavia, para outros é uma tarefa algo penosa e pouco aliciante. Quais as causas?
- Apesar da longa permanência na escola, o que causa o fracasso ao nível da produção escrita?

Os autores aferiram, assim, o seu próprio modelo demonstrando como planificam escritores hábeis e escritores não hábeis. Diante das conclusões obtidas construíram dois pólos distintos que denominaram do conhecimento contado e de conhecimento transformado.

Como já mencionamos, ao servirem-se da planificação para aferirem os diferentes comportamentos, conseguiram também identificar as seguintes diferenças:

- Os escreventes menos hábeis produzem notas prévias, menos elaboradas e mais abstractas, concentram-se em primeiro lugar na criação de conteúdo durante a composição e descaram a criação de objectivos, de planos e de problemas; revelam incapacidade para fazerem revisões, não conseguindo, deste modo, uma reorganização de conteúdos.

Para os autores, os escreventes menos capazes apoiam-se em estratégias consideradas pouco adequadas, que passamos a apresentar:

- Consideram o tema e o género do trabalho e perguntam a si próprios o que sabem acerca destes, começando de imediato a escrever;
- Lêem o que acabam de escrever e usam esse mesmo texto para poderem gerar informação adicional.

A partir da análise deste tipo de procedimentos, Scardamalia e Bereiter sugerem-nos o modelo por eles testado, cujos requisitos processuais são muito simples:

- Partir do conhecimento contado, uma vez que os alunos têm algo a contar e portanto a escrever;
- Depois, transformar esse tipo de conhecimento adequando-o à situação de comunicação;

Assim, a partir de um tipo de escrita ou seja do conhecimento contado que não requer tarefas elaboradas, o professor está a desenvolver estratégias capazes de munirem

os sujeitos escreventes da capacidade de elaboração de tarefas de escrita mais complexas, mais específicas, com considerações de ordenamento da informação relevante, com expectativas de audiência e de padrões lógicos de organização e de argumentação, ou seja, de uma verdadeira escrita eficaz.

Com base nestes princípios, entra-se de imediato no outro pólo constituinte do modelo chamado de conhecimento transformado. Este é assumido como uma forma de resolução de problemas de escrita reflexiva e reflectida, visando uma escrita especializada, sempre que a tarefa o exigir.

Os problemas são resolvidos quer ao nível de conteúdo, quer ao nível da retórica, o que faz com que os pólos do modelo se completem, tornando-se o *output* de um no *input* do outro.

O modelo apresentado aponta a meta pretendida, focalizando a análise efectiva do problema.

Desta forma os objectivos serão, neste contexto, direccionados para os problemas de integração de conteúdo, para as expectativas da audiência, para a intenção do escritor, para o género, para o estilo linguístico e para a lógica organizacional.

No seguimento desta linha, a resolução de um problema pode gerar outro, dando corpo a uma escrita do conhecimento contado e, em simultâneo, e, sucessivamente, a uma escrita do conhecimento transformado, o que significa que, frequentemente, do conhecimento contado já fazem parte os entraves do conhecimento transformado.

Conhecimento contado e conhecimento transformado apresentam-se como vias distintas, contudo interactivas. É nesta interacção que o escrevente capaz deverá saber agir consigo próprio.

Reflectir e agir utilizando destrezas cognitivas complexas, monitorizando, em simultâneo, todo o processo em questão impõe-se, de forma imperiosa, neste por vezes longo caminho a percorrer, tornando-se o escrevente capaz de pensar acerca do pensar sobre um percurso que é exclusivamente seu.

Mediante tais procedimentos, o escrevente capaz será aquele que, de forma completamente automatizada, salta do conhecimento contado para o conhecimento transformado e vice-versa, visto as suas destrezas cognitivas e metacognitivas lhe oferecerem a entrada em verdadeiros ambientes de aprendizagem, conducentes a uma escrita eficaz (Sardinha, 2006).

Sardinha (2005) explica-nos que Bereiter e Scardamalia (1987) fazem referência a duas estratégias que se incluem na perspectiva de desenvolvimento dos mecanismos de auto-regulação: a concretização de objectivos e a facilitação processual.

A primeira, ou seja, a concretização de objectivos baseia-se em tornar os objectivos de uma tarefa mais concretos e específicos de modo a auxiliar a sua realização. Um objectivo geral e abstracto pode ser atingido por uma via complexa através de um processo de sucessivas reavaliações e transformações realizadas à luz do que foi antecipadamente definido. Todavia, pode também ser atingido por uma via mais simples, se se ignorarem as objecções que se coloquem à sua consecução e as alternativas possíveis e se mantiver o propósito inicial sempre presente. Ao promover-se a consecução de objectivos mais concretos, poderemos desenvolver nas crianças e adolescentes, acostumados a esta via mais simples, a realização de tarefas mentais que são próprias da via mais complexa.

A outra estratégia é a da facilitação processual. Nesta parte-se do princípio de que o escrevente em desenvolvimento já sabe um procedimento que lhe possibilita fazer face às tarefas de produção escrita que lhe são pedidas. Esta estratégia consiste na introdução de um mecanismo regulador extraordinário no processo. O mesmo estará já disponível no sujeito, o qual saberá, eventualmente da sua utilidade, contudo não o usa porque não é capaz de o encaixar no seu procedimento habitual.

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

Para resolver este problema, interessa criar rotinas ou pistas que permitam introduzir e abandonar o novo mecanismo sem mudar o procedimento executivo e da mesma forma, minorar os gastos que o recurso ao novo mecanismo implica, ao nível da capacidade de processar essa informação.

Mas, referem aqueles autores, que o recurso a estas pistas, dadas do exterior, e concebidas a partir da análise do processo de escrita e das dificuldades que lhe são inerentes, pode levar o sujeito a interiorizar determinados procedimentos que são específicos de uma escrita desenvolvida. A criação de uma estratégia de facilitação processual passa, segundo Bereiter e Scardamalia, por várias fases: começa com a identificação de um mecanismo de auto-regulação, que seja utilizado por um indivíduo

que tenha desenvolvido plenamente a capacidade de expressão escrita, a que uma pessoa em desenvolvimento não recorra, ou a ele recorra de forma muito elementar. Depois da sua identificação, importa descrever esse mecanismo auto-regulador, quer no que diz respeito às operações mentais que abrange, quer no que se refere às funções que desempenha. Seguidamente, há que encontrar formas de rotinizar o recurso a esse mecanismo no que concerne à sua introdução e ao seu abandono, com o mínimo de custos ao nível dos mecanismos de processamento de informação. Finalmente, é fundamental criar meios exteriores de apoio, ou ensinar rotinas que evitem o bloqueio desses mecanismos.

1.6. DE UMA ESCRITA DESENVOLVIDA A UMA ESCRITA EM DESENVOLVIMENTO

A descrição do processo de escrita e a representação da expressão escrita das crianças e jovens, ou daqueles indivíduos cuja capacidade de escrever não se encontra completamente desenvolvida deverá, na nossa perspectiva, ser feita com base na comparação entre o modo como escrevem esses indivíduos, e a maneira como o fazem aqueles que podem ser considerados como dominando totalmente esse modo de expressão. O nosso objectivo, nesta parte do Estudo, é proceder a essa caracterização. Por uma questão de sistematização, iremos realizá-la tendo por referência as três grandes componentes do processo de escrita descrito no modelo de Flower e Hayes (1981): planificação, redacção e revisão, já que este modelo procura descrever o processo dos escreventes com uma capacidade de escrita desenvolvida e capazes de fazerem uso pleno das suas potencialidades, modelo, aliás, já anteriormente referido.

Quanto a Barbeiro, já citado, também se refere a este modelo. Mas, Rebelo (1993) apresenta-nos a possibilidade de distinguir e diferenciar as competências de escrita dos escreventes, que são visíveis em todos os subprocessos de escrita, como são a definição de objectivos, organização de ideias, redacção e revisão. Porém, refere que as diferenças entre os escreventes, mais ou menos competentes, são evidentes no momento da redacção, onde se manifestam os aspectos técnicos da escrita, da coesão e da coerência frásica, ou seja aquele autor refere a redacção como um momento onde se observa a capacidade do escrevente.

Retomando a dimensão da revisão de texto, o autor acima referido exemplifica outras diferenças entre uma escrita desenvolvida e uma escrita em desenvolvimento, enquanto na primeira, a revisão elege aspectos semânticos, na última, centra-se em aspectos mais formais.

Já Flower e Hayes (1981) indicam um único modelo para escreventes competentes e escreventes menos competentes, sendo as diferenças derivadas do modo de actuação destes ao longo dos diversos processos e subprocessos.

Bereiter e Scardamalia (1987) não concordam com esta perspectiva e apontam modelos diferentes para escreventes competentes e escreventes em desenvolvimento como refere Sardinha já citado.

Adequando os termos já por nós assinalados como são “knowledge telling”, traduzido por Carvalho (1999) como explicitação de conhecimento, para uma escrita em desenvolvimento, e “knowledge transforming”, ou seja, transformação de conhecimento para uma escrita desenvolvida, Bereiter e Scardamalia (1987) proporcionam a apreensão da distinção entre escrita de um escrevente competente, que activa o conhecimento que tem e ajusta a sua escrita ao leitor, da escrita de um escrevente em desenvolvimento, que escreve centrando-se de imediato na escrita. Ou seja, o autor apela para o acto de escrita como um acto pensado e reflectido ou invés de imediatista.

Ao focar a questão do processo e as práticas da escrita, Carvalho (1997:500) insiste na diferença entre escreventes competentes e escreventes em desenvolvimento podendo a escola partir deste diagnóstico:

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

Para Bereiter e Scardamalia (1987:13-14), essas diferenças destacam-se de imediato no período que está entre a tomada de conhecimento da tarefa escrita e o início da mesma. Assim sendo, do conhecimento contado como se lhe refere Sardinha passa-se ao conhecimento transformado.

According to the knowledge-telling model, the time it should take to get started writing assignment is the time it takes to retrieve a first item of content fitting requirements of the topic and genre. This

would vary, of course, depending on the writer's familiarity with the topic and genre. (...) According to the knowledge-transforming model, on the other hand, time to start writing should, in general, depend on goals set by the writer, the kinds of problems that have to be solved in advance and the complexity of the plan constructed.

Os mesmos autores colocam em destaque também o facto de a criança, perante a tarefa da escrita, não dispor de vários elementos de apoio, próprios do desenvolvimento do discurso oral. Cabe à escola desenvolvê-los.

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

Carvalho (1999) resume esses estudos e aponta várias diferenças ao nível das três grandes componentes do processo de escrita: a planificação, a redacção e a revisão, mas detêm-se sobretudo na planificação como diagnóstico para distinguir uns dos outros.

Sobre a 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 distingue da do escrevente capaz. Por várias razões as crianças e adolescentes têm dificuldade em planificar o texto que vão ou estão a escrever. A planificação da tarefa escrita que ocorre num plano mental implica um determinado nível de abstracção, que se reveste de uma grande dificuldade para o escrevente em desenvolvimento. Esta requer um certo desenvolvimento cognitivo do sujeito para se poder situar num plano de relativa profundidade necessária à sua concretização.

A consecução desta dimensão requer a automatização de mecanismos próprios da redacção que os escreventes ainda não têm. O acesso e processamento de informação são limitados, feitos com base em pistas relacionadas com o assunto, o que não consente a contemplação de múltiplos aspectos ou seja, parece que os textos dos escreventes capazes distanciam-se mais da planificação anterior.

Quaisquer destes aspectos vêm acentuadas as suas dificuldades, se considerarmos que planificar implica considerar variados aspectos associados à estrutura do tipo de textos, à gestão e organização do seu conteúdo, ao leitor e finalidade do texto. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem de ter em

mente a estrutura que lhe está subjacente. A geração e organização do conteúdo estão grandemente dependentes da familiaridade do tema. As grandes dificuldades prendem-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre o assunto que têm que escrever, quer porque, não conseguem arranjar estratégias de selecção e recolha de informação na memória. Revelando ter dificuldade em ter acesso a conhecimentos que possuem, na ausência de pistas dadas pelo exterior. Produzir um discurso autonomamente é, de acordo com Bereiter e Scardamalia (1987) uma tarefa difícil. Assim sendo o escrevente pouco capaz tem mais dificuldade na organização das ideias. De facto gera conteúdo mas tem dificuldades em organizá-los num todo coerente que é o texto.

No adulto, a geração de conteúdo realiza-se através de um processo de natureza heurística, onde se considera todo o conhecimento adquirido simultaneamente com os objectivos do texto. Este tem, de facto, a capacidade de planificar significativamente num nível global ou local, contrastando com o escrevente não desenvolvido que tende a planificar localmente e a pensar no imediato. A planificação neste grupo de escreventes é uma primeira versão do texto final. O que estes normalmente fazem, em vez de planificarem o texto, é irem escrevendo notas que constituem na sua maioria uma primeira versão, rascunhada, do produto final. Todavia tal não significa que produzam bons textos.

A criança e o adolescente na componente da redacção, dedicam mais tempo, sofrendo diversas evoluções, desde o domínio da motricidade e ortografia, que absorvem grande parte das suas preocupações, para aspectos linguísticos da coesão do texto e linearização de informações. Esta constitui uma dificuldade na componente da redacção por exigir a apresentação de uma forma linear de informações estruturadas e existentes de modo diferente no plano mental. A concretização desta requer o domínio de aspectos linguísticos inerentes da coesão do texto.

Também no domínio da revisão, Carvalho (1999) aponta a mesma diferença entre as crianças e os adultos. A revisão, também associada a um determinado grau de abstracção, existe apenas no plano superficial do texto para o escrevente em desenvolvimento, enquanto ocorre de uma forma mais global, onde envolve os diferentes subprocessos: representação da tarefa, avaliação, representação dos problemas, detecção, diagnóstico, selecção de estratégias de remediação na escrita para os adultos. Para este grupo de escreventes, consiste em comparar o texto produzido com o texto que se pretende.

