

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

1.1. O Problema

De entre as diversas características que diferenciam o ser humano dos restantes animais, a propriedade da linguagem verbal é, com certeza, a que mais nos distingue, dado que possibilita o desenvolvimento do Homem enquanto ser individual e social. O ser humano apercebeu-se desde cedo, porventura desde os primórdios do seu aparecimento, do facto de que a comunicação e a transmissão de saberes são factores imprescindíveis à sua sobrevivência.

Comunicar implica não apenas a informação que pretende transmitir, mas também a utilização de meios que possibilitem o seu processamento e desenvolvimento. A linguagem gestual e a linguagem oral terão sido os primeiros meios de processamento de informação. No entanto, não só porque tais linguagens apresentam, como qualquer outro meio de transmissão, as suas limitações, mas também porque, eterno insatisfeito, o Homem sente um constante desejo de chegar mais além, cedo se descobriu um novo mecanismo: a escrita. Este novo e poderoso meio de comunicação, que, sobretudo depois de nos conduzir à descoberta da imprensa de Gutenberg, acabaria por provocar grandes alterações nas sociedades, consolidar-se-ia, também, como base da construção do mundo moderno.

Américo (2002:27) refere-se mesmo à importância da escrita na evolução humana, salientando que *“a função da escrita ou da representação gráfica é essencial para a raça humana, porque é por meio do desenho ou da escrita que percebemos quanto o homem moderno pôde aprender do passado e projectar o futuro”*. A autora assinala ainda a superioridade da representação gráfica através da palavra escrita em relação àquela que se baseia no desenho, dado ser a primeira uma forma mais eficaz de,

através dos tempos, se estabelecer comunicação. Situação inversa é a que caracteriza a comunicação pictográfica, uma vez que, devido ao seu carácter simbólico, tal linguagem pode conduzir a várias interpretações.

A relevância das questões relativas à modalidade escrita da linguagem é também assinalada por autores como Castro-Caldas e Reis (2000:155), que afirmam que *“ler e escrever são, hoje, actividades naturais do dia-a-dia das sociedades consideradas civilizadas”*.

No entanto, nem sempre se atribuirá a este meio de comunicação o valor de que o mesmo se reveste. De acordo com Cagliari (citado por Américo, 2002), a linguagem escrita acompanha-nos de forma tão intrínseca que, no quotidiano e na maioria das situações, acabamos por menosprezar a importância e utilidade que, num mundo tão fortemente marcado pela palavra escrita, a mesma tem para a nossa manutenção e sobrevivência, não reflectindo sobre as contrariedades que enfrentará um indivíduo que sinta dificuldades na utilização deste mecanismo, quando o mundo que o cerca implica competências de leitura e escrita.

Deste modo, acreditamos que na realidade em que vivemos, com certeza, mais do que nunca na história das nossas sociedades, o domínio da linguagem escrita corresponde a uma das principais necessidades do homem civilizado. Revelando competência na utilização de tal linguagem, o indivíduo estará munido de uma ferramenta absolutamente fundamental ao ser social.

Quando se fala de ensino do Português é corrente ouvir dizer *“os alunos não sabem escrever”*. Se inicialmente este desafio se limitava aos professores de Português, com a difusão das noções de inter disciplinaridade, também os professores de outras disciplinas se queixam da má preparação dos alunos e atribuem o insucesso nas suas disciplinas ao facto de os alunos revelarem dificuldades em relação à compreensão e produção de textos escritos (Sardinha:2005).

Pensamos ser indiscutível que um aluno que domina bem a escrita consegue um melhor aproveitamento escolar nas mais diversas áreas, uma vez que a escrita é chamada para a realização de variadas tarefas no processo de ensino - aprendizagem, designadamente relativas à aprendizagem.

Embora a aprendizagem da escrita não esteja apenas circunscrita à escola, é a esta que cabe a tónica do seu ensino oficial (Sardinha: 2005).

A escola é o lugar por excelência onde o aluno inicia a sua competência escrita ao contrário da competência oral. Daí a necessidade de práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para os objectivos da aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua (Fonseca, 1992: 227).

O ritmo de vida actual exige, cada vez mais pessoas qualificadas. É imprescindível a qualquer cidadão do mundo de hoje dominar as técnicas da escrita, pois numa sociedade em constante mudança, saber escrever bem, representa a via de acesso a um estatuto socialmente reconhecido. Contudo, também sabemos que, devido ao desenvolvimento tecnológico, cada vez se recorre menos à escrita, quer a nível da produção quer ao nível da recepção. Mas, saber escrever é sempre fundamental, para assim se concretizar o objectivo principal de desenvolvimento da competência comunicativa que terá em conta a selecção de diferentes actividades que visem atingir o domínio por parte do aluno, dos modos de actuação linguística que explorem com o máximo de sucesso a adequação do discurso às situações de comunicação.

Escreve-se pouco na escola, recorre-se mais à oralidade. O “escrito” tem alta cotação, mas cada vez se escreve menos e, muitas vezes, os alunos só são solicitados a escrever em certos momentos de avaliação. Por isso defendemos que o espaço reservado à escrita deve ser significativo, pois permitirá, entre outros aspectos, desenvolver a aquisição de competências que possibilitarão a realização pessoal e a participação na sociedade.

Atribui-se a culpa das deficiências no domínio da escrita ao imediatismo em que vivemos, à televisão, aos computadores, à escola, aos professores que dão as suas matérias baseando-se apenas na oralidade, embora a avaliação continue a ser por escrito.

Michel Charolles (1986:7) alerta, contudo, para um facto incontestável e frisa a necessidade de recordar que:

“l’acroissement de la scolarité obligatoire et la prolongation générale du temps de formation ont amené (et vont amener) dans les collèges, les lycées et les universités un grand nombre d’élèves qui n’y seraient pas allés il y a une quinzaine ou une vingtaine d’années et dont dès carences en expression écrite (ou en lecture) seraient alors passées inaperçues ou pour le moins, normales”.

Segundo o mesmo autor, houve situações provenientes da escola tradicional que despertaram horror às práticas de escrita e alerta-nos para as representações que os alunos têm da escrita como a ideia de *“beau language”* ou ainda que *“savoir écrire c’est aussi avoir du style”*.

Para Emília Amor (1993:114):

Há que ter consciência nítida da existência, no próprio sistema de ensino, de um conjunto de ideias e modos de actuação responsáveis pelo *“fenómeno de desertificação a que hoje se assiste no território da escrita”*.

É sabido que muitas vezes os professores não sabem como organizar-se ou porque não têm preparação para lidar com estas situações, ou porque os meios e as condições de que dispõem também não são os mais propícios à colocação em prática de uma pedagogia da escrita.

O acto de escrever exige do aluno destrezas de diferente natureza, pelo que deverá ser um domínio automatizado em relação a algumas exigências, para poder adquirir competências noutros níveis que garantam todo o desenvolvimento posterior.

Assim sendo, seria necessário que o aluno exercitasse os domínios básicos da escrita para poder tornar mais leve a carga exigida em relação às restantes operações que compõem o processo de escrita (Sardinha, 2005).

Ora, um dos factores mais importantes no acto de escrever é, sem dúvida, o acto de planificar.

Quando pedimos aos alunos que escrevam, notamos que escrevem sem se preocuparem em planificar devidamente, preocupando-se apenas em alinhar uma frase depois de outra e em encher o número de páginas que lhes é pedido. Na nossa sala de aula, constatamos no nosso quotidiano que a escrita é uma tarefa penosa.

Sabemos hoje que o reforço do subprocesso de planificar, aliado às outras componentes do processo de escrita – redacção e revisão- , ajuda os alunos a produzirem mais facilmente os seus textos (dizem vários autores), ou seja visualizar a escrita como um processo faseado pode ser útil ao professor e ao aluno.

O desenvolvimento da capacidade de planificação poderá contribuir para que escrever se torne uma tarefa menos complexa. Significa assim que o escrevente que habitualmente planifica pode produzir textos considerados mais apropriados.

Sabemos que ao escrever o aluno é confrontado com uma situação de sobrecarga mental, daí que a planificação prévia poderá ajudá-lo a activar conteúdos e a organizá-los correctamente, isto é, saber como e onde começar. Quantas e quantas vezes temos de ajudar os nossos alunos a iniciar o seu texto escrito!

Barbeiro (1994) analisa a evolução da planificação no decurso do processo de desenvolvimento da capacidade de escrever. Mostra como os alunos se dedicam progressivamente à procura e consideração de novas relações para eventualmente integrarem o texto. Numa Tese de Doutoramento apresentada à

Universidade do Minho o autor supracitado relevou para os aspectos relacionados com a metalinguística a par dos procedimentos metacognitivos.

Assim através da nossa Dissertação procuraremos valorizar o subprocesso da planificação aliado ao subprocesso da revisão.

A estratégia utilizada, *“elaboração de uma lista de palavras relativas a um determinado tema”*, pode funcionar como estratégia de facilitação de procedimento. Com esta lista de palavras, os alunos podem adoptar mais facilmente formas que lhes permitam escrever com mais facilidade os seus textos. Porém, posteriormente, foi-lhes pedido que fizessem um texto sem que lhes fosse solicitada qualquer tarefa prévia.

As tarefas adoptadas foram realizadas no sentido de testar de que forma os alunos *“geram conteúdo”*, como escrevem os seus textos em relação com os conhecimentos activados, e como posteriormente reagem no que à revisão diz respeito.

Acreditamos, assim, que se o aluno for ensinado a planificar, tendo em conta os objectivos a alcançar e os variados factores determinados pelo contexto de comunicação onde o texto se insere, a sua capacidade de estruturação mental poderá desenvolver-se e aperfeiçoar-se e o trabalho produzido poderá ganhar em qualidade, no nível do texto produzido, bem como ao nível da sua correcção.

1.2. Objectivos do estudo

Perspectivando a escrita como tarefa problemática e processual e não, simplesmente, como produto, esta investigação visou, fundamentalmente, os seguintes objectivos:

- Desenvolver a capacidade de aperfeiçoamento de texto;
- Verificar em que medida o reforço da actividade de planificação textual em contexto escolar, designadamente por

meio da actuação prévia do conhecimento temático, ajuda os alunos a construírem os seus textos escritos;

- Através da elaboração de uma lista de palavras, verificar a relação entre os conhecimentos activados e os conhecimentos mobilizados na construção dos seus textos;
- Verificar se os alunos recorrem à lista elaborada, enquanto estratégia de facilitação de procedimento, no âmbito do processo de escrita;
- Recolher informações acerca do modo como os alunos praticam a revisão dos seus textos;
 - Propor princípios de intervenção didáctica no âmbito do ensino da expressão escrita.

A definição destes objectivos parte dos pressupostos de que escrever constitui uma tarefa de resolução de problemas. Assim sendo, entre os problemas que o escrevente tem de resolver encontra-se a geração de ideias, a sua selecção e a respectiva organização.

O aluno tem de pensar o que quer dizer, organizar as ideias e de seguida seleccionar as palavras para expressar as ideias. Esta perspectiva do acto de escrever enquanto tarefa de resolução de problemas é salientada por Bereiter e Scardamalia (1987).

Segundo a mesma perspectiva, pronuncia-se a Ciência Cognitiva que se refere às tarefas de escrita como sendo um problema mal definido e para o qual não existe uma representação inicial já preparada nem um método padronizado de resolução. Escrever não é seguir uma receita. É algo mais profundo, que implica o subprocesso de planificação aliado ao processo de revisão.

1.3. A Hipótese

Para a formulação da hipótese, parte-se do princípio de que os alunos constroem os seus textos mais facilmente, se for feita uma activação do conhecimento temático.

“Os alunos que planificam conseguem um melhor desempenho quer ao nível da produção propriamente dita, quer ao nível da revisão da escrita”.

1.4. Definição de termos

Embora os termos usados ao longo dos capítulos sejam descritos à medida que vão sendo referidos, importa, desde já, clarificar alguns dos conceitos recorrentes neste trabalho:

Escrevente: uma vez que, em língua portuguesa, o lexema *escritor* se utiliza para designar a pessoa que escreve textos reconhecidos como literários, optou-se pela designação de *escrevente* para designar qualquer sujeito que faça uma produção escrita.

Escrita desenvolvida e escrita em desenvolvimento: trata-se de expressões que pretendem designar, respectivamente, a produção de um escrevente que domina bem as regras da expressão escrita e a produção de um escrevente que ainda apresenta lacunas – sejam de ordem morfológica, sintáctica, semântica ou pragmática – nesse âmbito.

Processo de escrita: conjunto de actividades através das quais o sujeito numa determinada situação chega à construção de um texto escrito.

Subprocessos do processo de escrita: actividades que o sujeito desenvolve no âmbito do processo de escrita para a construção do texto.

Conhecimento temático: conhecimento possuído pelo sujeito acerca de determinado tema.

Planificação: embora sob esta designação se encontre um vasto leque de actividades, considera-se como *planificação* a actividade que precede a escrita de um texto, ou seja, procura e selecção de unidades e relações por elas estabelecidas para integração no texto.

Facilitação processual: designa um conjunto de estratégias, a que se associam determinados materiais, que têm como finalidade ajudar o sujeito numa determinada tarefa. No caso concreto deste estudo, o programa de *facilitação processual* adoptado tem como escopo auxiliar o aluno na tarefa da planificação.

Texto escrito: adoptámos o conceito de texto proposto por Aguiar e Silva (1983: 533): *“uma unidade semântica dotada de uma determinada intencionalidade pragmática que se realiza, numa concreta situação comunicativa, mediante um enunciado ou, quase sempre, mediante uma sequência finita e ordenada de enunciados”*.

Revisão: *“verificação da conformidade das unidades e relações já colocadas em texto com a finalidade e requisitos textuais, podendo conduzir à correcção ou reformulação de elementos já redigidos”* (Barbeiro, 1994:25).

1.5. Organização do Estudo

Como qualquer trabalho de investigação, também o nosso obedece a uma sequência que passamos a expor.

Após a introdução, onde tecemos algumas considerações sobre o estado da arte ou seja sobre a desertificação a que se assiste no campo da escrita, bem como às lacunas apresentadas pelos alunos das nossas escolas quando produzem texto, apresentamos o problema, formulamos a hipótese, clarificamos alguns termos e conceitos e passamos ao quadro teórico. Aqui analisamos o conceito de escrita como processo, distinguimos as várias fases ou subprocessos, apresentamos modelos que sustentam a prática de escrita e damos uma relevância muito especial à planificação e à revisão.

Na parte prática onde tratamos a planificação e a revisão, procedemos à análise das percepções dos alunos bem como à sua classificação.

No final apresentamos as referências bibliográficas seguidas dos anexos que suportaram as actividades ou seja os textos dos alunos.

CAPÍTULO II

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. A Escrita

«Os versos estão ainda tão quentes, quentes dos dedos
com que foram amassados».

(Eugénio de Andrade, 1992)

Desde o início dos tempos o Homem narrava acontecimentos e feitos oralmente que eram passados de geração em geração. De facto, estas narrativas chegam até aos nossos dias transformadas pelos narradores, que mais tarde as transcreveram para que não se perdessem ao longo do tempo. Além disso, o homem começou também a registar as suas histórias de feitos heróicos ou outros, através de registos pictográficos nas rochas. Supõe-se porém, que estas representações seriam acompanhadas por descrições orais dos acontecimentos aí gravados. A primeira escrita que se conhece foi a escrita “rupestre” que utilizava pictogramas para representar directamente os objectos (Fromkin :155).

Na antiguidade, foram os Sumérios, devido às suas práticas comerciais, que divulgaram o sistema de escrita pictográfico.

A escrita é um instrumento sem o qual as civilizações actuais não poderiam existir.

Segundo o dicionário de Psicologia (1984:242), a escrita é o código de símbolos e de sinais gráficos que transformam a mensagem oral num substituto visível e estável; a escrita é de natureza funcional, já que o Homem tem necessidade de um instrumento de comunicação que não desapareça tão facilmente, como a linguagem oral, e de maiores possibilidades que esta; este sistema permite a comunicação por via visual.

A escrita é gráfica, convencional e linear: apresenta-se na forma de sinais reconhecíveis e manifesta-se linearmente em elementos sucessivos articulados.

O dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências, apresenta a seguinte definição de escrever:

“Desenhar ou registar, letras, números, geralmente com lápis ou caneta, sobre uma superfície, sobretudo de papel. Passar a escrito. (...) Fazer a representação gráfica de determinada palavra de acordo com a ortografia acordada. Fazer uso de um sistema de escrita. Criar e registar uma obra. Escrever um livro. Escrever a letra e a música de uma canção. Escrever um artigo. Escrever um ensaio. Exercer a actividade de escritor. Comunicar com alguém através da escrita” (p. 1505).

Emília Amor (1993:110) considera que *“escrever é uma actividade orientada para um fim – isto é, tem um alvo e uma intenção – a desenvolver de modo faseado”*.

A autora prossegue afirmando que escrever é um processo de construção e de descoberta de sentido e que através da escrita se clarificam *“as intenções que a orientam; reorganizam-se ideias e modos de expressão; compreende-se e actua-se sobre o próprio processo de criação; alargam-se necessidades, exigências, expectativas de leitura”* (ibidem).

Segundo Lerner (1989) a linguagem escrita requer, além do domínio da linguagem oral, muitas outras capacidades como a capacidade de guardar uma ideia na mente, enquanto se está a formulá-la em palavras e em frases; a competência para planificar a forma gráfica correcta para cada letra e palavras; e a memória visual e motricidade suficiente para integrar relações complexas de olho/mão.

Moffet (1991) vê a escrita como a aglutinação de um número de elementos constituintes de origem diversa, como o desenho, a transcrição e a cópia, a paráfrase, o sumário, o plágio, a expressão de um assunto em palavras e monólogo interior.

No acto de escrever está, por conseguinte, implicado o domínio de diversas componentes que asseguram desde a conformidade do desenho das letras até à expressão ou formulação de conteúdos por meio da linguagem.

Para Esteves Rei (1994:13), *“escrever é antes de mais ouvir-se a si próprio”*.

Segundo o referido autor o discurso deve corresponder sempre à vida, às coisas e às circunstâncias e não apenas a um enfiar de frases.

Para Pierre Fontanier (1977), *“escrever é fixar duas vezes”*. Segundo Lerner (1989) *“escrever é codificar linguagem, utilizando os sinais gráficos convencionais de uma língua e também o seu sistema sintáctico e semântico, em textos portadores de mensagens significativas”*.

Actualmente e contrariamente a concepções tradicionais em que a escrita era tida como o objectivo e meio de aprendizagem de uma língua, a escrita é vista como um meio através do qual a competência comunicativa é adquirida.

A diversidade de componentes e de competências implicadas coloca desafios ao professor na dinamização do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Ele terá de possuir uma visão global e um conhecimento profundo do processo de escrita e também do percurso de desenvolvimento das competências dos alunos, para poder exercer uma função de apoio. Barbeiro coloca este aspecto em relevo:

“O papel do professor não se esgota no de avaliar, mas inclui o de fornecedor de apoios, durante o percurso em que consiste a produção de cada texto ou no percurso global de desenvolvimento das capacidades de expressão escrita” (p. 9).

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

2.2. Escrita - um meio privilegiado de expressão do conhecimento

Numa importante parte do tempo que os alunos passam na escola, eles estão ocupados com tarefas que implicam a escrita. Com efeito, um estudante escreve no âmbito de todas, ou de quase todas as disciplinas. É, aliás, essencialmente através dos seus produtos escritos que os docentes avaliam o seu desempenho.

Esta visão de que a principal função que na escola a linguagem escrita continua a assumir consiste na função avaliativa é partilhada por diversos autores. Carvalho (2003:20), por exemplo, afirma que *“a reprodução do conhecimento, sobretudo em situações de avaliação, parece mesmo ser a principal função atribuída à escrita na escola actual”*. Já Amor (1993:114) se referia a esta questão assegurando que *“o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas em relação ao produto final da escrita”*. Também Dubois (2004:1-2) refere que:

“... l’écrit est traditionnellement utilisé comme mode d’évaluation et met donc en jeu une communication élève-enseignant, dont l’enjeu pour l’élève est de fournir à l’enseignant les indices suffisants d’une connaissance satisfaisante des notions enseignées”.

Considerado este cenário, facilmente se conclui que o sucesso escolar implica não apenas a construção e apropriação do conhecimento específico de cada área disciplinar, mas exige, também, que o aluno, no âmbito das diversas disciplinas, seja capaz de demonstrar o conhecimento por escrito – já que este continua a ser o meio privilegiado de expressão do conhecimento, ficando assim o referido sucesso muito dependente das habilidades que o aluno revele ao nível da utilização da linguagem escrita. Assim acorrentado o sucesso escolar, parece-nos incontestável que “ser aluno” impõe não só que se dominem os conteúdos sobre os quais se escreve, mas também que se demonstrem competências de escrita que permitam colocar no papel as representações que se tem em mente.

Ora parece ser precisamente no momento em que se torna necessária a transferência dos conhecimentos para o plano da escrita que um grande número de alunos se depara com importantes obstáculos. Como salienta Vérin: (1988:15).

“Au moment où il s’agit de «s’asseoir», de prendre un crayon et d’inscrire dès mots ou dès signes dans l’espace d’une feuille de papier, dès élèves qui suivent jusque-là se placent en situation d’échec”.

É certamente reconhecendo estas dificuldades que Fonseca (1994:150) procura justificar a razão de tais obstáculos. Referindo-se à crise que o ensino do Português atravessa e à condenação pública que é feita aos professores de língua materna – que sintetiza na frase *“os professores de Português não ensinam, e a prova disso é que os alunos escrevem cada vez pior”*, a autora afirma que os alunos não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola não se ensina a escrever. *“ Este reparo é feito não apenas aos professores de língua materna, mas também aos das restantes disciplinas que, ainda segundo a autora “[...] não fomentam a interpretação e a produção de textos escritos sobre as matérias que leccionam [...]”.* Em relação aos primeiros, Fonseca justifica a afirmação anterior por considerar que, de modo geral:

“ [...]não existem práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para o objectivo da aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua. A prática da escrita não está ausente das aulas de língua materna, mas a sua presença é assistemática, ocasional, não programada” (ibidem).

Segundo Attali (1997), este tipo de práticas de escrita advém, em boa parte, das próprias representações que os professores têm sobre a escrita. Para este autor, e em muitas situações, são as próprias convicções dos docentes que, de algum modo, determinam as referidas práticas de escrita assistemáticas. Uma dessas representações está ligada à leitura: segundo o autor, muitos são os projectos que se vêm gorados, mesmo antes de a eles se dar início, sob o

pretexto de que antes de passarem à produção de escritos, os alunos que demonstrem dificuldades devem dominar a leitura. No entanto, como assinala o autor, vemo-nos colocados perante o seguinte paradoxo: se os alunos revelam dificuldades ao nível da escrita e se, por essa razão, o professor os afasta desse tipo de actividades, ele estará também a afastar de práticas de escritas alunos que, com certeza mais do que outros, delas necessitam.

Outro obstáculo que o autor assinala corresponde à falta de tempo que os professores, imaginando-se subjugados a um programa que perspectivam, ainda em demasiadas ocasiões, apenas em termos de conteúdos de natureza declarativa, constantemente reclamam.

Attali considera ainda que, de algum modo, a própria força do traço escrito constitui fonte de dificuldades, já que, sendo ele o reflexo da aula, continua muitas vezes a ser alvo de representações retrógradas: a instituição escolar, a família e até mesmo a imagem que o professor quer dar de si para o exterior da sala levam a supor que o caderno do aluno tem de reflectir uma imagem tranquilizadora do trabalho e das reflexões que se fazem em aula. No entanto, esta “exigência” conduz ao enfraquecimento da tarefa desempenhada pelo aluno, visto que este se vê muitas vezes privado de estruturar o seu conhecimento, etapa que só pode decorrer de forma autónoma e à custa de muitas tentativas e erros.

Por seu lado, Vérin (1988) assinala que a expressão escrita é muitas vezes usada pelos professores com finalidades pedagógicas discutíveis, dado que a prática de escrita é:

“ [...] le plus souvent considérée par les enseignants comme un moyen commode de faire travailler les élèves à l’acquisition d’un contenu ou d’obtenir une réponse permettant d’évaluer les acquis et il ne s’intéresse qu’au contenu et à la réponse produite” (ibidem).

As diversas posições a que nos referimos levam-nos a acreditar que a escola tem andado arredada das suas obrigações ao nível da escrita, ideia ainda

reforçada por Gonçalves e Dias (2003:30) quando as mesmas afirmam o seguinte:

“Em geral a escola não tem contribuído para que os alunos tenham uma concepção de linguagem escrita como uma forma de comunicação, e nem tampouco como instrumento para apropriação de outros conhecimentos escolares. Os usos e funções da língua escrita no contexto escolar diferem acentuadamente dos usos sociais que a língua escrita no cotidiano de uma sociedade letrada”.

Neste contexto, vemo-nos forçados a questionar quem são afinal os responsáveis pelo aperfeiçoamento das competências da linguagem escrita. Castro (1995) defende que o espaço da aula de língua materna é o local apropriado para adquirir e desenvolver competências de escrita; no entanto, considera ainda que tal responsabilidade não significa que os professores das restantes áreas disciplinares não interfiram a este nível. Esta interferência dos docentes das restantes disciplinas é, quanto a nós, indispensável até porque, como salientam Gonçalves e Dias na citação acima, a escrita pode (e deve) ser encarada como mais uma ferramenta de trabalho, questão a que nos reportamos seguidamente.

2.3. Escrita - uma ferramenta de trabalho na construção de conhecimento

Ao afirmar que a intervenção de todos os professores, inclusive a dos que não de língua materna, nos parece ser fundamental no âmbito desta matéria e ao considerar que todos devem activar procedimentos que impliquem o uso da linguagem escrita por parte do aluno, fazêmo-lo baseados na perspectiva de diversos autores, segundo os quais a linguagem escrita constitui uma ferramenta de trabalho e de aprendizagem com enormes potencialidades, nomeadamente ao nível do desenvolvimento cognitivo.

De acordo com autores como Applebee, Bereiter e Scardamalia, Rivard ou Rowell (citados por Hohenshell e Hand, 2006:261).

“The act of writing requires thinking, offers opportunities for reflection on content, promotes attainment of personal meaning, and furthers the development of processing skills. Such as organizing ideas and reasoning”.

Sempre que um escrevente utiliza estratégias bem sucedidas, ele passa a ter mais consciência do uso da língua, demonstra melhor compreensão e recuperação dos dados que tem na memória, e demonstra pensamentos mais complexos sobre os conteúdos (Rivard, citado por Hohenshell e Hand, 2006).

Para Artlew, Applebee ou Olson (citados por Carvalho, 2003:866), a linguagem escrita consiste num factor cognitivo ao funcionar *“como um elemento facilitador da estruturação do pensamento, essencial à emergência do raciocínio lógico e formal”.*

Na verdade, esta aclaração do pensamento resulta de um diversificado conjunto de factores de que destacaríamos os seguintes: a escrita facilita a geração, o aprofundamento e a memorização das ideias (Tynala, Mason e Lonka, 2001) não só porque possibilita momentos de reflexão pessoal sobre elas e sobre a linguagem, mas também porque, ao transferi-las para o plano escrito, o escrevente está a torná-las concretas e permanentes; a escrita facilita, ainda, o enquadramento das ideias na forma de expressão adequada (géneros textuais) e a sua reestruturação pelo seu confronto com a dimensão retórica --- objectivos, destinatário, etc. (idem). Ao possibilitar esta visualização do pensamento, a escrita permite que o escrevente possa ir acompanhando a construção do seu pensamento à medida que escreve (Olson, 1994; Slotte e Lonka, 2001), num processo em que se transformam realidades abstractas e restritas para a mente individual em produtos concretos e de acesso colectivos. Desta forma se conclui que a escrita é não apenas uma prática social e cultural que facilita a inserção nos mais diversos contextos sociais, mas ainda um importante processo cognitivo que, de forma peculiar, Bruno Latour (citado por Vérin, 1988:19), sintetiza na seguinte expressão: *“penser est aussi un travail des mains”.*

De acordo com Attali (1997), é precisamente através da capacidade que os professores tenham em levar os alunos, ainda que muito jovens, a reflectir sobre os conteúdos das disciplinas que as mesmas ganham sentido, deixando de ser vistas pelos alunos como apenas mais uma disciplina. Neste contexto, o autor destaca os benefícios da escrita, afirmando que:

“Oser (faire) écrire» contribue à donner à l’élève une place centrale dans l’élaboration du savoir : de simple reproducteur de la «parole du maître», il devient l’initiateur d’une production plus autonome de son savoir. Le passage à l’écriture mobilise par ailleurs toute une série d’apprentissages intellectuels : prélever de l’information certes, mais aussi la hiérarchiser, la mettre en relation peut-être même la confronter à une autre ressource documentaire, soit au total toute une série de compétences intellectuelles qui peuvent conduire l’élève à un travail sur la nuance et le point de vue si indispensables à une véritable réflexion critique».

A ideia de que a escrita desempenha um importante suporte da actividade reflexiva é ainda evidenciada por d’Aubuisson (1998), autora que assinala algumas das diferenças entre oralidade e escrita que poderão justificar tal característica desta forma de comunicação:

“ [...] l’écriture est d’abord utilisée comme support de travail réflexif, comme aide au processus de prise conscience ou à la régulation de la tâche, Grâce à ce support les opérations mentales sont facilitées. Ceci est probablement dû au caractère convergent des échanges effectués à partir d’une base écrite (les échanges oraux restant eux plus divergents), de la possibilité d’un retour en arrière et d’une reprise qu’offrent les inscriptions graphiques (la parole étant plus fugitive).”

Os estudos sobre esta questão têm, assim, vindo a aliar ao domínio da produção escrita o da construção de conhecimentos através da escrita, passando esta a ser considerada como uma ferramenta que auxilia o aluno na clarificação, na organização e na transmissão das suas ideias (Mason e Boscolo, 2000; Boscolo e Mason, 2001; Tynjala, Mason, e Lonka, 2001).

2.4. Perspectivas sobre a escrita

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

O percurso de estudos realizados no âmbito é resumido por Grabe e Kaplan (1996:18) em quatro abordagens diferentes.

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

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

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

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

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

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

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

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

Centrar o estudo no texto em si, ou seja, no modo como o texto é construído/organizado para ser percebido pelo leitor, no âmbito dos estudos relacionados com a linguística textual e a análise do discurso, constitui a terceira perspectiva mencionada por Grabe e Kaplan (1996:20).

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

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

“Researchers from rhetoric, composition, applied linguistics, and literacy criticism examine variation in writing skill or writing interpretation as a function of writing purpose,

topic, genre, audience, intertextuality, and the social construction of writing, as well as the larger sócio-political, historical, and educational contexts”.

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

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

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

2.5. Modelos de escrita

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vários modelos processuais de escrita foram produzidos na tentativa de explicar o funcionamento da escrita. Porém, destes modelos processuais, o modelo apresentado por Flower e Hayes (1980), que descreve os processos

mentais desencadeados pela actividade de escrita, revela-se o mais divulgado, entre os investigadores, por ser considerado o mais detalhado e por instituir termos essenciais ao estudo desta questão. Contempla as dimensões da memória a longo prazo (conhecimento que incide no assunto, no destinatário e no tipo de texto a produzir), do contexto (extra-textual e inter-textual) da execução da tarefa e do próprio processo de escrita que envolve operações interactivas de planificação, redacção e revisão.

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

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

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

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

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



Figura 1 – Estrutura do Modelo de Escrita de Flower e Hayes (1980, 11)

CAPÍTULO III

3.1. O Processo de Escrita

Se durante muito tempo o que interessava, relativamente à escrita, era o produto final, hoje já não se passa o mesmo. Começou a dar-se importância ao processo de construção de texto: como é que as pessoas escrevem, em que momentos param para pensar e reflectir, como estruturam as ideias, etc.

Pode então falar-se de três momentos na escrita de um texto: a planificação, a redacção e a revisão.

A planificação (construção da representação interna do saber) serve para se estruturarem as ideias, os pensamentos, delinear o que se quer escrever, tendo em conta o que se pretende e para quem se vai escrever; é a fase em que o conhecimento é activado; gera-se e organiza-se o conteúdo de acordo com objectivos, audiência e tipo de texto. A redacção (transformação das ideias em linguagem visível) implica, como se deduz da própria palavra, a escrita do texto propriamente dito. Nesta fase, escreve-se aquilo que se planificou, passam-se os planos das imagens mentais para as palavras, em que se caracterizam pela sua natureza elíptica; linearizam-se as ideias de forma a sequencializá-las, procurando dar coesão àquilo que se escreve. A coesão de um texto envolve múltiplos aspectos e implica o domínio dos mecanismos linguísticos que a asseguram, por isso, há que encontrar os elementos de ligação, que terão de ser os mais indicados para se passar do plano mental para o escrito. Escrever será encontrar uma lógica interna e pô-la em prática, ou seja, passá-la do papel, através do uso de conectores linguísticos: deícticos, coordenação, subordinação... A revisão (análise do que foi escrito e possíveis alterações) consiste em reler aquilo que foi redigido, analisar e, mediante as próprias conclusões, proceder às transformações que se achar pertinentes, desde erros que se detectem à alteração de ideias ou estruturas.

Carvalho (1999:55) apresenta o modelo de Flower e Hayes (1987) como sendo fundamental, na medida em que *“nos fornece uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no acto de escrita”*. Assim, o acto de escrita é tido como *“um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e da redefinição constante de objectivos de natureza recursiva de cada uma das componentes do processo”* (ibidem).

O modelo apresentado por Flower e Hayes (1987) integra três domínios: o do contexto da tarefa (dimensão extra-textual: tema, objectivo, destinatário); a dimensão intra-textual (o que já foi escrito e que influencia o que se vai escrever a seguir); o da memória de longo prazo do escrevente (conhecimento do escrevente sobre o assunto, o destinatário, aquilo que tem de realizar e o tipo de texto que tem de produzir) e o do processo de escrita propriamente dito.

Bereiter e Scardamalia (1987) falam do escrevente em desenvolvimento e do escrevente desenvolvido. Em que o primeiro escreve centrado em si próprio e o segundo escreve centrado no destinatário.

O escrevente em desenvolvimento manifesta um processo linear de escrita: identifica o assunto, vai à memória buscar conhecimento e passa para o papel por associação. O escrevente desenvolvido revela uma escrita de resolução de problemas: identifica o assunto, vai à memória seleccionar a informação para dizer o que o destinatário necessita saber e não tudo o que sabe, escreve em função do destinatário, não para transmitir o conhecimento mas para transformar conhecimento.

Tudo isto se reveste de grande importância, no entanto, é muito difícil encontrar alunos que dominem estas três fases da escrita: planificação, redacção e revisão. Isto porque nas escolas não há actividades de escrita, há actividades por escrito (apontamentos, testes, completar um texto em que é fornecida a introdução, ou o desenvolvimento ou a conclusão), competindo aos discentes escrever o que faltar. O ideal é que cada aluno possa trabalhar o seu próprio texto, a simples produção não chega. Deve inculcar-se nos aprendentes a importância de planificar o que vão escrever, fazendo-os entender que se

organizarem as ideias e estruturarem o pensamento, a redacção tornar-se-á mais fácil, porque não se sentirão tão perdidos e podem evitar a tão frequente repetição de ideias. Após a redacção, devem ser orientados para a revisão, ajudando-os a assinalar o que está bem e o que está menos bem, de forma a que eles próprios se interessem pelo que produziram e sintam vontade de proceder às devidas transformações, melhorando a sua produção, ou seja, o texto que redigiram.

A tendência dos alunos é concentrarem-se na redacção, porque não possuem grande disponibilidade cognitiva, daí que a planificação e a revisão, quando trabalhadas, são-no de uma forma superficial. Há uma grande dificuldade, por parte dos alunos, em se colocarem na perspectiva do leitor, em saber se o texto é adequado ao destinatário; além disso, a definição de objectivos e de audiência é igualmente complexa, assim como se torna complexo o esforço cognitivo implicado e que exige a concentração de toda a capacidade de processar informação.

Estas dificuldades estão na base dos poucos momentos dedicados à expressão escrita nas aulas. Porém, não será muito justo atribuir culpas só aos professores quando o próprio sistema não ajuda. A pressão do cumprimento dos Programas leva a que sejam postas de lado actividades a que deveria dedicar-se muito mais tempo.

3.2. O Ensino e a Aprendizagem da Escrita

«Nos seus fantasmas, as linhas dos seus cadernos eram estradas, o próprio caderno era o mundo inteiro e as letras lá andavam. (...) Por vezes, a caneta era um barco e o caderno um lago...»

(Klein, 1950)

O ensino e a aprendizagem da escrita são dois processos que se cruzam obrigatoriamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico - didáctico em situação de sala de aula, no que respeita a aquisição da competência de escrita.

Sendo a expressão escrita um complexo instrumento de comunicação, esta necessita que se recorra a estratégias concisas, direccionadas para a aprendizagem de aspectos específicos dessa competência.

Por tudo isto, a aprendizagem da escrita tem, necessariamente, de ser assegurada por um docente que seja mediador e autor de meios pedagógicos e didácticos, essenciais ao sucesso do desenvolvimento desta competência.

A crise da escrita, já há tanto tempo anunciada, não combina com uma sociedade onde as capacidades de literacia são, cada vez mais, essenciais para fazer de cada indivíduo um cidadão de pleno direito. Daí que a escola não possa dar uso à competência escrita apenas nos momentos de avaliação, até porque os alunos com mais conhecimentos poderão não ser aqueles que são capazes de registar por escrito as suas aprendizagens. A escola é o verdadeiro espaço de ensino da escrita. Assim, é importante que esta se torne objecto de ensino na escola e que a disciplina de Língua Portuguesa assuma essa vocação como um conteúdo prioritário a desenvolver, quer pelo estatuto que tanto a escola como a sociedade conferem à escrita, quer pela complexidade que esta competência envolve.

Trabalhar uma grande variedade de textos na sala de aula é uma necessidade fundamental, uma vez que a escrita não pode ser desenvolvida como um procedimento uniforme. A escrita envolve um conjunto de

aprendizagens específicas de modos textuais variados, uma vez que existem vários tipos de textos e com variados fins, por exemplo, comentar um filme e escrever uma carta não é o mesmo, ambas as actividades implicam estratégias diferenciadas. Cada texto apresenta características linguísticas diferentes, de acordo com a situação comunicativa em que se inscreve, os seus destinatários e os objectivos que persegue, cabendo à escola e, dentro desta, ao professor de língua materna, a instrução e preparação dos alunos para que estes possam adquirir competências que lhes permitam proceder à redacção de qualquer tipo de texto.

Permitir que os alunos adquiram competências necessárias à escrita de vários e variados textos, implica que estes sejam levados a tomar consciência desta diversidade textual, experimentando escrever textos em função de várias situações de comunicação, objectivos e destinatários.

A escola tem de proporcionar aos alunos a aquisição das competências necessárias para que estes se tornem hábeis nos vários níveis da escrita e não apenas num ou em alguns da diversidade existente. É necessário que adquiram a linguagem de redacção e, ao mesmo tempo, o processo cognitivo do domínio da escrita. Daí que escrever implique grande complexidade e se desenvolva ao longo da formação académica e não de um momento para o outro.

Segundo Schank e Cleary (1995: 17), é preciso que o professor desempenhe vários papéis perante os seus discentes, contudo, na maioria das vezes, a escola limita esses papéis a apenas três: selecção de materiais que os alunos terão de aprender, apresentação do material seleccionado e avaliação do que os alunos apreenderam. A este respeito, os autores referem o seguinte:

“The transfer model limits the teacher to the three roles of selector, presenter, and evaluator. What about the roles of motivator, challenger, and critic? What about the roles of brainstormer, manager, and leader? Each of these roles leads to a different style of teaching, and each plays an important part in helping students learn a class of knowledge worth knowing. You might claim that, even if it isn’t supported by their school, a teacher can serve as motivator and leader. That may well be true, but only the exceptional teacher will summon up the energy

and effort required to go beyond what the system naturally supports. How long until that teacher burns out?".

Develay (1996) salienta a importância do docente na busca de sentido, por parte dos alunos, na escola. O autor defende que o ensino deverá auxiliar os alunos a consciencializarem-se de que o que aprendem na escola pode e deve ser usado fora dela, tanto em termos pessoais como profissionais.

Assim, é necessário que o professor consiga posicionar-se ora à frente ora ao lado dos alunos, de acordo com as necessidades destes, servindo de intermediário entre os aprendizes e o saber. O docente é, ainda, o elo de ligação entre três realidades: o aluno enquanto indivíduo, a turma e os saberes, devendo ser capaz de associar as teorias a práticas e vice - versa.

Apesar das crianças e jovens aprenderem muito fora da escola (e mesmo que a entrada no mundo da escrita aconteça antes, fora da escola), a verdade é que, normalmente, a escola é o local onde se aprende formalmente a escrever. Esta é, desde há muito tempo, a instituição da escrita, onde se ensina, se aprende e se avalia através da escrita. No entanto, em Portugal, a escola vem evidenciando níveis bastante elevados e, conseqüentemente, preocupantes, de insucesso no domínio desta competência.

Azevedo (2000) conclui que escrever não é uma habilidade espontânea. Quem escreve fá-lo com trabalho e persistência: planifica, elabora anotações e esquemas, redige, revê, corrige e reformula os seus escritos. Quanto mais experiente for, melhor utilizará estas estratégias. No entanto, esta destreza tem de ser trabalhada, treinada, ao longo da escolaridade, através, por exemplo, das actividades que o Programa da disciplina propõe, não devendo os docentes recorrerem sempre ao mesmo tipo de estratégias e de actividades ou, pior ainda, usar a escrita apenas como instrumento de avaliação.

Ainda Azevedo (2000:50), recorrendo a Maguire (1990), salienta alguns princípios sobre a linguagem e a aprendizagem das crianças:

1. O desenvolvimento linguístico ocorre sempre que as crianças atendem criativamente à linguagem do meio em que estão inseridas.
2. As crianças sabem muitas coisas sobre a linguagem escrita antes de receberem instrução sobre essa linguagem.
3. As crianças constroem sistemas linguísticos de diversos modos.
4. A leitura e a escrita são extensões naturais da linguagem humana; não são tarefas linguísticas secundárias, derivadas ou parasitas da linguagem oral.
5. A pedagogia de um currículo de linguagem integral (whole language) está enraizada numa visão funcional da aprendizagem da linguagem centrada na criança.

A autora, agora apoiando-se em Zorzi (1998:60), enfatiza:

“Aprender a escrever implica compreender as funções sociais da escrita, ou seja, que as pessoas lêem e escrevem para dar ou receber informações, para questionar, para convencer, para instruir, para se organizarem no tempo e no espaço, assim como para o próprio lazer ou diversão.”

A escrita é um tipo de comunicação complexo e elevado, última das competências linguísticas a ser aprendida; aprender a escrever implica capacidades motoras relativamente desenvolvidas (especialmente, a motricidade fina).

A aprendizagem da escrita está associada à aprendizagem da leitura e é acompanhante natural desta.

Uma vez adquiridos os mecanismos da escrita, esta passa a ser um instrumento e uma competência para exprimir pensamentos, para comunicar.

Aprender a escrever é uma tarefa que se inicia cedo – assim que se começa a treinar a psicomotricidade e não acaba mais; assim como saber ler não é uma competência adquirida, mas um processo que dura toda a vida.

É dever do professor conduzir os alunos à liberdade de escrita, assumindo, como refere o Programa de Língua Portuguesa (1994:32), o papel de animador, que assegura o acesso à escrita e, simultaneamente, proporciona o prazer da escrita.

É desejável que o aluno seja incentivado a ter uma relação de aventura e experiência com a escrita. Para isso é necessário tempo, oportunidade e condições.

Se todo este processo for bem sucedido, o aluno deverá ser capaz de escrever de acordo com as mais variadas intenções comunicativas, dominar as técnicas, conhecer, criticar e aplicar os diferentes modelos, autocorrigir-se, aumentar, encurtar, modificar e aperfeiçoar a sua escrita de modo a atingir os objectivos propostos.

Escrever bem implica sentir a escrita como uma necessidade interior, nunca como uma imposição.

Naturalmente, uma aprendizagem tão complexa como é a da escrita apresenta dificuldades.

3.3. O Papel da Consciência Metalinguística no Processo de Escrita

O conceito de *consciência (meta)linguística* não é passível de uma definição linear e aparece caracterizado de diferentes modos, ora de uma forma mais global ora incidindo sobre aspectos mais específicos. No entanto, é consensual, entre vários autores, o reconhecimento da sua importância no processo de ensino-aprendizagem da escrita, designadamente na regulação do processo cognitivo e na reflexão sobre a própria actividade mental.

No entender de Tunmer & Herriman (1984), a consciência (meta)linguística relaciona-se com a capacidade de reflexão sobre a linguagem e o poder da sua manipulação estrutural, sendo isso possível devido ao facto de a linguagem poder ser utilizada para simples compreensão e produção de frases, podendo também ser, ela própria, objecto de pensamento e análise.

A consciência (meta)linguística é para Titone (1988), de um modo genérico, a capacidade para reflectir acerca da natureza e das funções da linguagem.

No entanto, Vieira (1993:39) define-a como o “conhecimento acerca da língua nos seus aspectos formais, semânticos e funcionais e ainda de aspectos do processo de ensino-aprendizagem da língua.” Van Lier (1999) explica que a consciência (meta)linguística surge na criança como resultado da sua compreensão da linguagem como algo manipulável. Fedorenko (1975, citado por Pliássova, 2005:38) explica que a consciência (meta)linguística é uma capacidade intuitiva e não reflectida do falante em obedecer às regras de funcionamento da linguagem tanto no domínio de formação de palavras, como nos domínios de léxico, de sintaxe e de estilística.

Por sua vez, Alegre (2000) defende que a consciência (meta)linguística está relacionada com a capacidade que o aprendente tem em reflectir sobre a língua, tendo presente o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento. Barbeiro (1999) define-a como a capacidade cognitiva do sujeito, incidindo sobre a linguagem e consistindo na reflexão ou no controlo deliberado, com vista a uma tomada de decisão. Barrera (2003:492) descreve a consciência (meta)linguística como um termo genérico que envolve diferentes capacidades, tais como:

- segmentar e manipular a fala nas suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas);
- separar as palavras dos seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes);
- perceber semelhanças sonoras entre palavras;

- julgar a coerência semântica e sintáctica de enunciados.
- Sousa (1994) destaca o carácter intencional, reflectido e explícito da consciência (meta)linguística, definida como a capacidade do falante em usar activamente a linguagem para reflectir e falar sobre a própria linguagem.

Quando um aluno inicia o seu processo de aprendizagem escolar, este já é capaz de utilizar a linguagem com função comunicativa. Essa competência linguística é adquirida naturalmente, implicando o domínio de regras gramaticais de uma forma não consciente. Nas palavras de Teberosky (1994), a dupla propriedade da linguagem, de servir tanto para se referir ao mundo quanto para referir-se a si própria, faz com que possa ser utilizada como objecto de conhecimento, o que caracteriza a actividade metalinguística. Esta envolve aspectos formais da linguagem (níveis fonológico, morfológico e sintáctico) e não apenas o seu conteúdo (semântica).

Referiremos as diferentes capacidades envolvidas no desenvolvimento da consciência metalinguística, tanto do ponto de vista da linguagem oral, como da consciência de aspectos sintácticos relativos à estruturação gramatical:

Consciência Fonológica

O termo Consciência Fonológica tem sido utilizado para se referir à análise das palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem. Pretende-se avaliar a capacidade do sujeito, seja para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar fonemas e outras unidades da fala, tais como sílabas e rimas.

Consciência Lexical

A consciência Lexical diz respeito à capacidade para segmentar a linguagem oral em palavras, considerando aquelas com função semântica, ou seja, que possuem um significado independente do contexto (tais como os substantivos, adjectivos, verbos) e aquelas com função sintáctica, que adquirem significado apenas entre as palavras (conjunções, preposições, artigos).

Consciência Sintáctica

O termo Consciência Sintáctica refere-se à capacidade de reflectir a estrutura gramatical das frases. A sintaxe é constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, a partir de diferentes combinações, um número infinito de mensagens, sendo necessário regras de combinação entre as palavras de modo a serem produzidos enunciados que façam sentido.

Desta forma, há estudos que têm sugerido que a aquisição da linguagem escrita não depende da consciência dos aspectos fonológicos e morfológicos da linguagem oral, uma vez que a escrita e a leitura não podem ser entendidos como processos de codificação/descodificação de palavras, consideradas isoladamente, a partir das relações entre letras e sons. De acordo com essa perspectiva, o bom leitor é aquele que não depende exclusivamente do processo de descodificação para atribuir sentido ao texto, mas que é capaz de utilizar o seu conhecimento linguístico e extralinguístico para identificar as palavras, a partir da utilização de indicações semânticas e sintácticas fornecidas pelo texto (Kato, 1987; Rego, 1995).