A revisão para as crianças apresenta uma dimensão mais concreta e pontual, limitando-se a aspectos mais primários, como, por exemplo, a correcção de erros. Podemos assim concluir que, nas nossas crianças e adolescentes o processo de escrita cinge-se à redacção e aspectos mais superficiais, logo, é diferente do processo da produção dos adultos.

Antes de iniciarmos o processo de escrita diremos que a escola como lugar de excelência onde este tipo de aprendizagens se efectua deve ter profissionais que saibam distinguir os processos citados, bem como as consequências daí decorrentes. Trabalhar a planificação exige tarefas distintas de redacção e de revisão.

1.7. O PROCESSO DE ESCRITA

Tendo como referência o modelo de Flower e Hayes já citado, impõe-se uma análise à escrita como processo.

Com base naquele modelo, Barbeiro (1994) define o Processo de Escrita como um conjunto de actividades pelo qual o (s) sujeito (s), numa determinada situação, chega (m) à construção de um texto escrito.

A inovação deste modelo, embora já com alguns anos traduz-se na visão recursiva e interactiva destes subprocessos que não representam fases estanques ou lineares, mas actividades que ocorrem de forma interactiva, mais ou menos intensa, em diferentes momentos da escrita. De facto, as fases inerentes ao processo de escrita não estão isoladas umas das outras: pelo contrário completam-se no âmbito da recursividade.

Ainda segundo aquele autor, que baseou a sua investigação no modelo já referido, os subprocessos no âmbito do processo de escrita agrupam-se da seguinte maneira:

- Planificação, redacção e revisão.

Nesta perspectiva são referidas três componentes: a componente relativa ao sujeito, a componente relativa ao contexto que envolve a execução da tarefa, e a componente relativa ao processo.

Todavia, estas componentes não actuam em momentos diferentes, não se desenrolam de uma forma linear e pré-definida, mas interagem entre si. Desenvolvem-

se em interação, ou seja, não vão sequencialmente da primeira etapa ao produto final. As actividades podem sempre ser retomadas, mesmo aquelas já anteriormente executadas. A título de exemplo, diremos que o escrevente pode ir compondo o texto em todos os momentos.

O processo de escrita, surge, assim, condicionado por factores relativos ao sujeito escrevente e à situação em que se desenvolve, ou seja aos contextos onde ocorrem tais processos. Não é pois um processo único e alheado: depende de muitas variáveis.

Também por nós já atrás referido, a década de setenta marcou o início de uma ruptura com a estrutura tradicional do ensino da expressão escrita, onde as teorias cognitivistas deram um contributo decisivo.

A abordagem da escrita como processo baseia-se, de facto, nos princípios da psicologia cognitiva, daí que aprofundar e referir o estudo dos modelos que maior relevo tiveram no âmbito da escrita como são Flower e Hayes (1981), Bereiter e Scardamalia (1983), Garcia Debanc (1986) e Charolles (1986) parece-nos um aspecto fundamental para aqueles que se preocupam com o ensino-aprendizagem da expressão escrita.

Com efeito, a partir dos anos setenta a construção de um texto deixa de ser uma visão simplista da escrita, apenas vista no produto final. Actualmente, os resultados da actividade da escrita incluem tanto o texto final como os sucessivos preparativos que o escritor vai produzindo, como sejam os rascunhos, as anotações, e os esquemas. É através da análise deste material e também com o auxílio de outros processos que se tenta perceber os processos interiores dos sujeitos que constroem o texto. Assim, os estudos focalizam a sua atenção na análise das operações e estratégias cognitivistas presentes na construção de um texto. Desta forma, as pesquisas concentram a sua atenção na análise das operações e estratégias cognitivistas existentes no processo da construção do texto.

Um dos marcos de referência das alterações operadas que conduziram à visão da escrita como processo é, sem dúvida, o modelo de Flower e Hayes (1981) já apresentado. Este modelo descreve os processos mentais que actuam durante o processo de escrita, a partir do contexto da tarefa, e da memória a longo prazo do escritor. Integra três componentes já citadas anteriormente. A componente relativa ao contexto de produção, que envolve a execução da tarefa e a do processo de escrita, propriamente

dito (cf. Barbeiro, 1999:59; Carvalho, 1998; Amor 1993). A escrita exige o escrevente mas também os processos e contextos a ele inerentes.

Quando se escreve, há elementos externos ao escritor no contexto de produção que influenciam a execução da tarefa tais como: o tema, o objectivo, e a audiência.

A memória a longo prazo contém conhecimentos de base que o escrevente possui sobre o tema, a audiência e os esquemas de escrita, através dos quais faz a adaptação ao tipo de texto a produzir. Com efeito, a memória parece ser decisiva neste processo.

O modelo de Flower e Hayes (1981), para além de descrever os processos mentais que actuam durante o processo de escrita, também mostra o modo como as fases que o compõem não são lineares, mas apresentam características recursivas. A interactividade envolve a recursividade, controlada por um mecanismo monitor que determina a passagem de um subprocesso para outro. Vejamos, então as diversas fases presentes no modelo.

A Planificação é o subprocesso através do qual o escrevente forma a representação interna do saber. Essa representação tem um carácter mais abstracto do que a representação linguística (Flower e Hayes, 1981; Humes, 1983).

Voltando ao processo de Planificação, este é a construção mental do saber, a partir de informações recolhidas da memória de longo prazo e do contexto de realização da tarefa. Esta componente do processo de escrita divide-se em três sub processos: a geração de conteúdos, a organização e a avaliação / controle. Vejamos, nesta asserção, a importância da memória. Com efeito, se anteriormente falámos da importância da activação do conhecimento, a memória assume um papel de destaque. Cabe, também à escola, trabalhá-la, activá-la e desenvolvê-la.

A geração é a recuperação e selecção das informações recolhidas da memória de longo prazo. A geração de ideias implica que o escrevente faça pesquisas na memória a longo prazo, estrutura que se encontra organizada de forma própria e que constitui uma entidade segura, na qual estão reunidas informações e conhecimentos referentes ao assunto, ao destinatário e ao tipo de texto a produzir. Ora, ninguém se exprime se não tem nada a dizer. O professor como facilitador das aprendizagens deve saber recorrer ao reportório mental dos alunos.

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

devidamente relacionado e conceptualizado. Aliás Ausbel (cita Sardinha, 2005) remete, aqui, para as aprendizagens significativas na construção do conhecimento.

A transformação do pensamento em texto comporta alguns constrangimentos associados às convenções de escrita, bem como à necessidade de preservar o sentido das ideias. Por fim, o problema retórico é aquele que deriva das dificuldades colocadas na relação entre o que se pretende dizer com a intenção de escrita, a audiência e a projecção do eu escrevente. Quanto mais rico for o reportório mental da criança, melhores textos poderá produzir.

Segundo Caccamise (citado por Carvalho, 1999) as informações recuperadas, podem, por um processo de associação de ideias, originar acesso a novas informações com as primeiras relacionadas. Também Piolat e Roussey (1992:108), a recuperação de informação é interrompida sempre que um dos itens encontrados e por qualquer motivo, considerado incompatível, podendo a referida recuperação concretizar-se através da redacção de apontamentos sob a forma de palavras soltas ou de frases incompletas, ou seja quanto melhor estiver organizado o pensamento, mais facilmente a criança recorre a ele.

Em relação ao segundo subprocesso desta componente, a organização do conteúdo, esta baseia-se na estruturação dessas informações de acordo com um plano cronológico e hierárquico. Piolat e Roussey (idem:108) referem-se a estes subprocessos salientando que “ les notes produites lors de l’activation de ce sous processus sont accompagnées de repères d’organisation tels des flèches ou d’indexations comme des numéros ».

Também Carvalho (1999) afirma que a Planificação ocorre, sobretudo, num plano mental, concretizando-se, normalmente, apenas em esquemas ou tomada de notas, o que implica um menor esforço cognitivo quando tiver de escrever.

No que concerne ao terceiro subprocesso, este remete para a avaliação/ controle que é a avaliação do plano escrito tendo em atenção os objectivos inicialmente determinados pelo contexto da produção. Compete, deste modo, ao escrevente definir os objectivos processuais e de conteúdo, estando os primeiros relacionados com a realização da tarefa e os segundos com o acto de comunicação em si. Segundo Piolat e Roussey (ibidem); « le sous- processus de recadrage (goal setting) évalue et réajuste les plans écrits ou représentés par rapport aux buts initiaux (thème, destinataire, etc.) ». É evidente que baseando-nos nos estudos dos autores que temos vindo a citar, que estes processos tendem à criação de mecanismos de automatização, à medida que o sujeito se vai tornando escrevente capaz.

A Planificação é, sem dúvida, um importante subprocesso, aliás que Hayes (1989) frisa, quando diz que à profundidade da Planificação parece estar associado o sucesso na escrita. Também este processo tende à automatização como afirmámos.

Segundo Olive e Piolat (2003), apoiando-se em vários estudos (Isnard; Kellog; Piolat e Roussey) sobre a relação entre a activação dos processos de Planificação e de Revisão e a qualidade dos textos criados por adultos, estes levam precisamente no sentido de que a Planificação desempenha um papel fundamental. Ainda segundo estes investigadores, os resultados de tais pesquisas demonstram a existência de benefícios, advindo sobre a qualidade textual a partir da activação de determinados tipos de planificação, independentemente do critério qualitativo sobre o qual incidam as atenções dos pesquisadores. A Planificação vai-se tornando mais eficaz à medida que nos tornamos melhores escreventes. Mas, cremos que nunca é demais afirmar que a escola deve trabalhá-la. Só planificando, activando mecanismo mentais superiores, a criança vai tomando consciência de que a escrita é um acto reflectido, pensado e nunca imediatista.

A Redacção é a transformação do saber em linguagem verbal e escrita. É a Redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento de expressões linguísticas que, organizadas em frases e parágrafos, hão-de formar um texto. Esta fase é a transformação das ideias em linguagem visível, ou a representação gráfica do pensamento. Aparece-nos como um processo de transformação que impõe maior grau de explicitação. O sujeito passa para o papel o que lhe vai na mente.

Vygotsky (1991) distingue linguagem interior de linguagem comunicativa, na medida em que a primeira corresponde a representações às quais só o sujeito tem acesso, não funcionando, por isso, como instrumento de comunicação. A linguagem comunicativa advém da possibilidade de acesso dos outros à linguagem escrita, o que vai implicar um maior grau de explicitação. Barbeiro (1999) expande esta teoria do autor atrás mencionado ao subprocesso de Redacção ao dizer que:

A redacção tem de corresponder às exigências de explicitação próprias da comunicação escrita. Não se pode limitar à transcrição dos conhecimentos ou representações mentais tal com surgem na linguagem interior, pois a escrita pretende prolongá-los para além desse momento e alargá-los a outros sujeitos. (1999:61)

Aqui, tal como em Rebelo, o autor realça que a necessidade de explicitação imposta pela comunicação escrita “... coloca em evidência os mecanismos de coesão textual” (1999:62).

De facto, o aluno, à medida que vai escrevendo, tem que dar resposta às tarefas de explicitação de conteúdo, formulação linguística e articulação linguística, indo, assim, transformar o que sabe.

Em suma, mesmo quando se observe uma Planificação cuidada, muitas das ideias foram registadas de forma vaga, devendo ser explicitadas, para possibilitarem ao leitor aceder ao conhecimento. A explicitação deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como aparecerá no texto, já que um texto não é só uma mera junção de frases, mas sim uma unidade em que estas se interligam entre si, constituindo relações de coesão linguística e coerência lógica. De facto, um texto não é algo que nasce do conhecimento contado, mas sim do conhecimento transformado. O texto necessita, obviamente, de elementos de coesão para ser considerado como tal.

Para Emília Amor (1993:117), tornar um texto coeso significa, entre outras operações:

- seleccionar elementos articuladores intra e inter frásicos;
- utilizar substitutos pronominais e gerar cadeias anáforas;
- estruturar as referências (nominais, temporais e espaciais);
- proceder a substituições lexicais;
- realizar apagamentos, elipses, repetições oportunas, precisões, explicitações, restrições de sentido;
- hierarquizar os tópicos discursivos (instalar, prosseguir, ou mudar de tema);
- efectuar uma pontuação adequada (ao nível da frase e do discurso).

Também Carvalho (1998:74) volta a afirmar a necessidade do recurso a mecanismos que asseguram a coesão textual, essenciais no decurso do processo de redacção:

Igualmente Barbeiro (1999:60 e 61) salienta a necessidade de se fornecer unidade ao texto, pois a produção de textos escritos implica mais do que uma passagem automática do plano mental ou escrito à representação gráfica. A transcrição do plano estabelece uma relação de subordinação dos elementos nele incluídos às exigências do

texto escrito. Vemos também neste autor a perspectiva do conhecimento contado para o conhecimento transformado.

O autor dá ênfase ao processo de revisão, que consiste na reflexão e transformação do texto produzido, tendo como objectivo melhorar o produto final. A Revisão implica, assim, a leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito. O escritor relaciona o produto escrito, aquele que queria redigir, e procede a eventuais modificações. Todavia, o autor diz-nos que esta componente pode actuar ao longo de todo o processo, em articulação com a textualização, (por exemplo), o que não retira o lugar e o papel da revisão final.

A Revisão surge pela lógica ligada à Planificação inicial, pela “comparação” com os objectivos e organização previamente estabelecidos, mas, no entanto, não se encontra limitada ao plano inicial, devido ao carácter transformador do próprio processo, ou seja pode-se sempre executar a revisão do texto.

A Revisão é, no fundo, uma reflexão em relação ao texto produzido. Reflectir acerca do que se escreveu deve ser um aproveitar para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto. Outro aspecto é o poder aproveitar essa reflexão para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras capacidades, susceptíveis de serem aprofundadas em processos de (re) escrita ou na construção de novos textos. Aqui voltamos a afirmar o papel da escola. A Revisão deve ser um processo de consciencialização daquilo que não está bem.

Diversos estudos vieram mostrar que a qualidade do processo de Revisão depende de uma boa planificação. (Hayes, 1989) Aliás, já outros autores como Carvalho se referem a esta dependência.

Flower e Hayes (1980, a:12) consideram que a revisão é um processo que envolve dois subprocessos: a leitura para avaliação e a reformulação:

The function of REVIEWING and READING and EDITING sub processes is to improve the quality of the text produced by the TRANSLATING process. It does this by detecting and correcting weaknesses in the text with respect to language conventions and accuracy of meaning, and by evaluation the extent to which the text accomplishes the writer's goals.

Mas a revisão, devido à sua importância, tem sido tratada por vários autores. Situemo-nos em Barbeiro (1990:140). Para o autor a revisão

Inclui a correcção do que foi escrito durante a fase da redacção a fim de verificar a adequação ao código linguístico – ortográfico, sintáctico, semântico – ao estilo que se adoptou e aos objectivos que se pretendem atingir junto do destinatário do texto.

Todavia, e ainda com o mesmo pensamento, considerando dois momentos no processo de revisão, estão Bereiter e Scardamalia (1983) que referem que a revisão passa pelo diagnóstico do problema e pela acção de correcção.

Milián et tal. (1991:17) considera a revisão:

...es el proceso en que quizás es más clara la necesidad de un saber de segundo nivel, de un saber sobre que gestione las capacidades del saber qué y del saber como, porque en la revisión entra en juego toda la complejidad de la actividad: la revisión no se puede basar en la intuición, se hade revisar en función de unos objetivos y de unos criterios de realización.

Já Cabral (1994), desdobrando as operações que compõem a revisão diz que, numa primeira fase, há uma leitura crítica para a detecção de incorrecções; segue-se o aperfeiçoamento do texto que se traduz na correcção das falhas detectadas de que decorre; finalmente, uma nova textualização. Embora o nosso trabalho não se enquadre nos aspectos da revisão, cabe uma reflexão sobre o erro ou lapso.

Fayol e Schneuwly (1991:232) fazem a distinção em três fases: a detecção do erro; a identificação da sua natureza e a respectiva correcção, o que leva sempre uma comparação entre duas representações. Para que o processo tenha lugar, a revisão impõe uma capacidade de distanciamento do texto, o que ajuda a decifrar por que motivo os alunos corrigem melhor os erros dos colegas do que dos seus próprios escritos.

Fabre (1990:205) distingue quatro grupos de operações efectuadas durante a revisão: operações de substituição, operações de adição, operações de supressão e operações de deslocamento. Realça este autor que um aluno que revela dificuldades em escrever pode desbloquear esse processo, se praticar metodicamente a adição, pois trata-se de uma operação que: “incite d’une part à éprouver l’écriture comme un processus qui peut toujours être relance, et d’autre part à l’exercer en tant qu’ augmentation toujours possible du sens”.

Segundo Amor (1993:129), esta vê tal componente como a (re) leitura do texto para aperfeiçoamento e correcções, sobretudo na superfície; processa-se ao longo das

tarefas de produção e depois de obtido o produto final, completando-se a sub fase de editoração (lay.out).

Na mesma linha de pensamento está Figueiredo (1994:169), salientando a importância da (re) leitura, dizendo-nos que o processo supõe uma avaliação, dependente de releitura e da comparação entre o texto obtido e o projectado e a realização das correcções consideradas essenciais. A esta actividade de revisão, que pode acontecer numa fase intermédia ou acabada do processo, pode adicionar-se uma actividade de reescrita, ao que os autores anglófonos chamam de: “reviewing”, que é uma retranscrição modificada do texto já produzido.

Cassany (1993 b) é de opinião que a revisão não pode ser apenas encarada como uma técnica ou uma supervisão mas, pressupõe, previamente, uma atitude face à escrita e um género de trabalho, frequentemente individual ou não.

Um estudo desenvolvido por Carvalho (1999:203), no âmbito da revisão, socorreu-se de uma metodologia, denominada de facilitação do procedimento e onde foram utilizadas fichas de revisão:

[...] procurou-se que os alunos , ao longo de seis semanas e à média de uma sessão de cinquenta minutos por semana, fizessem revisões cíclicas dos textos cuja produção lhes era proposta, reflectindo, auxiliados pelas fichas de avaliação e de reformulação que lhes eram facultadas, sobre o volume de informação que o texto continha e a sua adequação ao leitor.

Após o estudo Carvalho (1999:206), conclui que:

Ao provocar uma reflexão cíclica sobre o texto que está a ser produzido, o recurso às fichas de revisão de texto permite introduzir no processo de escrita das crianças e adolescentes, escreventes em desenvolvimento, um aspecto que é característico da escrita adulta.

Outra metodologia foi apresentada por Grabe e Kaplan (1996), no sentido de dotar os alunos de estratégias de revisão textual, aconselhando que se dê à turma uma versão modificada do parágrafo de um texto e se lhe proponha que encontrem as diferenças entre o parágrafo inicial e a sua versão; outra maneira é pegar nas frases dos alunos, escrevê-las no quadro de forma a poderem ser enriquecidas e corrigidas.

No entanto, quaisquer que sejam os recursos que se usem, Contente (1995:31) considera que

deve proceder-se para que o aluno adquira os diferentes níveis de tratamento de texto escrito, possibilitando que, gradualmente, ele consiga, segundo as necessidades que vai sentindo, consagrar a sua atenção a determinada operação, automatizando as operações mais fáceis.

Tendo em conta as três componentes do processo de escrita como um todo, apenas dissociáveis por questões metodológicas, deve sublinhar-se que estas como refere Cabral (1994), não se repartem linearmente no tempo, mas sim caracterizam-se por uma recursividade que as faz alternar, pese embora algumas delas serem dominantes em alguns momentos do processo de escrita.

Parece-nos poder afirmar que as decisões de um escrevente em relação aos objectivos e à audiência não têm que ser tomadas de uma só vez no início do texto. Podem ser reajustadas várias vezes e até mesmo durante a revisão, podendo verificar-se mudanças ou adições que reflectem um maior conhecimento do leitor e do que o escrevente espera alcançar com o que está a produzir.

No contexto escolar, a importância tem sido atribuída à fase de redacção, esquecendo-se, por vezes, o professor de ajudar a planificar e a rever o texto.

Santos (1994:137) ao preconizar um modelo de estratégia de ensino aprendizagem da escrita, em contexto sala de aula de língua materna, destaca que:

O treino de elaboração de um plano-guia ajuda o aprendente a dominar estratégias de planificação: operações de hierarquização de ideias, de distribuição de informação pelos vários parágrafos, de delimitação do âmbito pragmático da parte inicial e da parte conclusiva do texto, momento síntese do qual, e ressaltam, essencialmente, aqueles conceitos, emoções, desejos que mais directamente consubstanciam a sua macro-estrutura.

Relativamente à revisão, a mesma autora, devido ao carácter multifacetado dos vários níveis de explicitação do texto, prefere denominar este momento de supervisão textual. Também dá o seu parecer em relação ao relevo deste momento no processo ensino aprendizagem da expressão escrita (1994: 148):

Este mecanismo pedagógico de supervisão de produções textuais dos aprendentes, para além de fomentar as suas capacidades de análise das produções textuais, leva à desconstrução do texto e à explicitação dos mecanismos que o instituem. Por outras palavras fundem-se, nestas actividades os processos de auto-avaliação e auto formação.

Fenandez e al (1985) propõem cinco etapas no acto de escrever: etapa da pré-redacção, redacção propriamente dita, revisão, melhoria e correcção do texto, avaliação e pós-redacção.

Estas autoras consideram mais dois momentos no processo de escrita em relação ao modelo de Flower e Hayes (1981). Concebem a fase da pré-redacção como uma fase de descoberta. Onde o escrevente procura o que deseja expressar, concebendo mentalmente o seu tema. Consideram esta fase primordial para o desenvolvimento do processo de escrita, pois tem a finalidade de auxiliar o aluno a gerar ideias, fixar a atenção sobre um tema, ou mesmo arquitectar uma possível organização.

Os alunos devem encontrar toda a riqueza da actividade de planificar, pois esta etapa poderá ser a mais valia que alguns escreventes precisam para se tornarem mais destemidos, quando se lhes pede o desenvolvimento de um tema por escrito. Aos professores, cabe a responsabilidade de criarem actividades de pré-textualização, que levem os alunos a assumir este subprocesso como o início de uma aprendizagem correcta da expressão escrita.

Com as actividades a seleccionar, deve ter-se em conta a motivação, estimulando a geração de ideias, centrando o tema, organizando esquemas para a estruturação de ideias e proporcionando recursos que possibilitem o enriquecimento da expressão verbal. Na fase de redacção, esta consiste em transpor as ideias em frases, onde o sujeito transforma sobre o papel, as palavras as ideias, com a intenção de elaborar um texto. Nesta fase propõem que se motive o aluno a escrever o que lhe ocorre sem ter a preocupação excessiva com a correcção das suas expressões, postura que conduz à naturalidade da linguagem, entendendo as autoras este conceito, como a facilidade que os escritores têm para ultrapassar as suas ideias para o papel com linguagem apropriada. “Estés esfuerzos prematuros por perfeccionar la composición pueden endurecer el lenguaje cuando todavía debe permanecer flexible” (p.10).

Em suma, a revisão é um subprocesso que também a escola tem de trabalhar de forma concentrada. O aluno que tem oportunidade de reflectir sobre as suas falhas terá obviamente mais oportunidade de ultrapassá-las. Já lá vai o tempo em que o professor riscava os lapsos para que o aluno os não pudesse visualizar.

Actualmente é necessário confrontar o aluno com o que não sabe para construir aquilo que sabe. Evidentemente que existem muitas estratégias, umas individuais outras que implicam trabalhos de grupo. Todavia alunos diferentes implicam estratégias

diferentes. Cabe ao professor trabalhar a revisão numa perspectiva não só global mas também individual.

1.8. PLANIFICAÇÃO E CICLO DE ESCRITA: DO ENSINO À APRENDIZAGEM

Embora já por nós caracterizada, como um subprocesso do processo de escrita, esta fase merece um especial destaque no modo como deve ser levada à sala de aula. Tendo como referência o modelo de Flower e Hayes (1980), já por nós apresentado, impõe-se uma análise ao processo de escrita implicado no ciclo de escrita.

Vejamos, então, o Ciclo de Escrita e as componentes que o formam.

O Ciclo de Escrita permite o recurso sistematizado às componentes do processo de escrita. Desenvolve-se, assim, ao longo de várias fases que são: mobilização do conhecimento prévio, recolha e selecção da informação, organização da informação em função da instrução de escrita, redacção do texto solicitado e correspondente revisão de acordo com as funções atribuídas ao texto produzido.

A componente de Planificação encontra-se no início do ciclo subdividida nas fases de mobilização ou activação do conhecimento prévio, recolha e selecção da informação e respectiva organização. Este entendimento da Planificação reforça a ligação entre o processo de escrita e a integração de saberes.

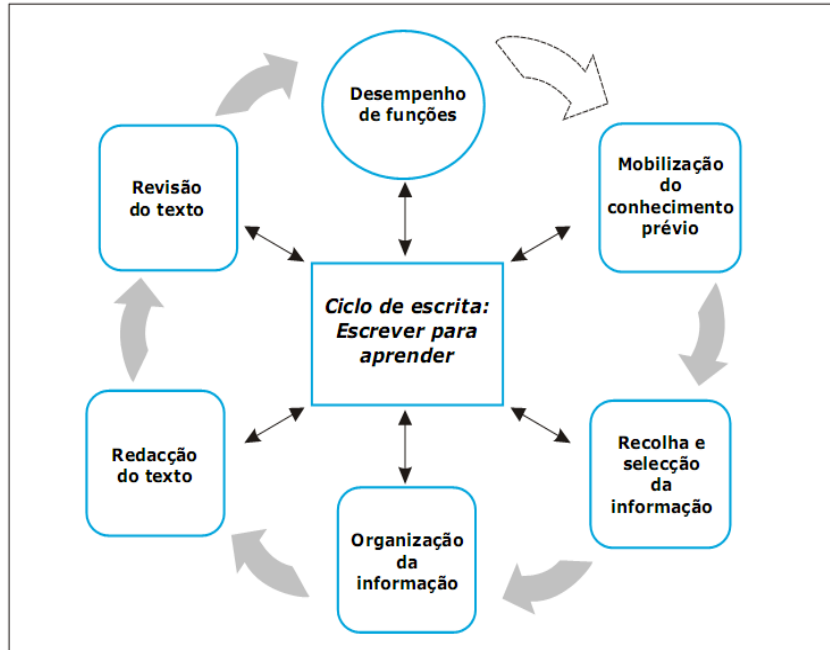


Figura 4: O ciclo de escrita (in brochura Pnep 2007:34)

Na fase de mobilização do conhecimento, o aluno utiliza o conhecimento de que dispõe sobre um tema ou seja, durante um certo tempo, que varia consoante a complexidade do tema, ou mesmo a aquisição e compreensão dos mecanismos de concretização da tarefa, escrevendo numa folha a chuva de ideias que são palavras soltas. A estratégia mais simples é dada por instruções, como por exemplo: “escreve o que sabes sobre....”.

No começo da implementação da estratégia, em que deverá ser feito em conjunto com o professor e os alunos, o tema deverá ser simples e do conhecimento da maioria crianças. Como por exemplo dizermos «diz o que sabes sobre...».

Na recolha e selecção de informação é distribuído aos alunos um texto ou textos que contenham informações sobre o tópico em análise, já que ao conhecimento prévio dos alunos é útil juntar informações novas, para que as mesmas se transformem em mais conhecimento.

Nos textos serão reconhecidos os conceitos relacionados com o assunto em estudo. Esta parte tem um objectivo duplo: se por um lado cria nos novos alunos uma rotina orientada, por outro, ensina-lhes a escolher seleccionando informações, com base numa reflexão sobre a importância das palavras em cada tópico.

Outra fase é a organização da informação onde o papel do professor é fundamental, principalmente nos momentos iniciais, em que este exemplifica as tarefas que solicita. É nesta fase que a informação “desorganizada” não funciona como meio de aprendizagem: os alunos devem experimentar estratégias que lhe possibilitem juntar informações em categorias, como é o caso de recorrer a listagens ou mapas semânticos.