Como síntese, Pliássova (2005:42), fazendo referência a Teberosky (1994), refere que a consciência (meta)linguística é um processo complexo e multifacetado, sendo apenas possível pela dupla propriedade da linguagem de ser tanto para descrever o mundo, como para se referir a si mesma, ou por outras palavras, de ser tanto o meio, como o objecto de conhecimento.

Podemos dizer que *“a consciência (meta)linguística é o que permite ao falante/aprendente de uma língua observar e detectar concreta e simultaneamente diversos aspectos qualitativos dos enunciados, tais como os lexicais, os idiomáticos, os estilísticos, entre outros. Ela é também o mecanismo que controla os processos da linguagem, auxiliando a compreensão de diferentes sentidos e permitindo a avaliação da correcção/incorrecção, da aceitabilidade/inaceitabilidade e da elegância/não elegância dos enunciados produzidos e recebidos.”* (Bojovitch, 2002, citado por Pliássova:50).

Pelas razões atrás enunciadas, o desenvolvimento da consciência (meta)linguística é fundamental no ensino das línguas em contexto escolar. Donmall (1991) vai mais longe ao dizer que para que as aulas de línguas não sejam um espaço onde se reproduzem modelos antigos, deve haver uma interpretação adequada das finalidades da consciência (meta)linguística. Deste modo, a reflexão sobre a língua deve ser mais do que o simples acesso a um conjunto de regras de funcionamento da língua, sendo necessário que a vertente cognitiva assuma um papel facilitador da aprendizagem, deixando que o conhecimento linguístico seja resultado das investigações, reflexões e conclusões dos alunos.

Andersen (1991) salienta, também, a importância do contexto de aprendizagem, pelo que este deve ser ajustado à realidade sociocultural de cada escola. Por sua vez, Clark & Ivanic (1991) reforçam que para se desenvolver a consciência (meta)linguística se deve também ter em conta a inter-relação dos aspectos formais, cognitivos, afectivos, interpessoais e sociais envolvidos na aprendizagem.

Andrews (1997), citado por Pliássova, (2005:51) sublinha ainda que o estímulo da consciência (meta)linguística conduz *“à consciencialização dos elementos, estruturas, padrões e usos da linguagem e, conseqüentemente, forma falantes reflexivos, que conseguem proceder a escolhas linguísticas conscientes dentro do leque das opções oferecidas pela totalidade do sistema da língua”*.

Para finalizar, manifestamos a nossa concordância com Clark & Ivanic (1991) quando defendem que o desenvolvimento da consciência

(meta)linguística leva à consciencialização, por parte dos aprendentes, da sua identidade enquanto falantes, transformando-os em utilizadores da língua confiantes e socialmente responsáveis, que se reconhecem como uma parte activa de todo o funcionamento social.

Concluindo, a escrita é condição de uma liberdade a que só se chega através de muito treino, sistematização e reflexão.

O desenvolvimento endógeno do saber-fazer adquire-se, desenvolve-se e aperfeiçoa-se e só através da prática e da reflexão é que a escrita, como instrumento pessoal e social, poderá ser progressivamente encontrada pelo escrevente. A operatividade de qualquer intervenção didáctica define-se pelas relações que se estabelecem, também, na actividade entre o interesse, a atenção, a antecipação do resultado, a validação, a implicação.

3.4. O computador e a Escrita

Algumas tecnologias constituem bons auxiliares da leitura e da escrita, porém, podem limitar a liberdade e a alegria de escrever, o prazer de dominar e brincar com a língua.

Segundo Humberto Eco, os computadores transformaram o ecrã de imagens em ecrãs de letras.

O computador é, muitas vezes, visto como uma ameaça ao domínio da língua. As novas tecnologias são acusadas da perda de hábitos de leitura, por um lado, no entanto, por outro lado, são considerados como uma ajuda no domínio da língua.

Investigações recentes referem o computador e, mais especificamente, o processador de texto, no processo ensino-aprendizagem da expressão escrita.

Barbeiro (1999:85), apoiando-se em Kochan (1990), afirma que *“a construção do ambiente pedagógico é de crucial importância para o papel que pode ser desempenhado pela utilização do computador”*.

O autor defende que o processador de texto não deverá ser uma ferramenta facilitadora das tarefas de transcrição, mas um conquistador de novas finalidades para a expressão escrita dos discentes.

Hoje, a escrita constitui o domínio da língua portuguesa para o qual o computador mais pode contribuir no que concerne à promoção de competências. Da mesma forma que se automatiza a escrita manual, assim acontece com o processamento de texto no computador. A escrita fluente depende da automatização, ou seja, do grau de familiarização com o teclado da máquina.

É verdade que a escrita no computador torna a tarefa de escrever mais fácil, na medida em que permite reescrever qualquer texto sem ter de se manipular tudo de novo. O computador possibilita proceder a todas as alterações e a todos os acréscimos sem ter de mexer em toda a estrutura, ou seja, não se sendo obrigado a mexer no que já está feito; o processador de texto permite efectuar todos os «arranjos» sem prejuízo de ter de voltar a escrever tudo novamente.

No que se refere às três fases da escrita – planificação, redacção e revisão – o computador apresenta igualmente vantagens. A nível da planificação, permite aceder a ficheiros, à Internet, enfim, conduz ao fácil acesso a novas fontes do conhecimento que poderão ser importantes no processo de geração do conteúdo que irá integrar o texto. Além disso, o computador possui uma memória bem mais vasta que a do ser humano, daí ser uma grande ajuda.

Relativamente à redacção, o domínio do teclado é importante porque significa a automatização da escrita no computador (domínio da posição das teclas e motricidade), o que facilitará a produção, ou seja, é só pôr em acção o conteúdo gerado e estruturado na planificação. O recurso ao processador de

texto pressupõe dois aspectos: o instrumento de composição e o instrumento de edição de texto, permitindo revisões. Estas constantes reconstruções que o processador de texto permite devem ser tidas em atenção, no sentido de que o processo de transferência ou de substituição pode alterar o que já está escrito, por isso há que prestar atenção à coesão e à coerência.

Em termos de revisão, o sistema de correcção do computador, que já começa a abarcar a sintaxe, pode constituir um excelente auxiliar na aprendizagem da escrita com correcção ortográfica; além disso, como já se referiu, permite aceder a todas as transformações que se queiram efectuar, sem prejuízo de perda de tempo e/ou do que já está escrito e não precisa ser alterado.

Finalmente, chega-se à fase determinada *editing*, a qual tem que ver com a preparação da versão final. O *editing* permite apresentar um texto sem erros, perfeitamente legível e com qualidade estética, para além de possibilitar a diversidade no que diz respeito a negritos, itálicos, sombreados, tamanhos e tipos de letra...

O computador é um estímulo à escrita, na medida em que os alunos estão receptivos às novas tecnologias e querem experimentar novidades.

Os problemas surgem no âmbito das mensagens via Internet, mais concretamente, nos *chat*, onde a escrita sofre verdadeiros atentados, por exemplo, o grafema x substitui o ch, o s o ss, o k substitui definitivamente o q, entre outras aberrações.

CAPÍTULO IV

4. COMPONENTES DO PROCESSO DE ESCRITA

Depois de observadas algumas das principais abordagens da questão da escrita, julgamos oportuno, no presente capítulo, debruçarmo-nos sobre os processos implicados nesta forma de comunicação. Apesar de incluir contributos de diversos investigadores, a análise a que nos propomos terá como principal referente, não só por ser este um dos principais marcos de referência sobre a investigação em escrita, mas também por uma questão de sistematização, o modelo de Flower e Hayes (1981). Deste modo, o nosso percurso encontra-se balizado pelas três grandes componentes do processo de escrita que tais autores aí advogam: a planificação, a redacção e a revisão.

Antes de principiar tal tarefa, há um aspecto introduzido por estes autores, que gostaríamos de frisar: as três componentes acima referidas são “supervisionadas” por um mecanismo de controlo que, dada a essência recursiva e interactiva que o caracteriza, é relevado pelos autores. Este mecanismo permite a transição de cada uma das componentes do processo para as restantes, sendo assim, o processo de escrita marcado por constantes avanços e retrocessos. Deste modo, exclui-se radicalmente a concepção faseada das referidas componentes, concepção que, como vimos, caracterizava o modelo da sucessão de fases que vigorava antes da década de 80.

4.1. A Planificação

A planificação é o subprocesso através do qual o escrevente forma a representação interna do saber. Tal representação tem um carácter mais abstracto do que a sua representação linguística (Flower e Hayes, 1981; Humes, 1983). Assumindo a função da criação de um plano de composição e da definição de objectivos que norteiam a textualização, esta componente do processo de escrita divide-se em três subprocessos: planificar implica que o escrevente *gere conteúdo*, conteúdo que deverá *organizar* de acordo com *objectivos* a *definir* (ver fig.1, p.33).

O primeiro desses três subprocessos, *a geração de conteúdos*, efectua-se através do recurso à memória e do recurso a fontes externas. A geração de ideias implica que o escrevente efectue pesquisas na memória de longo prazo, estrutura que se encontra organizada de forma própria e que constitui uma entidade estável na qual se encontram armazenadas informações e conhecimentos relativos ao assunto, ao destinatário e ao tipo de texto a produzir. A activação da pesquisa conduz à recuperação e selecção da informação em função da pertinência desta. Os conhecimentos julgados relevantes são transferidos para a memória de curto prazo, para, de acordo com o contexto da tarefa, ser adaptada. 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. De acordo com Piolat e Roussey (1992:108), a recuperação de informação é interrompida sempre que um dos itens encontrado é, 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.

No que concerne ao segundo subprocesso desta componente, *a organização do conteúdo*, esta consiste, como o nome indica, no ordenamento das ideias

recuperadas. Seleccionadas algumas das informações consideradas como de maior utilidade, este subprocesso corresponde à estruturação de um plano cronológico e/ou hierarquizado da informação recuperada, motivo por que se torna potencialmente gerador de novas informações, dado que estas são, por exemplo, activadas pela sequência cronológica ou categorização e subcategorização de um conjunto de conhecimentos. Piolat e Roussey (idem:108) referem-se a este subprocesso 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*”. A mesma ideia é relevada por Carvalho (1999: 63) quando o autor afirma que a planificação ocorre, “ *sobretudo, num plano mental, concretizando-se, normalmente, apenas em esquemas ou tomada de notas, o que implica um maior esforço cognitivo*”.

No âmbito do terceiro subprocesso, compete 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. Os últimos implicam a análise das necessidades informativas do destinatário. Ainda segundo Piolat e Roussey (ibidem), “ *le sous-processus de recadrage (goal setting) évalue et reajuste les plans écrits ou représentés par rapport aux buts initiaux (thème, destinataire, etc.)*”.

Como temos vindo a salientar, a planificação percorre, dada a natureza interactiva e recursiva do processo de escrita, todo o processo de produção. Saliente-se ainda o facto de vários autores relevarem esta componente em relação às duas restantes, referindo-se a uma preponderância deste sobre os outros subprocessos, perspectiva que já vigorava no modelo que em 1980 concebiam Flower e Hayes. Este posicionamento fica, com certeza, a dever-se não só aos momentos que antecedem o início da redacção, e que são fundamentalmente preenchidos pela actividade que decorre deste subprocesso, mas também do tempo das pausas que vão sucedendo à medida que se vai construindo o texto (Matshuashi. 1981; Humes, 1983).

A planificação é, assim, um importante subprocesso, ideia que Hayes (1989) frisa quando afirma que a profundidade da planificação parece estar associado o sucesso na escrita. Alguns estudos (Isnard e Piolat; Kellog; Piolat e Roussey, citados por Olive e Piolat, 2003) sobre a relação entre a activação dos processos de planificação e de revisão e a qualidade dos textos produzidos por adultos apontam precisamente no sentido de que a planificação desempenha um papel fundamental. De acordo com estes investigadores, os resultados de tais pesquisas evidenciam a existência de benefícios advindos 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.

4.2. A Revisão

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

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

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

Rever é, basicamente, comparar duas representações: o texto escrito ou pensado e o texto ideal. As dificuldades emergem da necessidade de se trabalhar em abstracto e de o escrevente precisar de se colocar na perspectiva do leitor.

Na perspectiva de Milián e tal. (1991:17), 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 critérios de realización”.

Barbeiro (1990:140) considera que 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 objetivos que se pretendem atingir junto do destinatário do texto”.

Perante o grau de adequação atingido, pode proceder-se à reescrita de partes maiores ou mais pormenorizadas do texto.

Desdobrando as operações que compõem a revisão, Cabral (1994) refere que, num primeiro tempo, há a leitura crítica para a detecção de incorrecções; segue-se um aperfeiçoamento do texto que se traduz na correcção das falhas detectadas de que decorre, finalmente, uma nova textualização.

Decompondo também a mesma operação, Fayol e Schneuwly (1991:232) distinguem três fases: a detecção do erro; a identificação da sua natureza e a respectiva correcção, o que implica sempre uma comparação entre duas representações. Para que o processo decorra adequadamente, a revisão exige

uma capacidade de distanciamento do texto, o que ajuda a explicar por que motivo os alunos corrigem melhor os erros dos colegas do que os seus próprios escritos .

Categorizando as operações efectuadas durante a revisão, Fabre (1990: 205) distingue quatro grupos: *operações de substituição, operações de adição; operações de supressão e operações de deslocamento*. Este autor salienta que um aluno que tem dificuldade 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*”.

Amor (1993:129) vê esta 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 subfase de editoração (lay.out)*” .

Focalizando também a importância da (re)leitura, Figueiredo (1994:169) afirma que o processo supõe uma avaliação dependente da releitura e da comparação entre o texto obtido e o projectado e a realização das correcções consideradas necessárias. A esta actividade de revisão, que pode acontecer numa fase acabada ou intermédia do processo, pode acrescentar-se uma actividade de reescrita, a que alguns autores anglófonos chamam “*reviewing*”, que não é uma simples etapa do processo global mas uma “*retranscrição modificada do texto já produzido*”.

Afastando-se um pouco da parte mais técnica da revisão, Cassany (1993 b) é de opinião que esta não pode ser apenas considerada como uma técnica ou uma supervisão mas pressupõe, antes, uma atitude face à escrita e um estilo de trabalho.

Carvalho (1999:203), desenvolveu um estudo no âmbito da revisão que recorreu a uma *metodologia*, designada *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”.

Carvalho (1999:206), concluiu 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”.

Propondo outra metodologia e no sentido de dotar os alunos de estratégias de revisão textual, Grabe e Kaplan (1996) sugerem que se forneça à turma uma versão alterada do parágrafo de um texto e se lhe proponha que encontrem as diferenças entre o parágrafo inicial e a sua versão; outra estratégia será pegar em frases dos alunos, escrevê-las no quadro e enriquecê-las, corrigindo-as.

Quaisquer que sejam os recursos que se utilizem, Contente (1995:31) considera que *“deve proceder-se de forma a que o aluno adquira os diferentes níveis de tratamento do 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”.*

Considerando as três componentes do processo de escrita como um todo - apenas dissociáveis por questões metodológicas -, deve sublinhar-se que estas operações, como refere Cabral (1994), não se distribuem linearmente no tempo, antes se caracterizam por uma recursividade que as faz alternar, apesar de algumas delas serem dominantes em determinados momentos do processo de escrita. As decisões de um escrevente acerca dos objectivos e da audiência, por exemplo, não têm que ser tomadas de uma vez por todas no início do texto.

Podem, assim, ser tomadas, reajustadas, inflectidas muitas vezes; e, até durante a revisão, muitas mudanças ou adições podem reflectir um melhor conhecimento do leitor e do que o escrevente espera conseguir com o que está a produzir.

4.3. A Planificação no Processo de Escrita: do lugar que ocupa ao papel desempenhado

O conceito de *plano* é um conceito seminal na compreensão do pensamento humano e na resolução de problemas. O escrito, pela lentidão da sua produção, pela ausência de uma pressão comunicativa, pela possibilidade de rever o texto, necessita do recurso à planificação.

O acto de escrever, para Carvalho (1992:88), 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, o receptor da mensagem”*.