Na redacção de texto, a produção deste é feita com apoio na organização da informação que pode ser imediata, utilizando ou partindo das listagens das palavras que foram seleccionadas, ou podendo ser antecipada pela construção de mapas semânticos. A escolha por uma destas possibilidades prende-se com a escolha do tipo de procedimento a proporcionar: a aprendizagem da hierarquização dessa mesma informação, ou o exercício centrado na textualização com destaque para a construção de frases.

O uso de mapas semânticos ajuda a complexificação do processo, ou seja, do próprio Ciclo de Escrita. Inicialmente, na configuração do mapa, os alunos começam por colocar as palavras-chave por categorias que definiram no esquema, completando depois o mapa com os conceitos relacionados. É a partir desta versão enriquecida do mapa inicial que redigem o texto. No âmbito da textualização, através de frases, este texto pode começar por ser formado. Depois, deverá ser objecto de um processo de melhoramento em grupo ou colectivamente.

Na fase de Revisão de texto, o texto que foi elaborado através da junção de frases, torna-se necessária uma revisão que analise a sua articulação e combinação, que introduza conectores. Se esta articulação de palavras e expressões linguísticas foi feita ao longo da textualização, torna-se fundamental rever o texto para a correcção de falhas, e também para avaliar se está completo ou se por outro lado poderá ser enriquecido com dados adicionais, ou com a explicação de termos, ou se pelo contrário, contém informação desnecessária, por estar implícita para o leitor.

Quando terminado o texto, poderá ser disponibilizado para a turma ou para um público mais alargado, num suporte. Em relação à sua edição, será ainda fundamental tomar decisões quanto à configuração gráfica que tomará que apresentará.

Na atribuição de funções ao produto escrito, o trabalho pode ficar disponível para estudo por parte dos alunos, quando se trate de matérias curriculares, ou por ser objecto de divulgação no jornal da escola, ou mesmo na Internet na página da escola. O

texto produzido pode ser colocado num dossier próprio, destinado a textos do mesmo género produzidos pela turma. Também poderá ser afixado num cartaz, ou pode ser fotocopiado para distribuir a cada aluno.

Em Cassany (1995:231) encontramos o seguinte esquema relativo ao subprocesso de revisão.

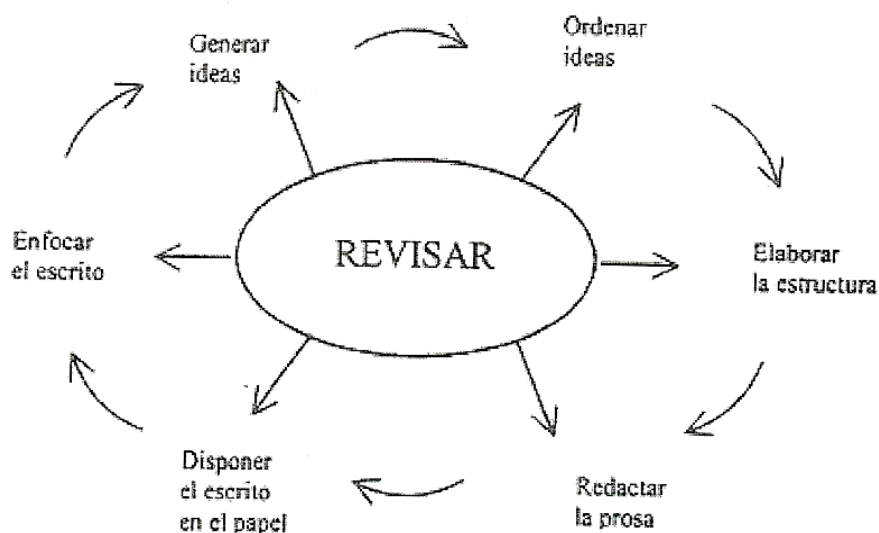


Figura 5 – Esquema relativo ao subprocesso de revisão (Cassany)

A actividade de revisão ocupa um lugar muito importante no processo de escrita que não fica limitado a um momento de pós-redacção, mas estabelece com as outras componentes do processo uma conexão. Assim a revisão implica a alteração de outras fases do processo, que se manifesta num momento cíclico.

A opinião de Cassany (1995), “rever é muito mais que uma técnica ou revisão ou uma supervisão final do escrito: implica uma determinada atitude de escrita e um estilo de trabalho”.

Mas a revisão, pressupõe, também, o tratamento do erro que, segundo Amor (1993), tem a preeminência de desencadear novas aprendizagens já que:

- obriga a explicitar o porquê e como do que se sabe (a lógica das aprendizagens anteriores);
- ajuda a desfazer equívocos e confusões;
- permite rever, de modo racional, o que efectivamente se sabe;

- obriga a convocar novos saberes, quer de ordem metodológica quer substantiva.

Em conclusão, contribui para a apropriação, a transferência e o alargamento de conhecimentos. (Amor, 1993:158)

Capítulo II

Metodología

2.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, serão especificadas as metodologias utilizadas, descrevendo-se todo o processo do percurso da investigação, tendo em vista os objectivos já definidos.

O trabalho de investigação realizado tem como base os seguintes pressupostos:

- aprender é um processo activo, sendo o aluno elemento central e fundamental na construção do seu próprio conhecimento;
- o desenvolvimento da linguagem escrita deve partir do conhecimento linguístico do aluno;
- a visão da escrita como processo e não apenas como produto;
- a activação do conhecimento temático no âmbito da planificação;
- a automatização de mecanismos de revisão é fundamental no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita;
- a utilização de conectores traz coerência e coesão à produção escrita dos alunos;
- o Ciclo da Escrita como parte integrante do ensino aprendizagem da expressão escrita é fundamental.

2.2. CONECTORES

Tendo em conta que os conectores ajudam na escrita dos textos devemos referir que tivemos em conta a proposta de classificação presente em Giasson (1993:88).

A autora baseando-se em Irwin (1986) e Blain (1988) aponta para a seguinte distribuição:

- conjunção: *e, também...*
- disjunção: *ou...*
- exclusão: *excepto, com excepção de...*
- tempo: *antes, logo que...*
- lugar: *diante de, por cima de ...*

- causa: *porque, por causa de...*
- contraste: *contrariamente a ...*
- oposição: *apesar de, embora...*
- concessão: *se bem que...*
- consequência: *de maneira a, a tal ponto que...*
- fim: *para, a fim de...*
- condição: *se, a menos que...*
- modo: *como...*

2.3. COMPETÊNCIAS DO CURRÍCULO NACIONAL DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: COMPETÊNCIAS DO MODO ESCRITO

O Currículo Nacional do Ensino Básico apresenta-nos na disciplina de Língua Portuguesa a obrigatoriedade de garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral, que engloba a compreensão e expressão oral, e do modo escrito, na leitura e expressão escrita e do conhecimento explícito da língua.

Como o nosso trabalho é relativo à escrita vejamos as competências relativas ao modo escrito:

- Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista;
- Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional;

Relativamente ao conhecimento explícito:

- Desenvolver a consciência linguística, tendo em vista objectivos instrumentais e atitudinais, e desenvolver um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do Português padrão.

As competências específicas no domínio das técnicas instrumentais da expressão escrita no 1º ciclo são as seguintes:

- Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;
- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.

Em relação ao desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais no 1º ciclo temos:

- A capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita;
- O conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas.

Para que os objectivos do currículo de Língua Portuguesa possam ser alcançados é fundamental que todos os alunos participem ao longo do seu percurso escolar na educação básica, em múltiplas situações como a que a seguir se enunciam no domínio da escrita:

- Actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e transformá-la em conhecimento;
- Actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos;
- Actividades de identificação e descoberta de unidades, regras e processos da língua;
- Actividades de reflexão sobre a qualidade linguística e a adequação das produções orais e escritas com vista à autonomia na autocorreção.

2.4. COESÃO E COERÊNCIA

Retomamos a visão de Maingueneau (1997) que diz que a coesão resulta do encadeamento das proposições, da linearidade do texto. Pelo contrário a coerência se apoia-se na coesão, mas também faz intervir normas gerais, não lineares, ligadas em especial ao contexto e ao género do discurso.

Refere ainda que faz depender a coerência o facto de o texto possuir ou não uma intenção global, uma finalidade ilocutória ligada ao género do discurso. Também considera que o julgamento de coerência/incoerência pode ser diferente segundo o leitor/destinatário em função do seu saber e do contexto e da autoridade que é dada ao enunciador.

Também Duarte (2003), na esteira de Halliday & Hassan (1976) e Van Dijk (1977), menciona conectividade como englobando dois tipos diferentes da mesma: conectividade sequencial ou coesão e conectividade conceptual ou coerência.

Conectividade é “ uma propriedade relacional que pode ser definida nos seguintes termos: existe a conectividade entre uma ocorrência textual A e uma ocorrência textual B se as interpretações de A e B forem semanticamente independentes.” (Duarte 2003: 88)

A mesma autora define os dois tipos de conectividade da seguinte maneira:

(...) Todos os processos de sequencialização que asseguram uma ligação significativa nos diversos níveis de análise – entre elementos que ocorrem na superfície textual são instrumentos de coesão. (Duarte 1989:135)

Aliás, a autora continua a dar-nos uma visão detalhada sobre a conectividade, bem como sobre as lógicas de construção textual.

A conectividade conceptual ou coerência é um factor de textualidade que resulta da interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo (...) um texto é coerente se os elementos/esquemas cognitivos activados pelas expressões linguísticas forem conformes àquilo que sabemos ser (i) a estrutura dos estados, processos e eventos; (ii) as relações lógicas entre estados de coisa; (iii) as propriedades características dos objectos de um mundo “normal”. (Duarte, 1989: 147)

Os pressupostos acima referidos preconizam um processo pedagógico em que o aluno é o próprio promotor da aprendizagem que vai construindo através da reflexão, de modo a tornar-se cidadão crítico e autónomo.

Neste contexto, os conceitos de “aprender” e “ensinar” distanciam-se dos conceitos tradicionais, alterando-se, em todo o processo de ensino-aprendizagem, o papel de professores e alunos.

Assim sendo, actualmente, o sentido pessoal da aprendizagem exige a iniciativa do aluno que não poderá remeter a atitudes passivas ou puramente reprodutivas dos modelos de uma ciência tradicional estática, de memorização, mas deverá colocar-se numa atitude investigativa, heurística, crítica, argumentativa e criativa. (Tavares, 1998)

2.5. ENSINO EXPLÍCITO: NA SENDA DE SCARDAMALIA E BEREITER

De facto, a aplicação de uma pedagogia renovada no processo ensino-aprendizagem, no geral, implica que esta se alargue à pedagogia da escrita, onde o subprocesso de planificação, redacção e revisão como actividade reflexiva e de controlo sobre o texto poderá exercer um papel fundamental no desenvolvimento de capacidades exigidas pelo acto de escrever.

O que se destacou de mais interessante, após os trabalhos de Flower e Hayes (1981) foi a visão da expressão escrita como processo e não apenas como produto.

Esta visão processual postula que durante a actividade da escrita as diferentes fases que a envolvem – planificação, textualização e revisão – interajam entre si, desde o início do processo de escrita até à sua conclusão. Mediante o exposto, podemos afirmar que a aplicação da estratégia que integra este estudo tem como base alguns fundamentos teóricos de Scardamalia e Bereiter (1983, 1985, 1987). Estes estudiosos observaram que as crianças raramente revêem os textos, porque estão demasiado absorvidas pelas actividades de produção, fazendo convergir para estas actividades os recursos cognitivos disponíveis, e, também, porque não dispõem de conhecimentos de carácter retórico e a capacidade mental exigidas pelas tarefas inerentes à revisão.

Os referidos autores (1985) acrescentam que o recurso a pistas fornecidas do exterior e concebidas a partir da análise do processo de escrita e das dificuldades que lhe são inerentes pode proporcionar a interiorização de determinados procedimentos característicos de uma escrita competente. Deste modo, na concepção dos materiais foram consideradas diferentes vertentes: o processo de escrita, o processo de aprendizagem de escrita e as dificuldades apresentadas pelos alunos na criação de textos escritos, tendo como objectivo a rotinização das actividades de planificação e de revisão do texto produzido, de modo a confluir no aperfeiçoamento do texto na versão final.

2.6. PROCEDIMENTOS

Para dar prossecução ao pretendido, tendo como base o que foi exposto e os objectivos da investigação, adoptou-se a estratégia de solicitar aos sujeitos que fazem parte da amostra, a elaboração de um texto narrativo, partindo (ou não) de uma sequência de palavras relativas à cidade de Castelo Branco (Anexo 1). Posteriormente, o texto foi elaborado pelos alunos (anexo 12) utilizando (ou não) a lista de palavras previamente elaborada.

Partindo-se do princípio de que a presença da lista com tópicos relativos à cidade de Castelo Branco conduzirá a uma maior qualidade dos textos produzidos na versão final, a utilização desta estratégia permitirá verificar diferenças entre os sujeitos que tiveram lista e os que realizaram o texto sem ela. Tal procedimento permitirá a caracterização dos dois grupos envolvidos no estudo, relativamente ao seu desempenho na expressão escrita.

Os alunos foram esclarecidos, pela respectiva professora, sobre a presença da investigadora que explicou as finalidades do estudo. Os alunos revelaram-se bastante receptivos e quando tinham dúvidas dirigiam-se directamente à investigadora, apesar da professora estar presente nas aulas necessárias ao desenrolar da experiência. Após esta informação, o aplicador, neste caso a investigadora distribuiu os materiais e explicou a tarefa.

A experiência decorreu, como já foi referido, em dois momentos: o ponto de partida foi solicitar a produção de uma lista de palavras sobre a cidade de Castelo Branco a apenas um grupo. No entanto, tendo o referido estudo a intenção de avaliar a eficácia da estratégia aplicada, considerou-se de toda a pertinência a inclusão no estudo de um grupo de controlo, divergindo, após a elaboração do texto, o modo como se desenvolveu a experiência nos grupos nela inseridos.

Assim, aplicou-se a estratégia de ensino que se assemelha àquilo que Scardamalia e Bereiter (1987) consideram a *facilitação de procedimento*, com o intuito de desenvolver nos alunos a capacidade de planificação dos textos produzidos e consequente condução ao aperfeiçoamento do texto. Esta estratégia consistiu na disponibilização de uma lista de palavras sobre a cidade de Castelo Branco.

Assim, no grupo experimental a experiência foi composta pelos seguintes passos: lista de palavras, seguida da produção de um texto.

No grupo de controlo, a segunda versão do texto foi produzida logo após o pedido da investigadora para escrever um texto sobre a cidade de Castelo Branco. (Anexo XIII)

2.7. ARTICULAÇÃO DO TRABALHO COM O PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

Sem entrarmos em pormenor nos Projectos curriculares de cada turma, que remetem para a Educação para a Cidadania, diremos que a citação da 1ª página do projecto da turma de controlo, infere que a escrita é uma prioridade deste projecto.

As palavras sempre ficam... Uso as palavras a todo o instante, de todas as maneiras. A sua força é intemporal. Quem escreve constrói um castelo e quem lê passa a habitá-lo! (in projecto curricular de turma: 1)

Também a turma de controlo tem no seu projecto curricular de turma um estudo de caso, através do qual se pretende perceber a relação entre a competência oral e a competência escrita e leitora de um dos alunos. O caso seleccionado, para o estudo que se desenvolveu, foi o do Manuel (nome fictício) uma vez que foi o aluno que evidenciou mais dificuldades, nos resultados do Teste de Idade de Leitura (Castro & Sucena, 2008) e teste ditado do mesmo conteúdo, comparativamente com os restantes elementos do seu grupo/turma.

São objecto de um Projecto Curricular de turma “ as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma.” (Dec.-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, Artº 2º, ponto 4).

Na Língua Portuguesa as competências específicas para a Expressão Escrita no Domínio das técnicas instrumentais da escrita são:

- a capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;

- o conhecimento de técnicas básicas de organização textual.

No Conhecimento explícito, temos dentro do desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais, a capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita; e o conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas.

Para que todos os objectivos do currículo de Língua Portuguesa sejam atingidos é fundamental que todos os alunos participem ao longo da educação básica, em situações educativas como algumas que se enunciam:

- (...)
- Actividades que proporcionem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção (debates, exposições, entrevistas, sínteses...);
- Actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e transformá-lo em conhecimento;
- Actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito;
- Actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos;
- Actividades de reflexão sobre a qualidade linguística e a adequação das produções orais e escritas com vista à autonomia na autocorreção.

2.8. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Para a selecção da amostra tivemos em consideração o objectivo fundamental do estudo que consistiu em avaliar a aplicação de uma estratégia no âmbito da planificação, em contexto escolar, de modo a facilitar o aperfeiçoamento do texto.

Optámos pelo 4º ano de escolaridade, porque os sujeitos, nesta fase encontram-se numa fase de transição significativa para a passagem do 1º ciclo para o 2º ciclo, ou seja para o 5º ano de escolaridade.

Tendo como base a definição proposta por Carmo e Ferreira (1998:192) estão perante uma amostra probabilística:

Amostras não probabilísticas são seleccionadas de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador, tendo em conta os objectivos do trabalho de investigação que está a realizar (não está

garantida uma probabilidade conhecida e não nula de cada um dos elementos da população ser seleccionado para fazer parte da amostra).

Segundo os mesmos autores, que apresentam algumas técnicas de amostragem, a amostra seleccionada ainda pode integrar na técnica de amostragem por conveniência, ou seja, “ Na amostragem de conveniência utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários.” (p.197)

Os resultados provenientes da amostra não probabilística não se podem generalizar à população à qual pertence o grupo de conveniência, no entanto, fornecem informações preciosas.

A amostra é constituída por 39 alunos com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos, distribuídos em duas turmas do 4ºano de escolaridade, da Escola do 1º ciclo do ensino Básico de São Tiago que pertence ao Agrupamento Afonso de Paiva em Castelo Branco.

A amostra ficou, deste modo, constituída por 20 alunos do grupo experimental e 19 no grupo de controlo.

A média de idades dos alunos envolvidos no estudo, em cada grupo, distribui-se do seguinte modo:

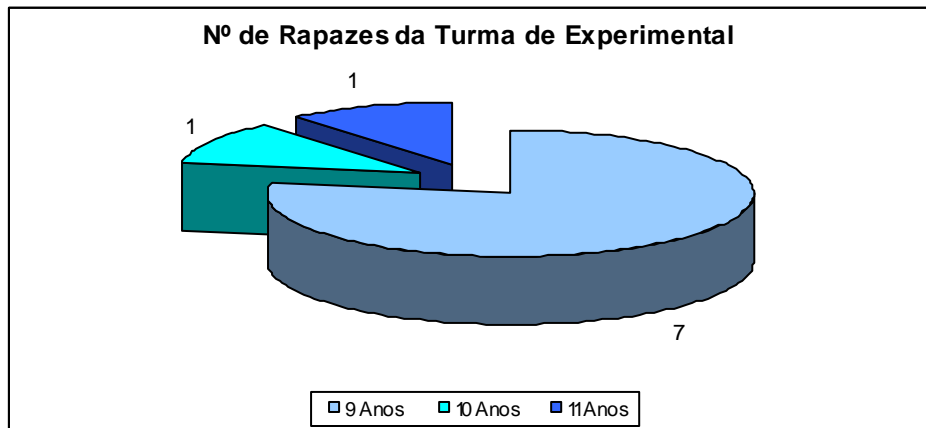


Gráfico 1 – Distribuição dos Rapazes por Idade da Turma Experimental

O número de raparigas da turma experimental são 11, não aparece em gráfico porque todas têm 9 anos de idade.

Na turma de controlo os alunos distribuem-se da seguinte forma:

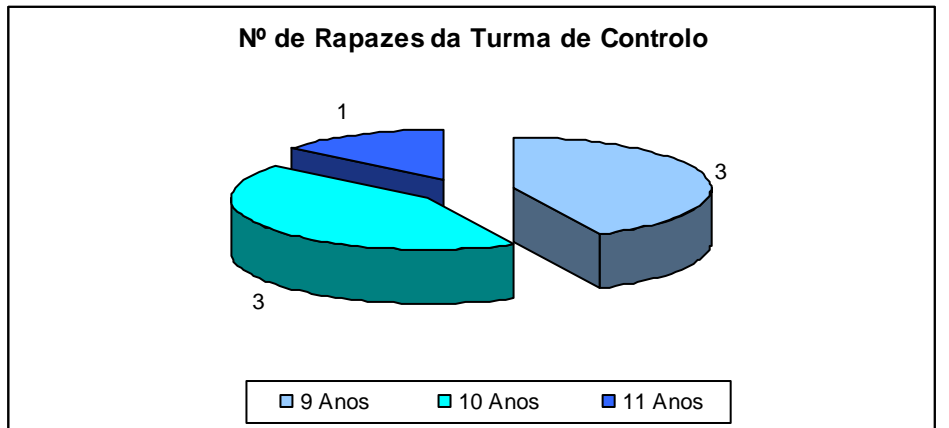


Gráfico 2 – Distribuição dos Rapazes por Idade da Turma de Controlo

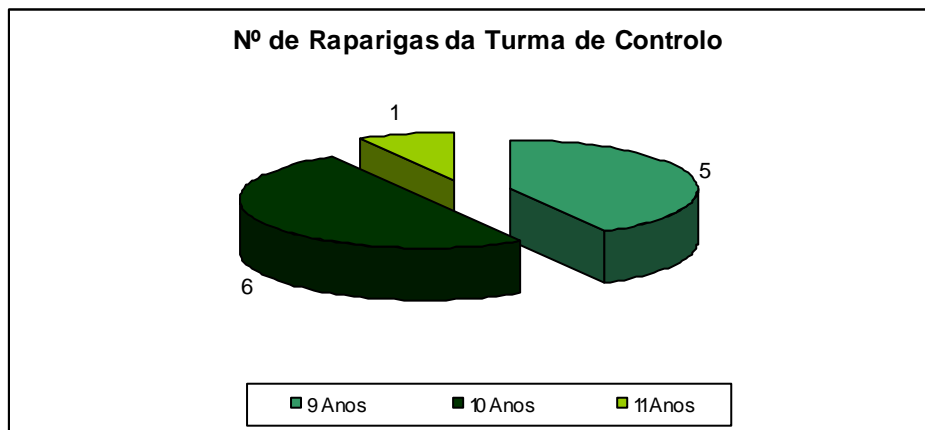


Gráfico 3 – Distribuição das Raparigas por Idade da Turma de Controlo

2.9. A ESCOLA

A Escola Básica do 1º ciclo está integrada no Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, sede de agrupamento, que tomou nome da escola original – Escola Preparatória Afonso de Paiva.

Iniciou a sua actividade em 1 de Outubro de 1972, sendo pois uma escola moderna. É uma das escolas criadas na sequência do alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos (1968). A partir de 1973 integrou a rede de escolas que iniciaram a experimentação do novo 3º ciclo – 7º, 8º e 9º Ano. De 1980 a 1995 funcionou apenas como Escola do 2º ciclo, tendo, a partir daquela data, passado a integrar também o 3º ciclo, passando a Escola E.B. 2,3.

No ano lectivo 2006/07, tomou a designação de Escola Básica Integrada Afonso de Paiva com a atribuição de 2 salas ao 1º ciclo. No ano lectivo 2008/2009 passou a funcionar 4 salas com o 1º Ciclo.

Relativamente à Escola Básica de São Tiago, inicialmente, começou por ser conhecida por Escola do Celeiro, edifício onde antes funcionava um celeiro. Depois, designou-se Escola nº6 de Castelo Branco e actualmente, desde o ano lectivo 2001/2002, por Escola Básica de São Tiago.

Tem uma boa localização, relativamente às infra-estruturas na área da saúde, uma vez que está ladeada pelo Centro de Saúde e pelo Hospital Distrital Amato Lusitano. No meio envolvente à escola encontramos, também, outras estruturas de apoio social, tais como: o Instituto Português da Juventude (IPJ), o quartel dos Bombeiros Voluntários de Castelo Branco, o quartel da GNR, a APPACDM e o Pavilhão Municipal.

Quanto à localização da escola, em relação à cidade em si, encontra-se bem situada, devido à sua fácil acessibilidade a outros locais do centro de Castelo Branco. É, também de referir o rápido e fácil acesso às diversas saídas da cidade, tanto para alunos que vivam nos arredores, como para deslocações em futuras visitas de estudo. (in projecto curricular de turma ano 2009/10)

2.9.1. Turma A

A Escola, como unidade educativa, complementarizada e complementarizadora, permite aferir e desenvolver características, capacidades e competências ao nível cognitivo, pessoal, social e humano. A Escola não visa apenas a construção e a implementação de saberes activos – assimilados para acomodar, através de desequilíbrios e sempre a partir de conhecimentos prévios, mas deve despoletar atitudes e valores (dimensões que, no seu todo, formam o ser humano), crendo que cada pessoa possui a sua história de vida, as suas características, as suas possibilidades, as suas limitações, os seus anseios, os seus interesses/motivações e as suas aptidões.

Na turma A, ou turma do grupo experimental, todas as crianças têm nove anos cronológicos, a completarem-se de Janeiro a Dezembro. No entanto, revelam níveis de maturidade muito diferentes. A maioria das crianças apresenta vivências bem reflectidas

e revela indícios de que, habitualmente, fala sobre situações do dia-a-dia. Outras, em grupo menor, exigem motivações diferentes para as suas aprendizagens e estratégias mais concretas e mais facilitadoras.

A grande dificuldade/problema desta turma é a dificuldade em cumprir as regras essenciais da vida em grupo.

Os encarregados de educação são pessoas interessadas e preocupadas, porém com vidas quotidianas muito preenchidas e vazias de tempos livres para olharem os filhos e conversarem com eles sobre as suas dificuldades, alegrias e desilusões.

A turma é constituída por vinte e duas crianças. Chegou um outro aluno de outra escola. Veio concluir aqui o primeiro ciclo. A turma cresceu. Já é capaz de maior concentração e de maior responsabilidade, desde que eu não saia da sala de aulas.

Apesar de todas as estratégias utilizadas para a criação de hábitos e trabalho e de estudo, a maioria dos pais dispõe de pouco tempo disponível para conversar e criar regras sociais, e detrimento de um descanso mal gerido e consciencializado.

Gostaria de notar alguma complementaridade no estudo em casa, mas dizem a hora tardia e um número de tempo seguido na escola, das oito horas e poucos minutos até às dezassete horas e trinta minutos!

Foram alunos muito colaborantes e participativos na actividade proposta.
(in projecto curricular de turma ano 2009/10)

2.9.2. Turma B

Quanto à turma B ou turma de controlo, é composta por dezanove alunos, dos quais três têm Necessidades Educativas Especiais e um em avaliação.

Relativamente às NEE, temos uma aluna que designamos como a aluna A, esta tem deficit de audição de carácter prolongado, o que faz com que, para nos ouvir precise de nos ler os lábios ou então estar muito perto da fonte de som.

A deficiência auditiva, trivialmente conhecida como surdez, consiste na perda parcial ou total da capacidade de ouvir, isto é, um indivíduo que apresente um problema auditivo. É considerado surdo todo o indivíduo cuja audição não é funcional no dia-a-dia, e considerado parcialmente surdo todo aquele cuja capacidade de ouvir, ainda que

deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. (In <http://deficiencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1400768552>)

Outro dos alunos NEE, vamos designá-lo aluno B. Este aluno tem nove anos e apresenta perturbações do espectro do autismo.

O Autismo é uma perturbação do neuro-desenvolvimento diagnosticada com base num conjunto de sintomas manifestados através de dificuldades nas áreas da interacção social, da comunicação, comportamentos repetitivos, bem como actividades ou interesses restritos. É uma perturbação biológica com forte componente genética, cuja incidência é de 1 em cada 1000 crianças, com uma percentagem muito superior de rapazes afectados. A intensidade da disfunção e as suas características clínicas apresentam uma grande variabilidade, pelo que se fala de Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).