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

Ainda segundo Barbeiro (1994:100):

“a planificação, no âmbito da pré-escrita do texto, é caracterizada por incidir fundamentalmente sobre parâmetros genéricos, enquanto na fase de escrita passa também a incidir sobre unidades particulares, como o parágrafo, a frase ou a palavra”.

Amor (1993:112) define planificação, distinguindo entre a micro e a macroplanificação:

“ mobilização de conhecimentos em sentido lato – quer acerca do mundo e das coisas, quer procedimentos, relativos ao modo de actuar, quer contextuais referentes às situações de produção – visando não tanto a construção de um plano, no sentido tradicional, mas a representação de um destinatário e de um objectivo da comunicação (associados ao conteúdo /tipo de texto) – macroplanificação – e a concepção de um esquema organizativo – microplanificação – conducente ao discurso na sua forma final”.

A mesma partição se verifica em Fayol e Schneuwly (1991:223) ao considerarem uma planificação retórica ou macroplanificação e uma microplanificação. A primeira situa-se a nível do conteúdo, da elaboração das ideias em função da audiência e do fim que se pretende atingir, enquanto a segunda, num outro nível, conduz ao texto na sua forma final. Esta dicotomia corresponde, grosso modo, à oposição entre a organização hierárquica – relevante na macroplanificação – e a organização linear – atinente à microplanificação. Os estudos nesta área têm incidido na análise das pausas feitas durante a produção de texto e também no estudo da verbalização do próprio sujeito durante a actividade de escrita. Os resultados obtidos através dessas duas metodologias revelaram que a planificação se efectua a diversos níveis e que ressalta claramente que *“ c’est le niveau global – macro-structurel – articulant le contenu, l’audience et la visée qui joue le role le plus fundamental chez l’adulte”.* (Fayol e Schneuwly: 1991: 225). Por outro lado, verifica-se que os escreventes pouco experientes dedicam menos tempo à planificação, procedendo, essencialmente, segundo o que os autores designam como *“ coup-par-coup”*. Daí que o desenvolvimento na mestria da escrita se caracteriza por uma gradual independência relativamente ao nível *“local”* sintáctico-lexical.

Analizando estudos elaborados por vários investigadores no âmbito da planificação, Fayol e Schneuwly (1991) puderam encontrar três etapas na evolução da produção escrita. Num primeiro tempo, a produção não está ainda assegurada por um controlo interno e, por esse motivo, efectua-se passo a passo, através de uma gestão local; surgem, neste caso, enunciados justapostos ou simplesmente ligados por relações associativas (Bereiter e Scardamalia, 1983; Fayol, 1985; Scardamalia, 1981; Schneuwly e Rosat, 1986). Num segundo

momento, existe uma planificação global mas que diz apenas respeito às “*unidades de pensamento*” (Schneuwly: 1985). Finalmente, numa terceira fase, os escreventes, sobretudo os adultos, tornam-se capazes de planificação tendo em conta os conteúdos e a audiência e o texto encontra-se ligado ao contexto (Schneuwly, 1985; Schneuwly e Rosat 1986; Scardamalia, Bereiter e Steinbach, 1984). No entanto, os autores chamam a atenção para o facto de estes fenómenos aparecerem, por vezes, em diferentes períodos, em função do tipo de texto que estiver a ser produzido.

Flower e Hayes (1981a:242) esclarecem que a forma como a planificação é usada pode determinar uma boa ou deficiente escrita, nomeadamente através do tipo e da qualidade dos objectivos que os escreventes colocam em relação a si próprios e da sua habilidade/competência para usar a planificação de forma a guiar os seus próprios processos: “*an important part of being a skilled writer is knowing not only how to do this rhetorical planning, but how to embed sentence-level planning within it – how to turn intentions and knowledge into text*”.

Scardamalia e Bereiter nas suas investigações concluíram que há uma cultura na escola que não privilegia estratégias que permitam aos sujeitos (adolescentes) revelar conhecimentos metacognitivos de planificação. Estes utilizam estratégias passivas adequadas, produzindo textos pobres, lineares, sem hierarquização, nem integração em macroproposições de nível superior.

Scardamalia e Bereiter (1987), no contexto de escrita escolar, chamam a esta estratégia “*dizer o que sabe*”. É o modelo de explicitação do conhecimento, apresentado na fig.2. De acordo com este modelo, a produção textual não obedece a um plano global mas apenas a uma série de pistas que lhe são fornecidas.

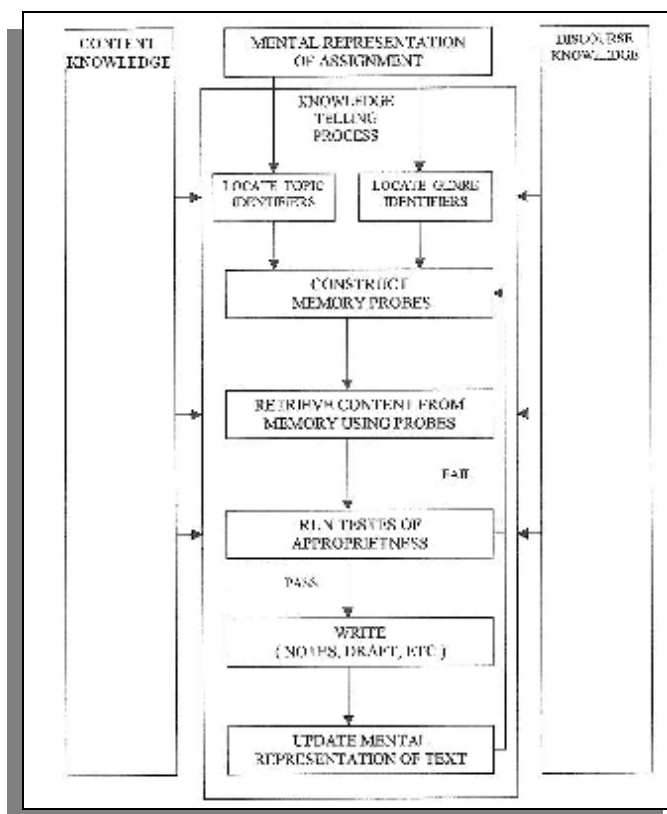


Figura 2 – Estrutura do processo de dizer conhecimento

Os alunos geram conteúdo, mas não o organizam nem estabelecem objectivos. Normalmente produzem-se textos cujas frases têm sentido, mas sem coerência organizativa. O escritor pode eliminar ou modificar frases sem que seja afectada a legibilidade da composição. Os textos produzidos são guiados por um conhecimento inadequado, pois o escritor gera conteúdo na memória a longo prazo e escreve-o no papel. O escritor não transforma o conhecimento, “diz” apenas o conhecimento.

Scardamalia e Bereiter (1987), afirmam que é prática comum nas universidades porque os alunos foram habituados a dizer o que sabem, a escreverem tudo o que sabem acerca de determinado assunto sem se preocuparem com aquilo que a pergunta lhes pede.

Os escritores hábeis também geram conteúdos, mas utilizam os seus conhecimentos retóricos a fim de poderem estabelecer objectivos e organizar o conteúdo antes de escreverem o texto.

Segundo os mesmos autores, assiste-se deste modo à transformação do conhecimento e só assim assistimos a uma escrita reflexiva e consciente. Propõem uma complexa actividade de resolução de problemas em que a dimensão do conteúdo interage com a dimensão retórica adequando-se os textos aos objectivos pretendidos. Esta passagem de uma escrita pouco desenvolvida para uma escrita em desenvolvimento, corresponderá ao modelo de transformação do conhecimento (fig. 3).

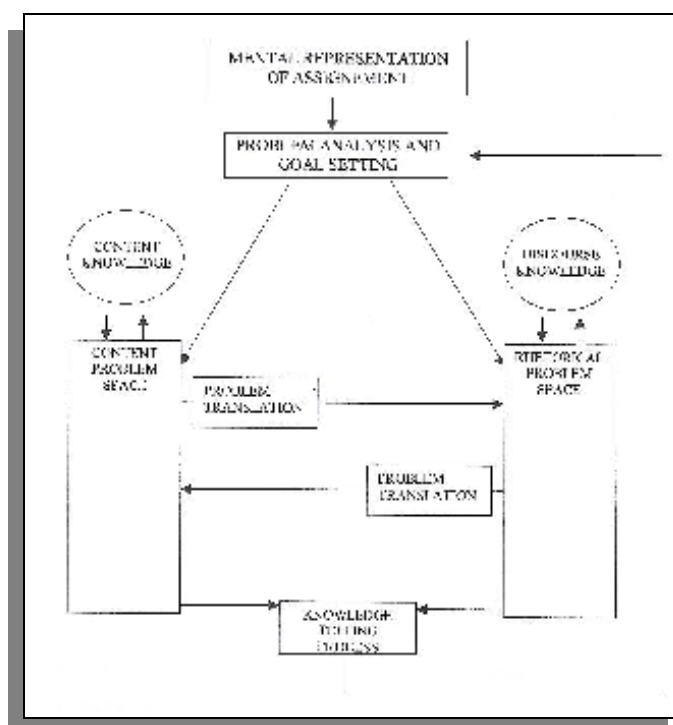


Figura 3 -Estrutura do processo de *transformar conhecimento*.

Bereiter e Scardamalia afirmam que tudo isto é fruto duma cultura de escola, onde os estudantes planificam pouco e rotulam as tarefas de escrita como “rotineiras e mecânicas”.

Assim sendo, os referidos autores propõem o modelo de “explicitação do conhecimento” para uma aprendizagem de escrita mais eficaz.

Também Britton (1975), em estudos levados a cabo em escolas britânicas e americanas concluiu que os alunos são “treinados” para escreverem para o professor com vista a uma avaliação.

Flower e Rose (1989), afirmam que é urgente mudar as práticas de escrita na escola, pois a escrita não é um fim em si mesma, mas todo um processo comunicativo mais alargado. É necessário que a escrita vá para além dos muros da escola e ganhe contrapartidas do mundo real.

Resumindo: as estratégias deverão ser meios que permitam alcançar metas. A principal dificuldade, no que se refere às estratégias cognitivas, é aprender a utilizar a estratégia correcta no momento preciso.

Bereiter e Scardamalia (1987), dão-nos conta do seguinte: ao chegarem à escola as crianças não planificam os seus textos escritos. Nesta fase é prioritário dominar e automatizar os mecanismos descritos (processo de tradução). Ao escreverem, as crianças passam para o papel os seus actos de fala.

Mais tarde, as crianças descobrem que as palavras fornecem pistas sobre conteúdos. É a descoberta do subprocesso de planificação “gerar conteúdo” referido no modelo de Hayes e Flower.

Bereiter e Scardamalia (1987), adiantam ainda que apesar de saberem seguir as cadeias associativas, as crianças dessa idade desconhecem a forma como quebrá-las, isto é, não se apercebem dos aspectos que deverão ser tomados em conta:

- a audiência;
- a organização;
- os objectivos da escrita.

Mais uma vez alertam para a importância da planificação. Também o desenvolvimento da metacognição exerce uma influência directa no acto de planificar, durante o processo de escrita, pois faz com que os sujeitos adquiram uma consciencialização progressiva dos seus processos psicológicos que são a memória, a atenção, a linguagem e o pensamento, o que corresponde a uma capacidade gradual do domínio da auto-regulação, que passa progressivamente de regulação autónoma a regulação activa.

Cabe ao desenvolvimento da consciência transformar qualitativamente os processos de auto-regulação, complexificando-os e sofisticando-os (Simões, 1997).

A capacidade crescente de auto-regular consciente e deliberadamente o comportamento próprio e de o planificar é uma dimensão do desenvolvimento humano (Harris, 1983; Vygotsky, 1995).

A planificação ocorre num plano mental e requer competências ao nível cognitivo.

A planificação requer automatização ao nível do processamento da informação.

Mas, segundo os autores anteriormente referidos, as crianças e os adolescentes, em vez de planificarem, apenas escrevem algumas notas, mera justaposição de enunciados e, numa fase mais avançada, pensam o texto em função do conteúdo. Existe uma íntima relação entre o pensar e o escrever. Só mais tarde e em resultado de estratégias adequadas, a geração de conteúdo se vai distanciando e autonomizando permitindo textos autónomos articulados ao contexto.

A planificação é um dos aspectos em que o processo de expressão escrita da criança ou do adolescente mais se diferencia do modo de planificar do escrevente capaz.

Flower e Linda Carey (1989), recolheram protocolos em voz alta de escritores com e sem experiência testando o modo como planificavam e os temas que privilegiavam mais:

- temas, propósito, audiência e / ou normas sobre o texto.

No que se refere aos escritores com experiência, concluíram que o escritor, apesar de ter em conta o conteúdo, dedica mais tempo de planificação a encontrar um tema, uma estrutura e normas de texto adequadas para uma eventual audiência. É a chamada Planificação Construtiva que os referidos autores também chamam representação retórica da tarefa escrita. Esta inclui todas as categorias retóricas: ponto chave, propósito, audiência e normas de texto.

No que diz respeito aos escritores sem experiência, a planificação é feita de modo diferente. Aqui dominam as declarações do tema e os conhecimentos sobre o conteúdo. O escritor não refere o ponto chave, nem o propósito. A sua única ideia é produzir uma redacção para uma audiência com a qual não se preocupa de forma específica. Os referidos investigadores chamam a este tipo de planificação - “Planificação guiada pelo conhecimento”.

Este tipo de planificação poderá ocorrer, por exemplo, quando alguém escreve um artigo para uma revista especializada. Acontece porém que este apenas será compreendido por uma certa camada de leitores. Para que este tipo de planificação seja adequado, é necessário que os conhecimentos do sujeito estejam devidamente organizados, caso contrário o texto não terá objectivos nem organização dirigidos à audiência.

Os referidos autores dizem-nos que na escrita, a profundidade da representação inicial é fundamental e que produziram melhores textos os indivíduos que fizeram melhores planificações. Os sujeitos com melhores resultados fizeram também planificações menores ao nível do conteúdo e apresentaram mais planificação retórica. Os melhores incluíram todas as

categorias retóricas nos seus planos iniciais, isto é, constituíram uma representação retórica da tarefa, propósito, audiência e normas de texto. Os piores ignoram quase todas estas categorias.

A planificação Colaborativa surge de acordo com estudos realizados por Scardamalia e Bereiter (1982), onde eram valorizadas as produções escritas em grupo. Estes autores fizeram campanhas nas escolas e pediam aos professores que dessem aos seus alunos frases complexas e problemáticas que marcassem o final da história. Os estudantes trabalhavam em conjunto e criavam uma história que conduzia ao final pretendido. Assim se realizavam as planificações construtivas e colaborativas. Deste modo, desenvolviam-se planos de escrita que eram diferentes dos textos e que incluíam aspectos associados às representações retóricas. As discussões levavam os estudantes a trabalhar o plano e o texto. Resolviam o problema de uma forma recursiva.

Flower e Carey (1989), utilizaram o computador (fig. 4 – La Pizarra del Planificador) que ajudava os estudantes a procurar soluções visando sempre ir mais além, obrigando-os a escrever textos mais profundos. Assim, mediante este apoio externo, os estudantes “abandonavam” a ideia de “dizer” apenas, sem terem transformado o seu conhecimento.

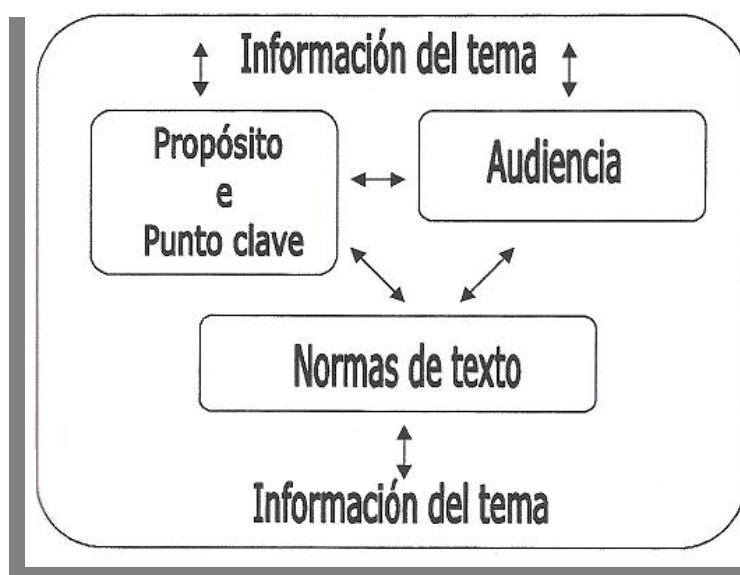


Figura 4 – Quadro do planificador.