(In <http://www.fmh.utl.pt/semadm/abstracts/mariateresabrandao.pdf>)

Revela um atraso global no desenvolvimento, demonstra comportamento agressivo com as outras crianças, especialmente as do sexo feminino. Socializa muito bem com os adultos e precisa da presença de um adulto permanentemente, porque não realiza nenhuma actividade sozinho e apresenta períodos de concentração muito curtos. Beneficia de terapia da fala, intervenção em meio aquático e psicomotricidade (uma vez por semana). É auxiliado pelo modelo “Teacch”.

Manifesta perturbação ligeira nas funções intelectuais e dificuldade, nas funções da atenção; tem deficiência auditiva profunda que é colmatada, já por duas vezes, com um implante coclear.

Utiliza as novas tecnologias para a aquisição de conhecimentos e competências para saber escrever. A família é um elemento facilitador do seu desenvolvimento, assim como os profissionais de saúde (terapia da fala, os docentes da sala Teacch, médicos e psicólogos) são fulcrais no desenvolvimento contínuo e progressivo do aluno.

Vamos chamar ao terceiro aluno com NEE, aluno C. Este aluno tem nove anos e foi retido no 2º ano de escolaridade.

Revela dificuldades na concentração e atenção o que lhe dificulta a formulação e ordenação de ideias. Lê pequenos textos sem fluência e por vezes silabada (Denominação que se dá ao erro de pronúncia resultante do deslocamento do acento tónico de uma palavra), o que faz com que a compreensão geral do texto seja reduzida. Na escrita tem dificuldades na criação de textos onde o tema seja sugerido, porque tem

falta de imaginação e criatividade. Apresenta algumas dificuldades em organizar o tempo e o espaço, além disso também apresenta problemas na escolha dos materiais necessários para iniciar, executar, concluir e manter a tarefa sem manifestar algum tipo de desinteresse, ou por vezes a motivação e o gosto pelas actividades a desenvolver.

Este aluno tem défice cognitivo de nível muito inferior. Apresenta dificuldade nas áreas de leitura e escrita o que compromete as outras áreas curriculares, apesar da sua preferência ser matemática.

Esta turma possuiu também um aluno proposto para NEE, mas ainda não é considerado como tal. É um aluno muito irrequieto e desatento. Foi feito um questionário conners e concluiu-se que, em casa, são superiores a oposição, inatenção, hiperactividade, ansiedade, problemas sociais e labilidade emocional (é uma criança com altos e baixos psicológicos, quase sempre sem controle, ao sabor do momento³). Já na escola o que se destaca é a oposição, hiperactividade e problemas sociais. Este aluno apresenta uma grande dificuldade em cumprir as regras e por isso reage bruscamente quando não lhe fazem as vontades ou quando as coisas não acontecem como ele pretende. Gosta de chamar a atenção, embora por vezes seja de forma negativa. Necessita de regras bem definidas e consistentes, aplicadas com a firmeza necessária, mas necessita também de reforço positivo e elogio, individualmente e em público, sempre que o mereça.

Em geral, sem serem os casos de alunos NEE, temos que salientar um aluno com capacidades para fazer melhor, mas a falta de vivências, o nível sócio-económico e cultural e o pouco interesse familiar não lhe dão grande motivação para a escola.

Outra criança não mostra grande motivação para as actividades que lhe são propostas na sala de aula, talvez porque já ficou retida e também falta muito, o que faz com que se atrase nos conteúdos, em relação aos seus colegas. Quando se encontra na sala está sempre ansiosa que o tempo passe rápido e a maior parte dos exercícios são copiados pelos colegas.

Uma última criança apresenta dislexia, mas está a melhorar bastante. Apresenta muitas dificuldades na escrita e na leitura, precisa de reforço positivo para que prossiga no bom trabalho, pois é uma criança empenhada.

A dislexia constitui uma das principais preocupações clínicas e educativas de psicólogos, médicos, professores, pais, e outros técnicos da saúde e educação. As crianças disléxicas tendem a apresentar um baixo rendimento académico e alterações emocionais

decorrentes das suas dificuldades persistentes e recorrentes na aprendizagem e automatização da leitura e escrita. (In <http://www.fmh.utl.pt/semdm/abstracts/mariateresabrandao.pdf>)

Todos os outros alunos são muito interessados e estão muito motivados, mas por vezes o seu comportamento não é o adequado. (in projecto curricular de turma ano 2009/10)

3. INSTRUMENTOS E RECOLHA DE DADOS

Para a obtenção de respostas às questões da investigação, elaborou-se o que denominamos de Grelhas de Registo (anexo). Estas integram os seguintes parâmetros:

- Nomes próprios, nomes comuns, adjectivos, título e conclusão (anexo 1);
- Adição, omissão, troca de letras, troca de maiúsculas por minúsculas e vice-versa, grafias homófonas, adições e omissões de sons mudos e divisão/aglutinação (anexo 2);
- conectores: de conjunção: *e, também...* disjunção: *ou...* exclusão: *excepto, com excepção* tempo: *antes, logo que...* lugar: *diante de, por cima de ...* causa: *porque, por causa de* contraste: *contrariamente a ...* oposição: *apesar de, embora...* concessão: *se bem que* consequência: *de maneira a, a tal ponto que...* fim: *para, a fim de...* condição: *se, a menos que...* modo: *como....* (anexo 3).

Deste modo, procurou-se possibilitar a obtenção de resultados que facilitem a análise de acordo com os objectivos pré-estabelecidos e com o Ciclo da Escrita, neste caso a planificação, pois as fichas demonstram a capacidade de produção escrita.

A partir dos estudos realizados por Scardamalia e Bereiter (1987), pode-se inferir que os alunos são muitas vezes bem sucedidos na avaliação de partes de um texto, detectando, diagnosticando problemas e fazendo alterações, se lhes forem fornecidos os instrumentos necessários.

Pretendendo-se neste estudo avaliar, essencialmente, a influência positiva da activação do conhecimento sobre o tema a tratar, procedemos ao tratamento de dados.

3.1. TRATAMENTO DE DADOS

Para se proceder à análise dos textos produzidos, definiram-se grelhas que permitirão fazer a observação descritiva dos dados recolhidos e proceder a um estudo estatístico.

A análise foi feita seguindo os itens constantes nas grelhas de observação, tendo sempre como ponto de partida o texto sobre a cidade de Castelo Branco.

A mesma é apresentada neste capítulo, seguindo os itens das grelhas com intuito de se avaliar a eficácia da estratégia utilizada, no aperfeiçoamento do texto, com apoio na lista de palavras feita com a turma experimental, tendo em consideração o subprocesso de planificação do texto no processo de escrita.

São muitos os autores que se referem à importância da activação do conhecimento temático no domínio da expressão escrita.

Flower e Hayes (1980,b: 31-32), descrevem a escrita como acto de resolução, em simultâneo, de diversos constrangimentos e defendem que a planificação representa uma estratégia essencial na resolução de muitos desses problemas. Assim sendo, planificando abre caminhos na senda da facilitação de procedimentos já por nós assinalada baseando-nos em Carvalho.

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

O mesmo autor reitera, que o acto de escrever é um processo com vários estádios e que envolve, também, o recurso à Planificação: considera-se o assunto, o que se sabe sobre ele; selecciona-se o material e procede-se à sua estruturação, tendo em conta as suas características, a finalidade do acto e o receptor da mensagem.

No entender de Barbeiro (1994:179), a Planificação, “corresponde à reflexão sobre o texto que se está a pensar vir a escrever, quer considerado como grande unidade (...) quer considerado como micro-estrutura”.

Deste modo, procurou-se possibilitar a obtenção de resultados que facilitem a análise de acordo com os objectivos pré-estabelecidos e com o processo de Planificação.

Pretendendo-se, neste estudo, avaliar, essencialmente, a influência positiva da Planificação na escrita do texto.

Várias investigações no âmbito do processo de escrita têm comprovado que existem diferenças procedimentais significativas, durante o processo de produção de texto, entre “escritores” imaturos e “escritores” que já adquiriram o domínio da expressão escrita. As diferenças dependem, entre outros factores do nível de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

3.2. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados foi feita em dois grupos, no experimental, ou seja na turma A e no grupo de controlo, ou seja na turma B.

Os resultados recolhidos em cada uma das turmas são apresentados nas grelhas que estão em anexo (anexo III, IV e V).

No quadro seguinte podemos verificar os resultados obtidos nas diferentes variáveis que se observaram.

	GRUPO EXPERIMENTAL Turma A	GRUPO CONTROLO TurmaB
	Ocorrência	Ocorrência
NOMES PRÓPRIOS	51	47
NOMES COMUNS	332	198
ADJECTIVOS	69	67

Quadro 1 - Referência a Nomes e Adjectivos

Ao analisar os resultados obtidos nos textos com Planificação, efectuados pela turma A, verificámos que a ocorrência maior se verificou na utilização de nomes comuns – 332. Já os nomes próprios têm apenas 51 ocorrências e os adjectivos – 69.

Na turma de controlo, podemos observar as seguintes ocorrências:

nomes comuns – 198, adjectivos – 67 e apenas 47 ocorrências nos nomes próprios.

A análise feita em termos comparativos, iniciando-se pela comparação de resultados provenientes do grupo experimental com os resultados do grupo de controlo foi a seguinte:

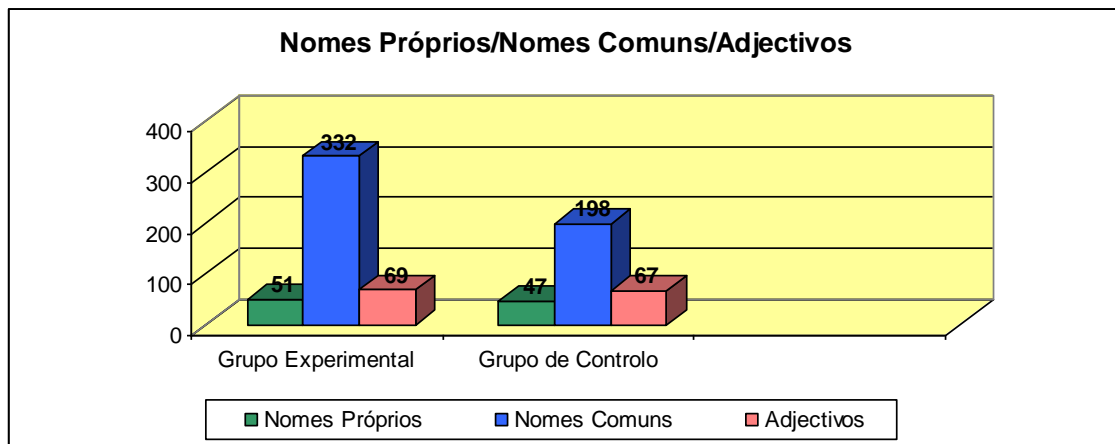


Gráfico 4 - Nomes Próprios/Comuns e Adjectivos

No gráfico 4, verificamos que, no que se refere ao grupo experimental (turma A) os nomes comuns são os que os alunos mais utilizaram para falar da cidade de Castelo Branco. Enquanto na turma A as ocorrências foram de 332, as ocorrências da turma B são muito menores, tendo registado apenas 198 nomes comuns.

Quanto aos nomes próprios, verificou-se novamente na turma A uma maior ocorrência, ou seja 51 e na turma de controlo 47.

Nos adjectivos, a percentagem também foi maior no grupo experimental com 69 enquanto no grupo de controlo 67.

Relativamente à utilização de título e conclusão durante o processo de escrita, os dados provenientes dos textos dos alunos são os apresentados no quadro que se segue:

	GRUPO EXPERIMENTAL Turma A		GRUPO CONTROLO Turma B	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
TÍTULO	13	7	17	2
CONCLUSÃO	15	5	10	9

Quadro 2 - Título e Conclusão

No grupo experimental, no que diz respeito ao título, 13 foram os alunos que escreveram e 7 iniciaram logo a escrita do texto sem se lembrarem de o colocar. Também a conclusão foi feita por 15 alunos e apenas 5 não o fizeram. No grupo de controlo, 17 alunos redigiram o título e apenas 2 não o fizeram. No que respeita à conclusão, foi a mesma feita por 10 alunos, enquanto que 9 não a redigiram.

Comparando a utilização do título e da conclusão nas duas turmas, podemos observar as diferenças no gráfico seguinte;

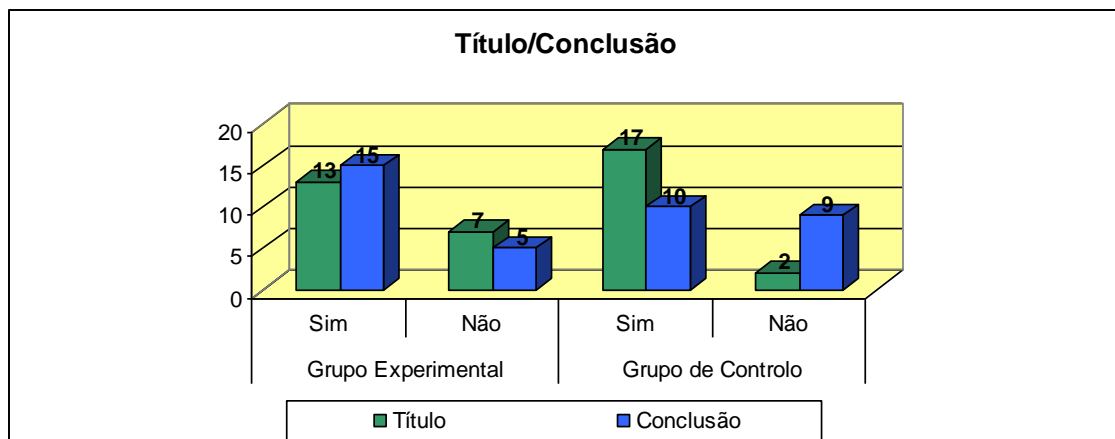


Gráfico 5 - Título/Conclusão

Em relação ao título na turma A, 13 alunos escreveram título e 7 iniciaram a escrita do texto sem recorrer ao mesmo. Já na conclusão, verificou-se um maior número de alunos que a fizeram, ou seja 15. Só 5 dos alunos é que não a fizeram.

No grupo de controlo, foram 17 os alunos que escreveram título e só 2 é que não o fizeram. No respeitante à conclusão, o resultado esteve mais equilibrado, sendo que 10 fizeram e 9 não a fizeram.

Em relação aos erros/lapsos, são apresentadas as ocorrências relativas aos textos produzidos por ambas as turmas.

	GRUPO EXPERIMENTAL Turma A	GRUPO CONTROLO TurmaB
	Ocorrência	Ocorrência
ADIÇÃO	5	5
OMISSÃO	12	7
TROCA DE LETRAS	13	6
TROCA DE MAIUSCULAS POR MINUSCULAS E VICE- VERSA	7	4
GRAFIAS HOMÓFONAS	4	4
ADIÇÕES OU OMISSÕES DE SONS MUDOS	3	4
DIVISÃO/AGLUTINAÇÃO	5	8

Quadro 3 - Registo de Erros/Lapsos

No grupo experimental, turma A, registaram-se 5 ocorrências na adição e na divisão/aglutinação, 13 na troca de letras, seguida de 12 ocorrências por omissão. Na troca de maiúsculas por minúsculas e vice-versa registaram-se 7 ocorrências, nas grafias homófonas 4 e 3 em adições ou omissões de sons mudos.

Podemos, assim, constatar que, no registo de erros ou lapsos, a maior ocorrência se verificou na troca de letras.

Na turma de controlo registaram-se as seguintes ocorrências no que diz respeito aos erros/lapsos: 8 na divisão/aglutinação, sendo esta a que registou maior número de ocorrências, seguida de 7 ocorrências na omissão.

Verificaram-se ainda 6 ocorrências na troca de letras.

Na troca de maiúsculas por minúsculas e vice-versa, assim como nas grafias homófonas e adições ou omissões, registaram todas 4 ocorrências.

Ao analisarmos o gráfico seguinte, podemos verificar as diferenças ocorridas na tipificação de erros nos dois grupos.

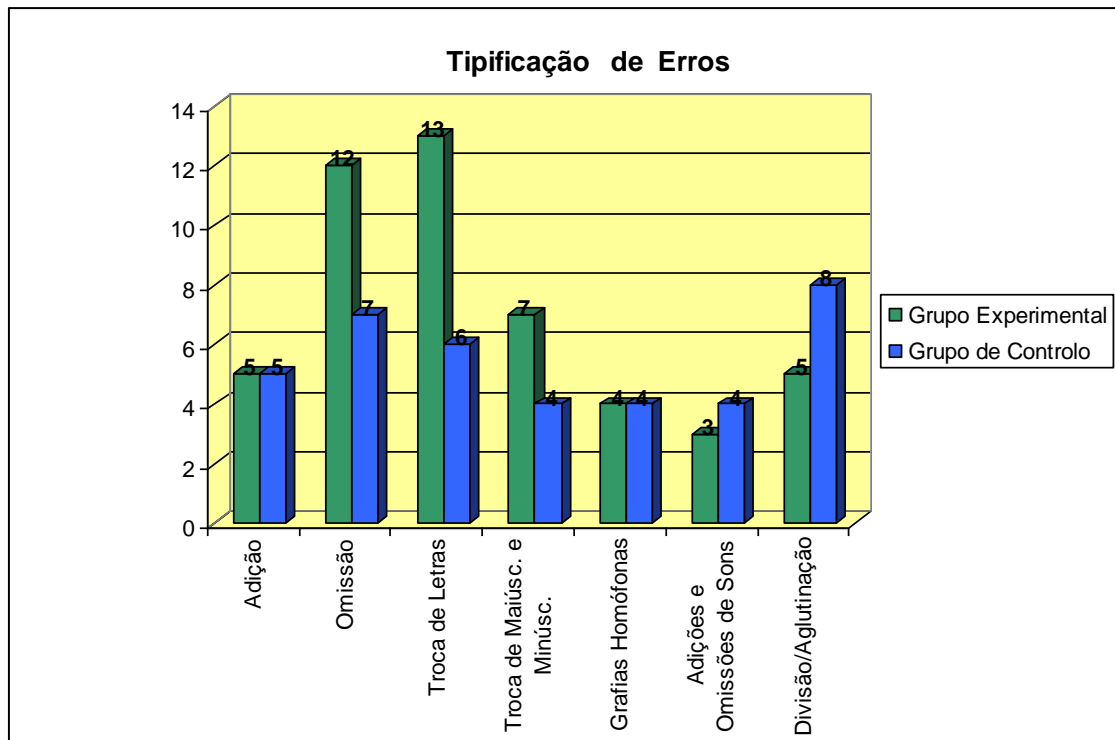


Gráfico 6 - Tipificação de Erros/ Lapsos

Para a correcção dos textos, utilizou-se a grelha com parâmetros extraídos de Barbeiro (2007) e cujos resultados passamos a apresentar em gráfico: o grupo experimental teve maior ocorrência na troca de letras em que se verificaram 13 trocas, enquanto no grupo de controlo as trocas foram menores, sendo apenas de 6.

Também se verificou uma grande ocorrência na omissão - 12.

A turma B registou 7 omissões.

Na divisão/ aglutinação foi a turma B que registou mais ocorrências com 8. A turma A registou apenas 5.

Na adição o número de ocorrências foi a mesma: apenas 5.

Na troca de maiúsculas por minúsculas e vice-versa foi novamente a turma A que registou maior número de ocorrências 7, enquanto a turma B registou 4.

Nas grafias homófonas as ocorrências foram as mesmas 4.

Nas adições ou omissões de sons mudos as ocorrências foram semelhantes tendo apenas a turma A mais uma que a turma B.

Podemos, assim, referir que os alunos da turma A apresentaram maior número de lapsos na generalidade em relação aos seus colegas da turma B.

Os textos do grupo experimental também são mais longos em relação aos textos da turma B.

Relativamente à utilização de conectores, os mesmos ficaram distribuídos da seguinte forma.

	GRUPO EXPERIMENTAL Turma A	GRUPO CONTROLO TurmaB
	Ocorrência	Ocorrência
CONJUNÇÃO	54	44
DISJUNÇÃO	0	1
CAUSA	0	2
OPOSIÇÃO	1	1
FIM	0	2
CONDIÇÃO	0	4
MODO	6	6

Quadro 4 - Registo de Conectores

No grupo experimental, registaram-se as seguintes ocorrências:

a *conjunção – e* - foi o conector com maior ocorrência, onde se registaram 54, no *de oposição -apesar de/ embora* registou-se apenas uma ocorrência e no *conector de modo – como* - registaram-se 6 ocorrências.

Na turma de controlo, os alunos utilizaram sete conectores dos treze que constam na grelha em anexo.

A maior ocorrência registou-se na *conjunção – e* - com 44 ocorrências.

O *conector de modo – como* -teve 6 ocorrências, seguido do *conector de condição –se* - com 4 e com apenas 2 ocorrências estão o conector de causa - *porque/por causa de* – e o de *fim - para/ a fim de* -.

Apenas com uma ocorrência, estão os conectores de oposição *-apesar de/embara* e o de *disjunção – ou* -.

No gráfico, apresentamos o termo comparativo da utilização de conectores nas duas turmas.

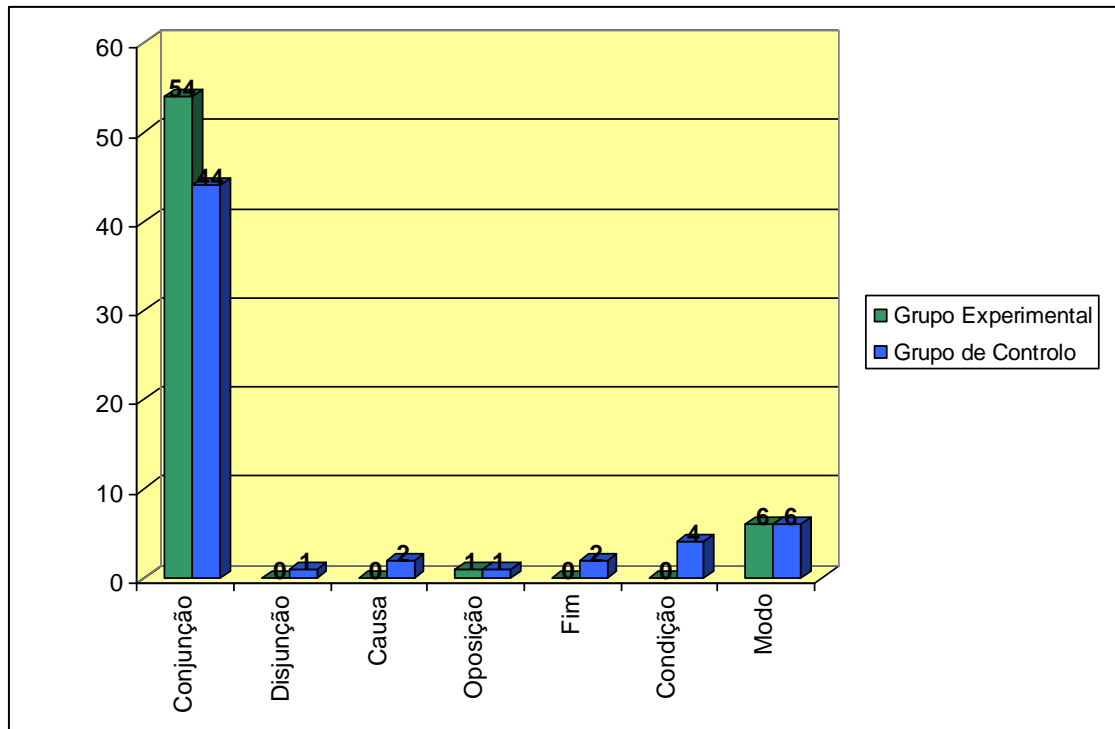


Gráfico 7 - Utilização de Conectores.

Na grelha de registo de conectores em anexo, há mais conectores, contudo nenhum dos alunos de ambas as turmas os utilizaram. São eles os conectores de *exclusão*, *tempo*, *lugar*, *contraste*, *concessão* e *consequência*. De facto, tal aspecto remete para o ano em que se encontram, bem como a faixa etária.

No gráfico de conectores também se verificou que a turma A registou um maior número de ocorrências principalmente no conector de conjunção *e*, tendo sido utilizado 54 vezes, enquanto a turma B utilizou 44 vezes. Pensamos que este elevado número de ocorrências se deve ao facto de os textos escritos serem mais longos, tendo a necessidade de haver este tipo de ligação entre as palavras.

No conector de *modo* ambas as turmas registaram o mesmo número de ocorrências, neste caso 6.

No conector de *oposição* o resultado foi também o mesmo: uma ocorrência apenas em cada turma.

A turma A não registou mais conectores.

A turma B registou ainda 4 ocorrências no conector de *condição*, 2 no conector de *fim* e de *causa* e uma ocorrência no conector de *disjunção*.

Como conclusão, podemos referir que os textos dos alunos da turma A apresentaram maior número de lapsos. Evidentemente, tal situação pode parecer algo anormal, pois este grupo foi sujeito à activação do conhecimento. Com efeito, procedeu-se à planificação encontrada nos autores que apresentamos no quadro teórico e mais particularmente em Barbeiro (2007) no âmbito do Ciclo de Escrita. Ora, tal situação remete para a construção dos textos mais longos na turma onde aplicámos a planificação. Este aspecto não nos surpreendeu. O aluno que planifica tem maiores probabilidades de escrever textos longos. O facto de produzir listas de palavras é à partida a garantia de que algumas delas irão aparecer, contribuindo naturalmente para a maior extensão do texto. Os conectores forneceram-nos esse tipo de resposta. As crianças ao utilizarem os conectores, e com maior frequência o conector *e*, têm tendência para a enumeração, o que também faz com que os textos atinjam outra dimensão. A conjunção com 54 ocorrências justifica o que atrás afirmámos. Com efeito, na turma de controlo podem observar-se menos dez ocorrências.

Também a conclusão foi um indicador que, em nosso entender, tem uma grande relevância.

Ora, os textos quando apresentam conclusão, são normalmente mais coerentes e coesos. A turma onde foi feita a experiência apresentou 15 alunos cujos textos tiveram conclusão. Na outra turma – turma B – apenas 10 alunos se preocuparam com a conclusão.

Quanto aos nomes, comuns – 332 e próprios - 51 para o grupo experimental não nos espantou. O facto de utilizarmos listas ajudou na activação do conhecimento sobre a cidade de Castelo Branco. Não temos dúvidas de que, sem as listas, os alunos não teriam recordado tantos lugares.

O professor, enquanto facilitador das aprendizagens, deve conseguir que os alunos procurem nas suas memórias, nas suas experiências, nos seus conhecimentos, porque ninguém escreve se não tiver nada a dizer.

Devemos realçar que este trabalho de validação sobre o Ciclo de Escrita não estudou variáveis em relação aos grupos em estudo, porque não era esse o nosso objectivo. Apenas tentámos demonstrar como a Planificação é importante para que o aluno possa, no futuro, criar automatismos sobre a mesma para poder escrever os seus textos.

O tempo não nos permitiu proceder à apresentação da revisão do texto pelos alunos. Mas, esta fase tem marcado sempre presença nas nossas aulas. O aluno que

produz texto deve ser confrontado com os lapsos que, eventualmente, produz. Deste modo, apenas apresentamos algumas estratégias que tanto podem servir os textos deste estudo, como outros em diversas situações.

Vejamos como Cassany (1993a: 29) sente estes momentos:

Tenemos una veintena de redacciones delante de nosotros y las estamos corrigiendo :? Qué queremos decirle al alumno? ; qué queremos que haga com esta informacion? ; que repase y reecriva de nuevo su texto? , quizá sólo pretendamos informarle, o nos gustaría que se concentrara en un punto importante del texto? . Difícilmente conseguiremos una corrección eficaz si nos hemos planteado previamente estas cuestiones. La primeira regla de oro para rentabilizar nuestro trabajo es definir la utilidad didáctica que vamos a darle .