O quadro ajuda o escritor a ver o espaço de planificação onde este pode colocar as ideias à medida que vão surgindo e vai lembrando ao escritor o conhecimento retórico e a interacção existente entre ambos.

Como já referimos anteriormente este tipo de planificação (colaborativa) é utilizado no projecto CSILE em Huron e na Universidade de Toronto por Scardamalia e Bereiter.

Segundo estes autores e como temos vindo a referir, *“este projecto intente ensinar la transformacón de conocimiento directamente. El objetivo central de la clase es avanzar conocimientos”*.

O CSILE fomenta a investigação cognitiva, fomenta o pensamento estratégico e o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem.

Estas habilidades permitem aos estudantes regular e supervisionar a sua aprendizagem.

O CSILE ajuda os estudantes a converterem-se em aprendizes activos implicados nos seus objectivos de aprendizagem e na construção do conhecimento utilizando estratégias metacognitivas.

A relação entre o conhecimento activado e a construção do conhecimento no texto é, assim, um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento de escrita.

4.4. O Ensino - aprendizagem da planificação

Planear diz respeito à construção da representação interna do saber e exige que se gira e organize o conteúdo de acordo com os objectivos, audiência e tipo de texto.

Este procedimento, no entanto, torna-se complicado para os escreventes em desenvolvimento por múltiplas razões: dificuldades de abstracção, dificuldade em gerar conteúdo na ausência do real e de pistas, dificuldades no acesso à memória, na definição de objectivos, na projecção do destinatário. É necessário, então, que, na escola, se possam desenvolver estratégias conducentes à facilitação dessa tarefa e à utilização de estratégias textuais de automatização e de planeamento pois, como afirma Amor (1993:114), na tarefa da escrita, o aluno é aconselhado a fazer um plano *“mas raramente é instruído nos modos concretos de o realizar e de o desenvolver com êxito”*.

Após uma primeira aprendizagem, o escrevente poderá prosseguir autonomamente, como afirma Barbeiro (1990:142):

“Com o desenvolvimento da expressão escrita, verificar-se-á, por parte do sujeito, a procura e adopção de métodos individuais de relacionamento com o processo, que se pretende sejam eficazes, tendo em conta as características do sujeito”.

Figueiredo (1994:165), informa que *“um conhecimento só se torna automático desde que conscientemente apreendido e aprendido”*. Efectivamente, na automatização de processos controlados intencionalmente, um controlo consciente pode intervir sempre que se encontre um obstáculo no decorrer da actividade. Caso contrário, o aluno desperdiçará energias cognitivas consideráveis e o desgaste psicológico daí advindo poderá ser impeditivo de uma correcta estruturação do texto.

Embora existindo uma grande variedade de condutas redaccionais, dado que a gestão de cada fase varia de pessoa para pessoa, e mesmo apesar de uma planificação poder variar em função do tipo de trabalho a efectuar, do tempo que se tem disponível para a sua realização, do conhecimento do tópico, dos

objectivos que se estabeleceram, do destinatário do texto, será sempre possível avançar com estratégias que possam ensinar o aluno a planificar as suas produções escritas. Segundo Milián et al. (1991), essas estratégias, no entanto, não devem exigir uma sobrecarga cognitiva e, por outro lado, devem facilitar a focalização naqueles subprocessos que se pretendem trabalhar. Afirma-se, assim, que a elaboração de uma lista de instruções pode ser vista como uma estratégia de simplificação. De igual modo, Martley (1983), afirma que uma das respostas para a questão da dificuldade mostrada pelos alunos na expressão escrita é, precisamente, a limitada capacidade de tratamento da informação por parte da criança. Se o sujeito escrevente for confrontado com uma consecutiva sobrecarga mental perante a necessidade de, simultaneamente, coordenar, planificar e gerir as diferentes informações, a tarefa tornar-se-á penosa e até impraticável.

Antes da elaboração de qualquer tarefa de planificação, Cabral (1994:115) afirma a indispensabilidade de se ter em conta a tipologia textual pois *“cada tipo de texto assenta numa codificação macro-estrutural própria que afecta todos os outros aspectos do texto e cujo conhecimento tem de ser prévio à produção”*.

Na perspectiva de Almeida e Morais (1992:39), *“parar para entender o que é pedido, planificar passos antecipando um objectivo e avaliar resultados – monitorizar o pensamento – é evitar um acto impulsivo face a um problema”*.

Martley (1983), considera que o escrevente, na fase de planificação, deve reflectir sobre o conhecimento que possui e que possa ser relevante acerca de um determinado tema. Este conhecimento tem que ser extraído da memória a longo termo ou então ser procurado em material exterior. Depois, os dados informativos devem ser estruturados em função das características do próprio material e antecipando o leitor. Finalmente, o plano precisa de ser concretizado em representação linguística. Ao longo de todo este processo, intervêm operações de diferenciação, de selecção, de avaliação e de revisão.

Cassany (1993), afirma que não há uma única ou aconselhável maneira de planificar e que os processos redaccionais estão dependentes do estilo cognitivo individual e da própria personalidade de cada sujeito.

Por sua vez, Garcia- Debanc (1996), chama também a atenção para a grande variedade de condutas redaccionais, uma vez que a gestão de cada fase varia de pessoa para pessoa; acentua ainda o facto de as operações de escrita se caracterizarem por uma constante recursividade, não se distribuindo, assim, de uma forma linear. Afirma que as diferentes operações que intervêm no processo redaccional variam também em função da tipologia textual, considerando que a componente linguística presente na elaboração de qualquer texto tem sido subestimada. Tal como numa situação de oralidade, onde as capacidades de produção oral apresentam variações em função do tipo de conversa que se está a estabelecer, o mesmo acontece com a escrita.

A constatação feita por Garcia-Debanc vem na esteira dos estudos realizados por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), ao referirem que algumas capacidades linguístico-discursivas, nomeadamente as operações de planificação e de estruturação temporal, são particularmente dependentes do tipo de discurso pretendido. De igual modo, David (1996), afirma que os processos de escrita dependem geralmente da situação e das instruções dadas.

Piolat (1991:297), reflectindo sobre o ensino da planificação, afirma que o escrevente *“doit pouvoir apprendre à se projeter en plusieurs points de l’espace écrit si nécessaire avant d’aboutir à la linéarisation finale d’un texte pour lequel il a du mobiliser différentes connaissances, planifier et réviser”*.

Bereiter e Scardamalia (1985:304) procederam a um estudo numa escola onde a turma experimental foi ensinada a planificar textos de carácter argumentativo. Nesse programa de intervenção, os investigadores utilizaram cartões *“that stimulated self-questioning during composition planning”*, e onde podiam ler-se sugestões tais como:

- *Na important point I haven’t considered is...*

- *Someone might think I'm exaggerating because...*
- *My purpose...*
- *An example of this...*
- *The reason I think so...*
- *I'll change this a little by...*

O programa decorreu ao longo de dezanove sessões de cinquenta minutos e os resultados finais indicaram, relativamente ao grupo de control e ao Pré-Teste, uma maior incidência de operações conceptuais durante a planificação.

Noutro estudo sobre a planificação, em que participaram escreventes desenvolvidos e em desenvolvimento, os mesmos autores (1985:202), constataram que a reflexão que os mais experientes faziam durante a fase da planificação envolvia elaboração e reformulação de objectivos, antecipação de dificuldades, objectivos pretendidos com o texto, adequação ao destinatário. De modo contrário, os escreventes pouco experientes revelaram o emprego de uma estratégia linear que consistia em registar no papel as ideias, à medida que iam surgindo. Nesta investigação, Bereiter e Scardamalia analisaram os planos nas suas relações com os respectivos textos, utilizando seis categorias - «Elaboração», «Reordenação», «Divisão», «Combinação», «Omissão», e «Adição» - e concluíram que os escreventes mais velhos faziam mais transformações nos seus planos do que os mais novos.

Pagé (1990) fez um estudo onde alunos do 1º ciclo foram treinados na realização de planificações segundo as estratégias de escreventes experientes; os resultados revelaram-se estimulantes mas esta corrente de investigação penetrou ainda muito pouco no campo do ensino da língua materna.

Com base em estudos realizados sobre os reflexos na planificação das variáveis «audiência» e «conteúdo», Fayol e Schneuwly (1991) verificaram que, acerca do primeiro aspecto, todos os estudos põem em evidência a adaptação dos adultos ao destinatário, embora pareçam menos claras em relação às crianças. Acerca da segunda dimensão, verificou-se que uma estrutura

esteriotipada, como a do texto narrativo clássico, parece facilitar a planificação (Fayol, 1985).

A familiaridade com o tema, facilitador e, nesse sentido, quanto maior é o desconhecimento do tema, mais desorganizado se encontra o trabalho. Num estudo dirigido por Langer (1984), ficou provado que o conhecimento do tópico desempenha um importante papel naquilo que o escrevente faz, provando-se que há uma relação significativa entre esse conhecimento do tópico e a qualidade da escrita. Por sua vez, Figueiredo (1994) refere-se à noção de «*quadros de conhecimento*», ou seja, representações, não já de carácter organizativo, mas de conhecimento sobre o mundo e que é importante ter-se em conta na proposta dos tópicos para desenvolvimento. Ainda sobre a questão dos conteúdos, Amor (1993) avisa que não se podem tirar os suportes todos de uma vez, como acontece quando se coloca o aluno perante uma folha branca, arvorando os «benefícios» do tema livre. Deve-se, pelo contrário, retirar os suportes contextuais a pouco e pouco, suscitando a passagem gradual da produção de textos muito dependentes do contexto para textos referencialmente autónomos.

Outro dos factores que, frequentemente, é postergado nas tarefas de escrita é a necessidade de, numa planificação, os objectivos serem claramente explicitados, a fim de que o escrevente, dispondo de elementos necessários, se torne consciente da situação de comunicação e disponha de critérios de avaliação.

Uma das estratégias apontadas por alguns investigadores para a realização da planificação é, como salienta Bach (1991:35), o *brainstorming*, cujo “fim primeiro é a produção da quantidade máxima de ideias. Quanto mais elevado for o seu número, maior será o número de ocasiões de as obter boas. Terminada a fase de produção, intervirá, então, e somente então, o momento da escolha”. De igual modo, Schroder e Lovett (1993) consideram que as actividades que envolvem a planificação devem envolver a técnica do *brainstorming* e, também, frequentemente, debates.

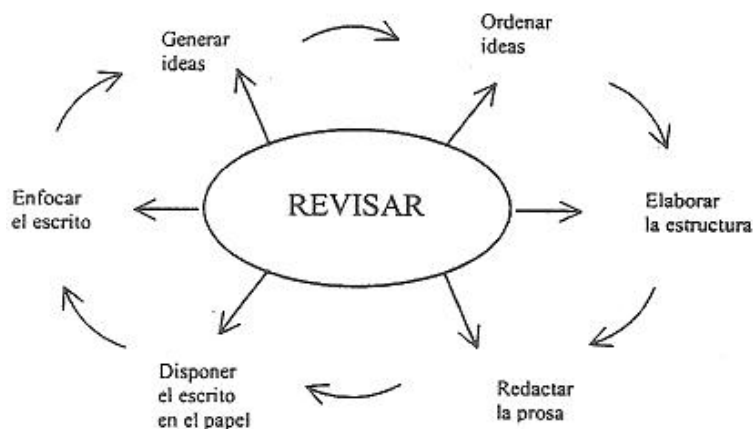
Emília Amor (1994) considera imprescindível que o aprendente saiba identificar o tipo e o objectivo comunicativos, adaptando-os às características peculiares do público-alvo.

Apresenta ainda algumas actividades passíveis de serem realizadas e cujo grau de exigência poderá gradualmente aumentar, no âmbito das relações entre essas variáveis. No entanto, torna-se premente que a relação entre “objectivo/destinatário/forma e conteúdo da comunicação” nunca se dissociem. Assim, perante um mesmo facto poder-se-á definir objectivos comunicativos distintos, tais como:... informar, criticar algo/alguém, defender a perspectiva ou os interesses de um dos intervenientes”. No que concerne ao resumo de uma notícia de cariz científico, o escrevente poderá “conceber três destinatários diferentes e prever as características desse resumo”. A autora sugere ainda que perante um acontecimento e um tipo de texto específico (narrativa), desenvolver um esquema/plano que contemple: “a superestrutura textual (e respectivas sequências); a distribuição das instâncias enunciativas (fala do narrador, fala das personagens).” (Amor, 1994:116).

4.5. O Ensino - aprendizagem da Revisão

Compreender a revisão no processo de aprendizagem da expressão escrita é saber que esta desempenha um papel essencial desde que o indivíduo começa a escrever até à versão final do texto. A escrita abordada como processo pressupõe a recursividade entre a planificação, redacção e revisão. Esta visão processual da escrita obriga a uma mudança de atitudes não só por parte dos professores, mas também por parte dos alunos. Aprender a escrever requer alguém que saiba ensinar pois ao contrário da oralidade, a escrita exige sistematização.

A actividade de revisão como actividade reflexiva e de controlo sobre o texto produzido, implica, de facto, a recursividade explicada por Cassany (1995: 231) no esquema seguinte:



Como podemos observar, a actividade de revisão ocupa um lugar central no processo de escrita que não se circunscribe a um momento de pós-redacção, mas estabelece com as outras componentes do processo uma conexão, ou seja, a revisão implica a alteração das outras fases do processo, que se manifesta num movimento cíclico.

Sendo assim, na opinião do autor, *“rever é muito mais que uma técnica ou uma supervisão final do escrito: implica uma determinada atitude de escrita e um estilo de trabalho”*.

A revisão pressupõe o tratamento do erro que, segundo Amor(1993), tem a vantagem 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 suma, contribui para a apropriação, a transferência e o alargamento de conhecimentos (Amor, 1993:158).

Relativamente ao subprocesso de revisão, poderemos afirmar que, normalmente, a atitude adoptada nas nossas escolas não vai além da correcção do escrito feita exclusivamente pelos professores, visto que estes se concentram no produto escrito, corrigindo e classificando, sem terem em conta a possibilidade de os alunos o valorizarem, através da reformulação. Deste modo, permanece-se na fase de detecção do erro. Segundo Manuela Cabral (1994:112), o percurso habitual da prática da escrita, em contexto escolar, é o seguinte:

(...) o professor solicita um trabalho, o aluno produz o texto pedido, entrega-o ao professor, este corrige-o, anota-o, classifica-o e devolve-o ao aluno. Por vezes chama a atenção para um ou outro aspecto mais grave, geralmente ortográfico ou sintáctico, faz um elogio genérico aos trabalhos melhores, e o aluno guarda o texto, quantas vezes sem ter lido sequer com atenção as anotações ou correcções do professor que, ao fazê-las, teve um trabalho insano totalmente inútil “.

Para se desenvolver a capacidade de expressão escrita é preciso escrever e reflectir sobre o escrito.

Segundo Serafini (1986:16), a composição deve ser apresentada ao estudante como uma técnica que se aprende aos poucos e que é preciso aprender a considerar o escrito não como objecto já completo e acabado, mas, sobretudo, como produto de uma série de operações. “Aprender a escrever significa adquirir gradualmente capacidades”. Só mediante a reflexão, a redacção de rascunho, a revisão, a conversação e uma nova reflexão é que a maioria dos “escritores” chega a saber o que quer dizer (Calkins, 1994).

Donald Murray (1982), atribui um lugar de destaque ao subprocesso de revisão, na medida em que para diferenciar os momentos de todo o processo de escrita utiliza a seguinte terminologia: preparação, rascunho, revisão e edição ou redacção da versão definitiva. Ao defender como segunda fase, rascunho, preconiza de imediato a revisão e prepara o aluno para a execução de tal actividade. Segundo o autor, a elaboração de rascunhos conduz à revisão.