A revisão obriga, como afirmámos, a explicitar o porquê; ajuda a desfazer equívocos; permite ver de modo racional, o que efectivamente se sabe; obriga a convocar novos saberes.

1ª Estratégia – O aluno recebe o texto previamente corrigido pela professora, sem no entanto riscar os lapsos de modo a que o aluno não possa visualiza-los.

2ª Estratégia – A professora coloca no quadro ou no retroprojector cada texto devidamente escrito para que o aluno possa reescrevê-lo de forma correcta.

3ª Estratégia – A professora ajuda os alunos a contarem as letras que formam cada palavra. O aluno confronta-se, assim com o défice (ou não) nas palavras mal escritas.

Apenas tentámos apresentar algumas estratégias. Muitas outras podem ter lugar. Cremos que a reflexão sobre a Escrita é a parte fundamental da revisão.

Acreditamos, com Cassany (1993), que o professor deve seguir modelos activos onde o aluno pode construir aprendizagens significativas. Aliás não resistimos a apresentar a grelha do mesmo autor.

CORRECCIÓN TRADICIONAL	CORRECCIÓN PROCESUAL
1. Énfasis en el producto. Se corrige la versión final del texto.	Énfasis en el proceso. Se corrigen los borradores previos.
2. Énfasis en el escrito. Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.	Énfasis en el escritor. Trabaja con los hábitos del alumno.
3. Énfasis en la forma. Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía)	Énfasis en el contenido y en la forma. Prime ayuda a construir el significado del texto después su expresión lingüística.
4. El maestro juzga el texto acabado.	El maestro colabora con o alumno a escribir.
5. El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.	El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir su texto.
6. Norma rígida de corrección. La misma forma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.	Norma flexible. Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.
7. Corrección como reparación de defectos como consecuencia de desconocer las reglas de gramática.	Corrección como revisión y mejora de textos, proceso integrante de la composición.

Figura 6 - Modelo de correção de Cassany (1993)

O aluno, sempre no centro de todas as aprendizagens, como produtor activo do saber, é a perspectiva trazida por este autor.

O mesmo privilegia a correção processual, atribuindo-lhe as seguintes vantagens: tem o objectivo de modificar os hábitos da composição escrita, o professor

colabora com o aluno, avalia o seu estilo de compor para decidir quais as estratégias que lhe podem ser mais úteis, que aspectos se devem corrigir e como. O nosso pensamento é como o de Cassany: conhecer o estilo de cada escrevente é fundamental para sabermos actuar, de maneira a potencializarmos as capacidades de expressão escrita dos nossos alunos.

Considerações Finais

É frequente, neste tipo de trabalho, o professor não chegar aos resultados que esperava. Com efeito, ao validarmos o Ciclo de Escrita, e procedermos a uma experiência, em contexto pedagógico, que nos levou à activação do conhecimento dos nossos alunos para, posteriormente, construírem os seus textos, não aconteceu o que esperávamos: que os alunos sujeitos à Planificação tivessem textos muito diferentes daqueles que os alunos do grupo de controlo produziram, sem planificação.

Mas, após uma aturada reflexão, concluímos que, efectivamente, os textos produzidos pela turma em estudo apresentavam certas particularidades mas, sobretudo, maior criatividade.

Entendemos, pois, que o professor deve valorizar o Ciclo de Escrita enquanto processo que permite trabalhar com os alunos cada subprocesso de escrita.

Ao longo da dissertação tomámos consciência daquilo que, frequentemente, nos parecia óbvio e que, de facto, não o era.

Na história de qualquer docente, quantas vezes nos sentimos incapazes de, perante a árdua tarefa de formar escreventes, adequar as estratégias consideradas eficazes? Quantas vezes chegámos ao final do ano lectivo e sentimos alguma frustração por não termos sido capazes de formar todos, sem excepção, numa atitude democrática e de verdadeira cidadania?

Este estudo trouxe-nos também a certeza de que alunos diferentes necessitam de estratégias diferentes.

Se existem alguns que têm dificuldades ao nível da activação do conhecimento, outros poderá haver que apresentem mais dificuldade ao nível da escrita do texto. Pode, pois, acontecer que dentro do mesmo grupo / turma existam situações diferentes umas das outras, conducentes a uma grande heterogeneidade.

De notar que esta conclusão se enquadra em certos princípios que irão nortear as nossas práticas, de agora em diante. São eles:

- fixar objectivos com os alunos;
- decidir meios concretos de os atingir;
- promover um ensino de facilitação de procedimentos;
- integrar a escrita em aprendizagens significativas, no âmbito das vivências dos alunos;
- ensinar os alunos a pensar;

- desenvolver capacidades criativas;
- valorizar o mundo envolvente.

Em jeito de conclusão, diremos que, após uma dissertação como a nossa, nos empenharemos, futuramente, com convicção, na formação de escritores capazes.

Bibliografia

ADAM, J. M.(1990). *Elements de linguistique textuelle*. Liège: Ed. P. Mardaga.

ADAM, J. M. (1991). «Cadre théorique d`une typologie séquentielle». In *Études de Linguistique Appliquée*. Nouvelle Série, 83. Paris, Didier-Érudition.

ADAM, J. M.(1992). *Les textes: tytes et prototypes*. Paris:Nathan.

AMOR, E (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

AMOR, E. (2001). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

AMOR, E. (2003). *Didáctica e Fundamentos. Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.

AAVV (S.d.). Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário Dicionário Terminológico para consulta em linha. Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário (disponível em: <http://tlebs.dgicd.min-edu-pt/>).

BARBEIRO, L. F. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

BARBEIRO, L. F. (1999 a). *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BATES, E, THAL, D. & JNOWSKY, J. (1992). «Early language development and its neural correlates». In I. Rapim & S. segalowitz (Eds.). *Handbook of Neuropsychology* Vol.6, Child Neurology. Amesterdam: Elsevier.

BEAUGRANDE, R. (1980) *Text, discourse and process toward a multidisciplinary science of texts*. NewYork: Longman.

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. ([1981] 1986). *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman.

BEREITER C. e SCARDAMALIA, M. (1983). «The Development of Evaluativ, Diagnostic and Remedial Capabilities in Childrens`s Composing». In M. Martlew (Ed.), *The Psycology of Written Language. Development and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons.

BEREITER C. e SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psichology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

CABRAL, M. (1994). «Avaliação e Escrita: um Processo Integrado.» In *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

CARMO, H e FERREIRA, M. M. *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, J. A. (1997). «O Processo da Escrita e as Práticas de Escrita na Aula de Língua Materna.» In *Didácticas. Metodologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp.499-505.

CARVALHO, J. A. B. (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, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: da Teoria às Práticas*. Centro de estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

CARVALHO, J., BARBEIRO, L. F. da SILVA, A. e PIMENTA, J. (orgs). (2005). *A Escrita na Escola de Hoje: Problemas e Desafios*. In *Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga. Universidade do Minho.

CASSANY, D. (1999). «La Revisión entre Autores. Como Ayudar a los Autores a Conversar sobre la Escritura.» Comunicação apresentada no Encontro de reflexão. In *Ensinar a escrever: teoria e prática*. Braga: Universidade do Minho.

CASSANY, D. (1993 b). «Los Procesos de Redacción.» In *Cuadernos de Pedagogia*. Barcelona

CHAROLLES, M. (1978). «Introduction aux problèmes de la cohérence des texts.» In *Langue Française*, 38, Paris, Larousse, p. 7-41.

CHAROLLES, M. (1986). «L'analyse des processus rédactionnels: Aspects Linguistiques, Psycholinguistiques et Didactiques.» In *Pratiques*, pp. 49, Metz: CRESEF.

CHAROLLES, M. (1989). «Analyse du discours, grammaire de texte de approches grammaticale des faits de textualité.» In *Le français aujourd'hui*, n° 86, 6-15.

COUTINHO, A. D. (1999). *Texto (s) e Competência Textual*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

DUARTE, M. (1989). «Mecanismos de Estruturação Textual.» In M.H.M. Mateus, AM. Brito, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário & A. Villalva, *Gramática da Língua Portuguesa*, pp. 134-154. Lisboa: Caminho.

DUARTE, I. (2003). Aspectos Jinguísticos da Organização Textual. In M. H. M. Mateus A. M. Brito, I. Duarte, I.H. Faria, S. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário & A. Villalva, Mateus et alii, *Gramática da Língua Portuguesa*, pp.85-123. Lisboa: Caminho.

DUCROT, O. & SCHAEFFER, J. (1995). *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*. Paris: Seuil.

FABRE, C. (1990). «L'usage didactique des brouillons: une pratique de diversification à construire». In *Diversifier l'Enseignement du Français Écrit*. Neuchâtel- Paris: Delachaux et Niestlé, S.A., 204-211.

FAYOL, M. (1985). *Le Récit et sa Construction*. Paris: Delachoux & Niestlé Editeurs.

FAYOL, M., **SCHEUWLY, 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 Texts Écrits*. Bruxelles: De Boeck.

FAYOL, M. (1997). *Dès Idées au Texte*. Paris: Puf.

FERREIRO, E. & **TEBEROSKY, A.**(1986). *Psicogénese da Língua Escrita*, Porto Alegre: Artes Médicas.

FERNANDEZ, C.R.G., **AGUINACO, C.F.** e **CANADAS, M. L.** (1985). *La Expresion Escrita en la Escuela: enfoques metodológicos para un proyecto*. Madrid: Narcea Editores.

FIGUEIREDO, O. (1994). «Escrever: da teoria à prática». In *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 155-173.

FLOWER, Linda S. e **JOHN R. Hayes** (1980). «The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints», In L. W. Gregg and R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 31-50.

FLOWER, L. e **HAYES, J. R.** (1981). «A Cognitive Process Theory of Writing». In *College Composition and Communication English*, 41, Illinois, pp.155-173.

GARCIA-DEBANC, C. (1986). *Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture*. Pratiques.

GIASSON, J. (1993). *A compreensão na Leitura*. Lisboa, Edições Asa.

GRABE, W. e KAPLAN, R. (1986). *Theory and Practice of Writing*. London and New York: Longman.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1976 1984). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1989) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press, p. 10/11.

HAYES, J. & FLOWER, L. (1980). «Identifying of Writing Processes». In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*, pp.3-30, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

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.

HUMES, A. (1983). «Research on the Composing Process.» In *Review of Educational Research*, 53, Aera, (2), 201-216.

IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice- Hall.

KING, M. L. (1978). «Research in Composition: A need for theory». In *Research in the Teaching of English*, pp. 193-202.

LENTIN, L. (1999). *Aprender à Pensar Parler Lire Écrire*. Paris: ESG éditeur.

MAINGUENEAU, D. (1997). *Os Termos Chave da Análise do Discurso*. Lisboa: Gradiva.

MARTINS, M. e NIZA, (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

MATEUS, M.H.M.& XAVIER, M.F. (Orgs.) (1992). *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol.I e II. Lisboa: Cosmos.

MILIÁN, M.; et al. (1991). «Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita». In *La Enseñanza de La Lengua. Barcelona: Universitat: de Barcelona : ICE/Horsori*, 13-52.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização de Ensino Aprendizagem. Ensino Básico – 1º ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. D.E.B. (1998). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º ciclo*. (2ª edição). Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

NICHOLLS et **ALLI** (1989). *Beginning Writing*, Philadelphia: Open University Press.

OLIVE, T; PIOLAT; A.; ROUSSEY, J. Y. (1997). «Effort Cognitive et Mobilisation des Processus: Effet de l'Habilité Rédactionnelle et du Niveau de Connaissances».

OLIVE, T.; PIOLAT, A. (2003). «Activation des Processus Rédactionnels et Qualité des Texts». In *Le Language et l'Homme*, 38 (2), pp. 191-206.

PIOLAT, A., & ROUSSEY, J. Y. (1992). «Rédaction de textes, éléments de psychologie cognitive». In *Langage*, 106, 106-125.

REBELO, J. A. (1993). *Dificuldades da leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa

ROHMAN, D. G. & WLECK, A. O. (1964). *Pre-wrtitting, the Construction and Application of Models of Concept Formation in Writing*, U.S. Office of education cooperative research project n° 2174, East Lansing, MI: Michigan State University.

SARDINHA, M. G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão em Leitura*; Tese de Doutoramento (não publicada). Covilhã. UBI.

SARDINHA, M. G. (2006): *A Activação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

SANTOS, O. (1994). «Um Modelo de Estratégia de Ensino-Aprendizagem da Escrita.» In F. Fonseca (org), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

SCARDAMALIA, M. e BEREITER, C. (1983). «The development of Evaluativ, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing.» In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language. Development and Educational Perspectives*. Chchester: John Wiley & Sons.

SCARDAMALIA, M. e BEREITER (1986): «Research on Written Composition. In *Hand-book of Research Teaching*. New York: MacMillan Publishing Company. Pp. 778-803.

SERRA, M., SOLÉ, M., SERRAT, E., APARÍCIO, M. (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SOUSA, O.C. (1995). «Reconto e Aquisição da Gramática Textual.» *Ler Educação*. pp.16, 40-58.

VAN DIJK, T.(1973). «Grammaires Textuelles et Structures Narratives.» In C. Chabrol (Ed.) *Sémiotique Textuelle et Narrative* (177-207). Paris: Larousse.

VAN DIJK, T. (1977)1984). *Text and Context. Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discours*. London: Longman (tradução castelhana : texto y contexto. Semantica y pragmatica del discurso. Madrid: Cátedra).

VAN DIJK, T. (1978,1983). *Tekstwetenschap. Een Interdisciplinaire Inleiding, Het Spectrum*, (tradução castelhana: *La Ciência del texto*. Um enfoque Interdisciplinario. Barcelona: Ediciones Paidós).

VILELA, G. (1994). «Metamorfoses no Ensino da Escrita.» In *Pedagogia da Escrita*. Porto: Porto Editora, pp. 45-72.

VYGOTSKY, L.S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fonte.