Gaves (1991), defende as fases de pré-escrita, escrita e pós-escrita. Ao preconizar a pós-escrita, também coloca em relevo o subprocesso de revisão. Para além desse aspecto, outros, pelo mesmo autor referidos, comprovam o papel essencial da revisão ao longo e no fim do processo. Atribui à leitura do texto durante a redacção um papel eficaz para se pensar na escrita como um processo de diálogo entre o escrevente e o texto que emerge. O escrevente converte-se em leitor e novamente em escrevente, concentrando-se a escrever e logo voltando atrás para interrogar o texto. A revisão é essencial para o processo de escrita. A escrita ajuda-nos a desenvolver o nosso pensamento, precisamente porque nos permite visitar as nossas ideias. Conclui dizendo que o gérmen da nossa escrita é a interacção entre o escrevente e o texto em desenvolvimento. A revisão deve integrar-se no processo de escrita: os alunos devem mover-se entre o papel de escreventes e de críticos.

Santos (1994:148-149) também se pronuncia sobre o papel da leitura crítica no subprocesso de revisão, porque só a partir do texto se podem analisar estratégias de produção diversificadas e aquilatar da sua eficácia comunicativa. Da leitura e da “desconstrução” dos textos produzidos pelo próprio aluno ou por outrem pode resultar:

- a explicitação e sistematização de modelos de organização textual;
- a recolha de dados referenciais e culturais;
- a descoberta de estratégias de produções plurais;
- a aquisição, em suma, de competências básicas da comunicação que, por um trabalho persistente de explicitação e de consciencialização, se tornam susceptíveis de reinvestimentos futuros, em escritos cada vez mais aperfeiçoados.

Smith (1982) explica: a escrita separa as nossas ideias de nós mesmos de uma forma que nos resulta mais fácil examiná-las, explorá-las e desenvolvê-las.

Rei (1996) também valoriza a revisão ao distinguir as seguintes fases: a concepção ou reflexão que deve terminar num esboço; a primeira redacção ou a escrita de jacto; a revisão com as correcções ou alterações mais ou menos profundas morosas e difíceis.

A correcção eficaz é aquela que conduz o aluno à resolução dos seus problemas de escrita, contudo, parece que, nas nossas escolas, a aplicação de metodologias orientadas para esse objectivo ainda não se revela uma constante.

Serafini (1986) considerando as atitudes dos professores distingue três tipos de correcção: correcção **relevativa**, correcção **resolutiva** e correcção **classificatória**. Na correcção **relevativa**, o professor assinala com linhas horizontais e verticais palavras, frases ou períodos inteiros que apresentam erros e são pouco claros, limitando-se, muitas vezes, a detectar o erro e a fazer apenas correcções ocasionais, geralmente, dos erros de ortografia e lexicais. Na atitude **resolutiva**, o erro é resolvido pelo professor que faz uma interpretação das partes do texto que requerem uma correcção e reescrevem-se. Ao apresentar a solução, o problema é resolvido pelo professor com a agravante de reflectir a sua opinião, o que pode “desvirtuar” o texto original. A correcção **classificatória** situa-se entre dois tipos já referidos: o professor destaca o erro, pode acrescentar ou não a fórmula correcta, mas tem a preocupação de o classificar (indica por exemplo se o erro se integra no modo do verbo, na falta de concordância sujeito/predicado etc.). A vantagem deste tipo de correcção relativamente às anteriores é que se coaduna melhor com os princípios de uma boa correcção estabelecidos pela autora: a correcção não deve ser ambígua, os erros devem ser agrupados e catalogados, o estudante deve ser estimulado a rever as correcções feitas, compreendê-las, e trabalhar sobre elas, devem corrigir-se poucos erros por cada escrito, o professor deve estar disponível para aceitar o erro do estudante, o erro deve ser adequado à capacidade do aluno. De facto, o erro para ser classificado deve ser destacado de modo suficientemente

preciso, deixando de ser ambíguo. No caso em que o professor não indica a fórmula correcta e propõe ao aluno a correcção, o trabalho de revisão é muito mais profícuo, visto que estimula o aluno a reflectir sobre os seus escritos. Para além disso, durante a fase de auto-correcção o trabalho do aluno pode ser incentivado e melhor analisado. O professor interpretará melhor as intenções do aluno sem se sobrepor a ele (o que não acontece na correcção resolutiva) que, neste segundo momento, terá oportunidade de exprimir um novo texto sem desvirtuar as suas intenções iniciais.

Segundo a mesma autora, correcção classificatória pouco usual no meio escolar deverá tornar-se sistémica. Só assim se valorizará o subprocesso de revisão e se passará da atitude descritiva que prevalece nos tipos de correcções relevativo e resolutivo, para uma atitude operativa. As correcções operativas ajudam o aluno a melhorar e a compreender como se constrói o produto final de um texto, evidenciando o seu processo de geração, ao contrário dos outros tipos em que o erro é tratado do exterior, descrevendo-o ou resolvendo-o.

Cassany (1993) refere que a falta de empenho nos trabalhos de expressão escrita se agrava porque, raramente, o aluno tem oportunidade de rever os seus próprios erros, de autocorrigir-se, de reformular os seus textos e de melhorar paulatinamente o seu trabalho de expressão escrita. Acrescenta que desprestigiar o subprocesso de revisão é mutilar o processo global da expressão escrita, visto que a revisão, componente fundamental em todo o processo, não sendo exercitada, impede o desenvolvimento integral das habilidades linguísticas.

Stelzer Morrow (1991), citado por Cassany (1993), distingue três modelos, segundo a responsabilidade e a função que exerce cada sujeito no processo de revisão:

INTERACCIONES MAESTRO-ALUMNO			
	Activo-passivo	Guía-cooperación	Colaboración mutua
<i>maestro:</i>	-activo	-da instrucciones	-lector del texto
<i>alumno:</i>	-passivo	-las realiza	-autor
<i>ejemplo:</i>	-El maestro corrige las faltas del escrito, dando las soluciones correctas.	El maestro marca los errores y orienta la corrección; el alumno sigue las instrucciones.	Maestro y alumnos dialogan para mejorar y profundizar en el escrito.

A aplicação do modelo de colaboração mútua é o único que restitui a autoridade da correcção ao autor, neste caso, o aluno. Os professores nunca sabem com certeza, o que o aluno quer dizer, como quer dizê-lo, e porquê. Em vez de se pressupor o que o aluno pretende dizer e retirar-lhe iniciativa, devem actuar como leitores respeitosos com o autor, pedindo-lhes esclarecimentos. Só deste modo se permite colaborar mutuamente de uma forma enriquecedora.

Na mesma linha de pensamento Cassany (1993) distingue nos dois modelos de correcção, expostos a seguir, diferentes aspectos:

Corrección tradicional	Corrección procesal
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.

Tendo como ponto de referência os dois tipos de correcção, o referido autor privilegia a correcção 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. Tal como Cassany, pensamos que conhecer o estilo de cada escrevente é fundamental para sabermos actuar, de modo a potencializarmos as capacidades de expressão escrita dos nossos alunos.

Avaliação e correcção são conceitos que se confundem em contexto escolar.

Qualquer correcção implica avaliação prévia, pois não se pode corrigir se não se tiver analisado o que está mal.

A avaliação formativa tem um papel fundamental na aprendizagem da expressão escrita. *“Evaluer ce n’est pas seulement noter; c’est prendre des informations pour déterminer la nature d’aide à donner à chaque un des élèves”* (Garcia Debanc, 1986:29).

Maurice Mas (1990), através de um estudo baseado em respostas a inquéritos feitos por professores no domínio da avaliação dos textos de alunos, chegou à conclusão que a prática de avaliação por parte dos professores parece pouco corrente. A avaliação é **somativa**: os erros são detectados, sem um tratamento didáctico; **parcial**: limitada aos problemas da frase (ortografia, sintaxe, vocabulário, pontuação...); **normativa**: tem como referência um modelo cultural de “bom texto”; **standartizada**: utilizam os mesmos critérios quaisquer que sejam os escritos. A estas práticas de avaliação ainda se ligam as actividades de escrita diversificadas, o que provoca uma dupla formação do que deve ser a aprendizagem da escrita. Assim, por um lado, temos a diversificação das funções sociais da escrita e a não diversificação em contexto escolar; por outro lado, a explicitação de diferentes teorias sobre o texto, produção e avaliação dos escritos e a representação dos professores neste domínio. Defende a avaliação formativa cuja aplicação obriga à explicitação de

critérios que têm diversos papéis em momentos diferentes do processo de escrita: ajuda os alunos a analisar a tarefa de escrita a fim de a regular, a localizar e analisar os seus erros, a verificar a adequação do escrito ao projecto de produção, a corrigir; ajuda os professores a seleccionar nos textos dos alunos os índices pertinentes, para organização das suas intervenções pedagógicas e hierarquização dos problemas a tratar; estabelece uma didáctica mais transparente entre os objectivos do professor, que pode clarificar o que pretende, e o projecto de aprendizagem do aluno que sabe sobre o que é avaliado.

Inês Duarte (1996) aponta como aspecto nefasto da correcção tradicional o facto de o professor não ter acesso ao processo de escrita, com a agravante de o aluno não ganhar consciência das várias fases desse processo. Já Michel Charolles (1986) defendia a necessidade do conhecimento consciente da escrita como processo, da representação que os alunos têm da mesma. Normalmente, os alunos concebem a escrita como “beau language”, reservada a especialistas. O facto da prática redaccional não aparecer aos olhos dos alunos como um verdadeiro trabalho que implica aperfeiçoamento, alterações e correcções, explica, sem dúvida, a sua tendência natural para considerarem a tarefa terminada, após a escrita do que constituiria a primeira versão, se o processo continuasse.

Yves Reuter (1989) partilha da mesma opinião porque considera que escrever é um processo de escrita e de reescrita, objecto de um trabalho que necessita de tempo e de dispositivos precisos, em ruptura com a ideologia do primeiro jacto de ideias ou de inspiração.

Norrish (1992) também valoriza as correcções operativas, quando salienta o facto de que o professor deve assinalar, identificar o tipo de erro e indicar ao aluno o que deve estudar.

Rodari (1993:150) salienta o papel negativo que a escola atribui à correcção de textos produzidos pelos alunos. Segundo este autor, os textos infantis na

escola são julgados predominantemente em função da atenção dos professores sobre “o nível ortográfico- gramatical – sintáctico, que não toca sequer o nível mais propriamente “linguístico”, além de descurar o complexo mundo dos conteúdos. O facto é que na escola se lêem textos para os julgar e classificar, e não para os compreender”.

Masseron (1981) vem ao encontro do que foi exposto quando destaca a ideia de que o menino não escreve, redacta; o professor não lê, corrige.

Odete Santos (1994) utiliza o termo supervisão em vez de revisão, alargando assim o conceito de revisão, que deve desenvolver-se de modo a que as actividades não incidam, apenas, sobre a superfície do texto. Inclui na supervisão a detecção de erros e a identificação da natureza dos mesmos, bem como as estratégias de correcção a adoptar para o aperfeiçoamento do texto. Como os “escritores” inexperientes revelam dificuldades de revisão, compete ao professor uma intervenção pedagógica que mudará a sua maneira de actuar e fará mudar a actuação do aluno. *“Le fait de mises sur l’amélioration du processus de l’écriture pour la révision, implique, entre autres conséquences, que les stratégies et les démarches visant à habiliter l’élève au niveau de l’écriture doivent elles-mêmes faire l’objet d’apprentissage”* (Bordeleau, 1990:293).

A consideração construtiva do erro deve ser um enfoque didáctico a implementar em contexto escolar. O binómio ensino-aprendizagem deve ser visto na sua duplicidade e não isoladamente. Nas nossas escolas, ainda predomina o conceito de que a acção de ensinar é dever do professor e a de aprender obrigação do aluno.

Frias (1982) refere que as aulas de composição e de correcção são as que mais directamente se encontram ligadas à capacidade de expressão escrita, se se preconizar a correcção como um modo de consciencializar os alunos das suas deficiências e não se basear simplesmente na identificação das falhas.

Rei (1996) considera que o trabalho de composição será dado como findo quando houver uma equação entre o nosso pensamento e o nosso escrito, ou

seja, quando a nossa composição for capaz de comunicar ao nosso leitor as ideias e as reacções que nele queremos fazer nascer.

Poder-se-á concluir que a correcção conducente a uma reformulação e aperfeiçoamento dos textos implica uma nova percepção dos docentes e discentes relativamente ao erro.

Actualmente são muitos os autores que, como veremos de seguida, consideram o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem, o erro é visto como um fenómeno de integração de novos conhecimentos. Esta concepção terá forçosamente que provocar mudanças no ensino-aprendizagem da expressão escrita, especialmente no processo de revisão que deverá passar de uma correcção tradicional a uma correcção operativa. A consideração construtiva do erro, assinalada por Ferreiro e Teberosky (1984), poderia constituir pré-requisito necessário à obtenção da resposta correcta.

Os erros são um potencial instrumento de trabalho se o professor os utilizar numa perspectiva construtiva e não derrotista. Os erros são uma fonte de informação para o professor poder actuar com eficácia junto de cada aluno.

Para Torre (1993), o professor pode apoiar-se no erro e dar-lhe diferentes sentidos. Destaca, entre outros, a análise das causas e a proposta de situações para que o aluno descubra as suas falhas, que constituirão o ponto de partida da adopção de critérios de diferenciação de processos de aprendizagem, o que quer dizer que as correcções se centram nas dificuldades individuais de cada aluno. Não se pode generalizar juízos sobre os erros dos alunos. São os indivíduos que têm problemas de expressão escrita e não o grupo ou turma. *“Une telle démarche, centrée sur l’élève, rompt avec la tradition de l’enseignement uniforme et uniformisant et centre sur le texte”* (Barré-De Miniac, 1996:189).

Delgado-Martins e Duarte (1993) também interpretam os erros como indícios que permitirão programar uma intervenção pedagógica adequada. Através deles pode-se alargar o conhecimento da língua e proporcionar o

domínio de rotinas discursivas, para além de se criar condições favoráveis ao desenvolvimento da capacidade metalinguística dos alunos.

Para Brito (1997:256), as produções escritas dos alunos são um excelente meio de reflexão e aprendizagem se o professor se debruçar sobre os erros por eles cometidos e partir daí para o ensino da gramática. Segundo a autora, o domínio dos aspectos gramaticais, constitui um meio do aluno melhorar a expressão linguística: *“o professor poderá reflectir sobre temas tão diversos como mecanismos de concordância e de selecção entre palavras, a expressão de modos e tempos verbais, relações lógicas entre orações, etc”*.

A perspectiva de Postic (1995:20) assemelha-se às anteriores uma vez que destaca que o aluno não progredirá a não ser por uma tomada de consciência das suas falhas, e se não tiver a certeza que o professor lhe dará não só os meios de progredir, mas também apoio na sua evolução. O professor *“deve tentar analisar os erros do aluno, para compreender a sua origem, chegando aos erros precedentes àqueles que no momento ele faz, às etapas da sua aprendizagem”*.

De acordo com Zorzi (1998), o processo de aprendizagem da ortografia apresenta muitos obstáculos ligados, na maior parte das vezes, às características intrínsecas do próprio sistema alfabético. No entanto, outras dificuldades são de ordem conceptual, ou seja, dependem da forma como a criança compreende a escrita, do tipo de hipóteses que vai construindo e que orientam as suas produções. Assim, os erros ortográficos devem ser considerados e analisados consoante o nível de aprendizagem em que são produzidos, pois fazem parte do processo de aquisição gradual e complexo. Como nos dizem Gadeau e Finet (1991:65), *“il faut souvent, pour corriger l’orthographe, réfléchir sur l’ensemble de l’écrit produit, e mettre l’orthographe en relation avec d’autres aspects”*.

De acordo com Azevedo (2000:65) a Linguística e a Psicologia têm vindo a abordar as dificuldades dos alunos de modo diferente, partindo da análise dos seus erros, pelo que o professor os pode encarar de dois modos: ou os considera como parte inevitável do processo de aprendizagem da escrita, ou como algo indesejável *“como subproduto reprovável do processo ensino-aprendizagem”*.

São muitos os investigadores que consideram o erro como fazendo parte da aprendizagem e como *“fenómeno de integração de novos conhecimentos, é passagem obrigatória para o saber”*. (Azevedo 2000:65).

Corder (1981) defende que o estudo das produções linguísticas no contexto de aprendizagem formal da língua não só ajuda a encontrar meios para o seu tratamento, como também a compreender o próprio processo de aquisição da linguagem. Pliássova (2005:82), citando Besse & Porquier (1984) sublinha que: *“ os resultados dessa compreensão contribuem para uma melhoria progressiva do ensino, que pode passar a basear-se em práticas e princípios mais adequados e em que o estatuto e a importância dos erros dos aprendentes seja reconhecido e aceite”*.

É importante que os professores reflectam sobre o modo como corrigem os erros, de modo a perceberem se as suas estratégias de correcção serão as mais adequadas. É também necessário que os aprendentes sejam envolvidos nesta reflexão sobre as suas causas e no processo da sua correcção.

Esta postura implica que a nível da Didáctica, o professor adopte uma metodologia que vá ao encontro do que Amor (2003:156) chama de *“gestão progressiva do erro”*, isto é, *“uma sequência de decisões e tarefas complexas, destinadas a integrar a detecção e o tratamento do “erro” no processo de ensino-aprendizagem”*. Este é um processo que se desenrola em quatro momentos. No primeiro, chamado de *“Identificação e Categorização do Erro”*, o professor deve detectar e analisar os erros, tendo em conta o plano do enunciado, bem como o contexto e o efeito pretendido pelo escrevente. Para que esta análise seja rigorosa, o professor deve ter como referência, não o grupo turma, mas cada aluno individualmente, de modo a despistar ou intervir em *“problemas de língua”* específicos. O segundo momento, denominado *“Ponderação das Decisões a Tomar”*, tem muito a ver com o bom-senso do professor, em que deve ter consciência de que não consegue corrigir todos os erros de todos os alunos, pelo que deve estabelecer prioridades, segundo critérios pertinentes. Deverá ter em conta, face ao aluno ou ao grupo, a frequência do erro; o tipo de infracção e o grau com que manifesta e as consequências que dele decorrem, em termos de eficácia da

comunicação. Segue-se o “*Momento de Actuação Face ao Erro*”, em que as decisões a tomar anteriormente têm a ver com o momento de intervenção no imediato, a curto prazo, mais tarde ou a longo prazo. Por fim, o quarto e último momento, “*Definição dos Modos de Tratamento do Erro*”. Que tem como grande finalidade a progressiva tomada de consciência do erro, por parte do aprendente. Deste modo, as actividades a promover podem centrar-se em diferentes graus de explicitação e de acordo com o ritmo de cada aluno/grupo. Todo este processo desencadeará, implicitamente, novas aprendizagens, uma vez que contribui para o alargamento de conhecimentos.

Zorzi (2003, citado por Pereira e alii, 2005: 44) considera que é essencial que a criança seja capaz de identificar semelhanças sonoras entre as palavras, o que pode resultar em estratégias geradoras de escrita. “*Só compreendendo estes aspectos é que as crianças irão pondo de lado hipóteses fonéticas, substituindo-as por hipóteses ortográficas, o que significa ser capaz de pensar nas palavras, não só a partir da sua estrutura sonora, mas também a partir de um referencial visual, considerando a forma gráfica que as palavras têm. A referência será não só o que se diz, mas também o que se vê escrito*”.

Na sequência desta perspectiva de Zorzi, Pereira et alii (2005:45) propõem um leque de actividades que contribuirão para o domínio da ortografia:

- a construção de referenciais tanto para o léxico como para a gramática;
- a reprodução de palavras ou frases que o professor permite que sejam observadas por algum tempo e que o aluno deverá memorizar e reproduzir sem modelo;
- a escrita-descoberta;
- o ditado de palavras e frases que são do domínio do aluno;
- a leitura e escrita de textos e a revisão dos textos escritos.

Azevedo (2005:79) propõe algumas pistas de trabalho para:

a) detecção de erros

- quando o aluno acaba o texto, o professor deve indicar ao aluno quantos erros tem ou o local (linha, parágrafo...) onde se encontram;
- intercâmbio de exercícios entre os alunos para detecção de erros. Elaboração de textos e aquando da sua finalização os alunos trocam-nos entre si e corrigem o exercício escrito;
- jogos de “caça ao erro”.

b) para correcção de erros

- utilização de uma grelha, que possibilitará ao aluno autonomia na correcção dos seus erros;
- utilização de listas de controlo, pelos alunos, ou de avaliação de um texto;
- utilização de palavras em que o aluno erre frequentemente em dicionários pessoais e jogos de palavras;
- construção de novos textos, a partir de lapsos ou erros ortográficos frequentes.

Concluindo, podemos dizer que é natural que no período correspondente ao Ensino Básico, as crianças tenham dificuldades no domínio do código escrito. O não domínio da ortografia não pode justificar que as crianças não escrevam textos, pois como referem Pereira et alii (2005:154) *“para que os alunos reflectam sobre o funcionamento da língua e sobre a comunicação que essa língua permite é preciso que leiam, produzam e reproduzam, não frases isoladas, mas textos”*. Os especialistas são consensuais em dizerem que a aprendizagem da ortografia deve ser integrada na compreensão e na produção de textos bem como na prática de actividades comunicativas e globais.

Relativamente ao tratamento do erro, sabemos que há erros que serão mais facilmente corrigidos pelo aluno praticamente sozinho, enquanto outros implicarão uma intervenção do professor pensada e reflectida, de modo a que os alunos reflectam também, não só em relação ao erro, mas, sobretudo, nos passos a seguir no processo de correcção e melhoramento de um texto, de maneira a que os seus erros vão sendo eliminados. Assim, a própria correcção dos erros será um forte contributo para a activação e desenvolvimento da consciência (meta)linguística dos aprendentes.

CAPÍTULO V

5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

5.1. Descrição do Estudo

Se durante bastante tempo se considerou que a capacidade de escrever consistia em escrever sem erros e a maneira mais comum de aprender era estudar modelos de boa escrita, ortografia e pontuação, actualmente reconhece-se a necessidade de investir numa metodologia activa, que ensina o aluno a pensar durante a aprendizagem, visto o aperfeiçoamento da escrita depender da maturação cognitiva do jovem.

Como temos vindo a afirmar, por razões variadas, as crianças/adolescentes têm certas dificuldades em planificar o texto que pretendem escrever, pois estes mecanismos implicam operações de carácter abstracto que ocorrem sobretudo num plano mental.

A planificação reveste-se de um carácter bastante complexo pois envolve aspectos diversos. Planificar um texto implica saber gerar conteúdo e adaptá-lo, tendo em conta o objectivo e o receptor.

Uma das dificuldades em planificar um texto parece residir no facto de “gerar conteúdo”, talvez porque as crianças e adolescentes não possuem destrezas que lhes permitam seleccionar na memória os conhecimentos aí armazenados (Bereiter e Scardamalia, 1987).

Estes autores afirmam que os adultos têm mais facilidade em gerar conteúdo pois conseguem utilizar a seguinte estratégia: “através de uma memória metamorial trazem todos os conhecimentos que possuem sobre o assunto, e conseguem seriar mais facilmente os seus objectivos, isto é, o tipo de texto e o tipo de destinatário”.

As crianças e adolescentes têm mais dificuldade na produção dos seus textos pois geram conteúdo trazendo da memória pistas relacionadas com o

assunto e com o tipo de texto. Não conseguem transformar o conhecimento e consequentemente geram conteúdos mais pobres.

Scardamalia e Bereiter (1981) sugerem a introdução de mecanismos reguladores que permitam aos sujeitos interiorizar estratégias para poderem desenvolver as suas capacidades de escrita. Como já afirmámos anteriormente, Bereiter e Scamardalia (1987) defendem que se parta do modelo “explicitação do conhecimento” para a aprendizagem da escrita de uma forma mais eficaz.

Este modelo fornece-nos explicações sobre o modo como os escreventes pouco capazes produzem os seus textos. Quando solicitados a escrever apenas escrevem o que sabem sobre o assunto sem reflectirem sobre o mesmo. Os referidos autores através de uma actividade de resolução de problemas, em que a dimensão do conteúdo interage com a dimensão retórica, defendem uma transformação dos elementos integrantes da primeira em função das características da segunda.

Ora como afirmámos escreve melhor quem planifica o seu escrito. Assim sendo, procedemos a um trabalho prático que apresentaremos mais adiante.

5.2. A turma

A turma A do 1º/2ºAno, é constituída por treze alunos, sendo sete do 1ºAno e seis do 2ºAno. Oito alunos são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. As suas idades oscilam entre os seis e oito anos.

No grupo do 1ºAno há três alunos com algumas dificuldades, que necessitam de um apoio mais individualizado. É uma turma homogénea em termos de conhecimentos cognitivos. Tem muitas vivências já adquiridas, são alunos bastante dinâmicos, sociáveis e participativos. Têm bastante dificuldade em cumprir as regras estabelecidas na turma.

A nível de comportamento são alunos com poucas regras, bastante agitados, muito faladores e com alguma dificuldade de concentração.

Todos os alunos se integraram e adaptaram à escola com muita facilidade. Dizem que adoram a escola.

O grupo do 2ºAno é formado por seis alunos, cinco a frequentar pela 1ªvez e um aluno repetente. É um aluno que apresenta muita dificuldade na área de Língua Portuguesa, essencialmente na escrita. Dá muitos erros, organiza com muita dificuldade as suas ideias, revela pouca imaginação e criatividade, necessitando de um apoio individualizado por parte do professor titular de turma. Este aluno está a beneficiar do Apoio Sócio-Educativo apenas sessenta minutos semanalmente, o que se tem revelado insuficiente.

Todos os alunos pertencem ao concelho de Lousada.

Não existem alunos de nacionalidade estrangeira. Têm como agregado familiar os pais, irmãos e avós.

Pertencem quase todos a famílias nucleares pouco numerosas, em média têm um ou dois irmãos.

Relativamente aos pais, verifica-se que a sua média de idades está compreendida entre os vinte e nove e quarenta e nove anos. A maioria das mães possuem habilitações literárias que variam entre o segundo e décimo segundo ano de escolaridade. Em relação aos pais, as habilitações literárias variam entre o quarto e o nono ano.

5.3. A Escola

A escola EB1 de Igreja – Vilar do Torno e Alentém está situada a 9km do concelho de Lousada. Tem limites com as freguesias do Torno, Macieira, Caíde e Travanca.

Foi construída em 1967 e esteve sempre direccionada ao ensino primário. A sua construção é do tipo plano centenário com duas salas de aula, duas casas de banho para alunos, duas para professores e dois átrios. Possui ainda um espaço destinado a cozinha e biblioteca.

Vilar do Torno e Alentém localiza-se no extremo leste do concelho. É uma freguesia que revela alguma antiguidade directamente ligada à passagem dos Romanos pela Península Ibérica.

Destaca-se em Vilar do Torno e Alentém, em termos de património, a Torre dos Mouros, a Casa de Vilar e a Quinta de Alentém.

Trata-se, como transparece do topónimo, de duas antigas freguesias que o destino acabou por unir numa só.

Teve povoamento em tempos muito remotos. Atestam-no nomes populares como Torre dos Mouros ou Lagar dos Mouros. Este último, autêntica relíquia arqueológica, é uma lagareta provavelmente utilizada para o fabrico do vinho em tempos da ocupação romana.

Em Vilar do Torno existe uma pequenina ermida de invocação a Santa Filomena, construída no chamado Penedo da Saudade, assim chamado talvez por ser um dos mais encantadores recantos da freguesia, com vistas belíssimas ao seu redor.

5.4. Procedimentos

Com vista à confirmação ou infirmação da hipótese previamente colocada, recolhemos os seguintes instrumentos de trabalho:

1-Texto produzido pelos alunos, recorrendo a uma planificação prévia;

2- Texto produzido pelos alunos sem planificação.

1º Momento – são vários os autores que referem a importância da activação do conhecimento temático no âmbito da expressão escrita. Os mais conhecidos apontam para procedimentos de brainstorming, “jeux de role”, “camevas” ou simples listas de palavras. A nossa opção foi para um quadro contendo listas de palavras (anexo1).

Esta actividade obedeceu ao seguinte figurino:

«- Vou distribuir-lhes uma ficha sobre o magusto, ou seja o título é o “magusto”. Vão ter de escrever um texto e para isso podem aproveitar as palavras que estão dentro do rectângulo tais como: castanhas, escola, assadas, assador, fogueira, Outono, cartucho, alegria, tradição, lume, amigos, convívio, fotografias, canções, festa».

Os textos produzidos foram de seguida submetidos a uma análise de correcção cuja grelha se encontra em (anexo 2).

2º Momento

«- Vão escrever um texto cujo tema vai ser o “Natal”. Podem escrever o que quiserem (anexo3).

Os textos produzidos foram de seguida submetidos a uma análise de correcção cuja grelha se encontra em (anexo 4).

3º Momento

Com vista a um ensino mais individualizado e tentando que cada aluno seja “dono” da sua aprendizagem por forma a poder tornar-se um escrevente capaz procedemos a uma estratégia que passamos a descrever:

1-Coloca-se no quadro o texto correctamente escrito.

2-De seguida chama-se cada aluno por forma a corrigir o seu próprio texto.

Os objectivos desta actividade prendem-se com as seguintes competências:

- ✓ Competência da unidade de texto;
- ✓ Competência da unidade de frase;
- ✓ Competência da unidade de palavra.

5.5. Análise e correcção dos textos

Para a correcção dos textos, utilizou-se a grelha de Azevedo (2000), cujos itens passamos a apresentar:

- omissão;
- substituição;
- semivocalização;
- adição;
- distorção.

Uma vez que a nossa prática docente não nos permite trabalhar os conceitos aí presentes, a referida grelha (anexo 2) sofreu algumas alterações que passamos a referir:

- omissão de letra;

- omissão de vocábulo;
- omissão de pontuação;
- omissão de acentuação;
- omissão de palavras funcionais;
- semivocalização: antecipação de uma sílaba;
- semivocalização: casos de leitura (lh, nh, ss...);
- adição de vogal no fim da palavra;
- distorção de vocábulos.

CAPÍTULO VI

6. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

6.1. Revisão

Os resultados obtidos e apresentados nas tabelas (anexo 5) permitem-nos a seguinte análise:

No domínio da omissão de letra as percentagens são mais elevadas no texto sem planificação.

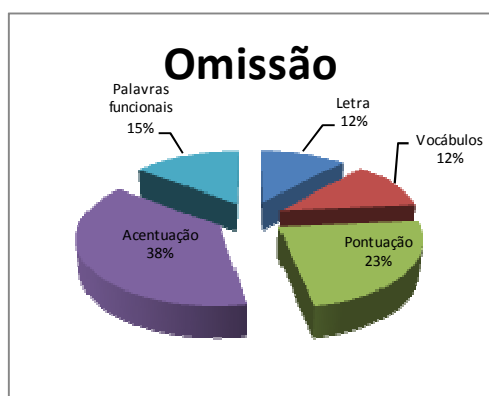
Relativamente à omissão de vocábulos a percentagem é mais elevada no texto com planificação.

No tocante à omissão de pontuação, a percentagem é mais acentuada no texto sem planificação.

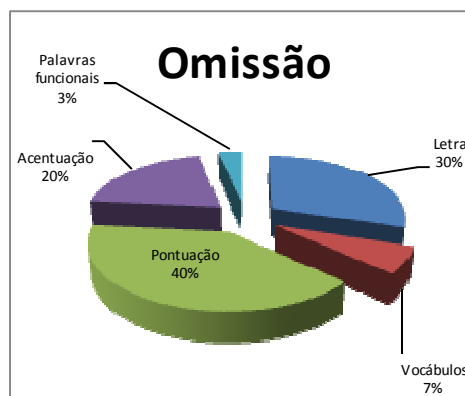
Na vertente da acentuação são mais notórias as falhas no texto com planificação.

Na omissão de palavras funcionais, verifica-se que as percentagens aumentam no texto com planificação.

Texto com planificação



Texto sem planificação



No que diz respeito à antecipação de uma sílaba, a percentagem é nula nos dois tipos de texto.

Relativamente aos casos de leitura a percentagem é igual nos dois tipos de texto.

Texto com planificação

Texto sem planificação

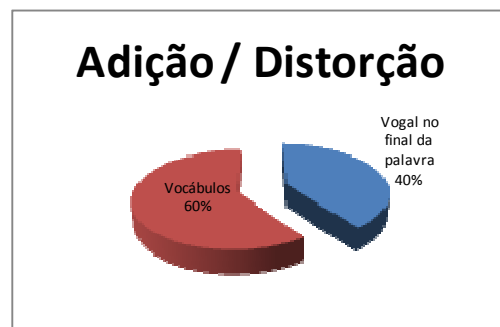


No domínio da adição de vogal no final da palavra, verifica-se uma percentagem menor no texto com planificação.

Em relação à distorção de vocábulos, nota-se um número mais elevado no texto com planificação.

Texto com planificação

Texto sem planificação

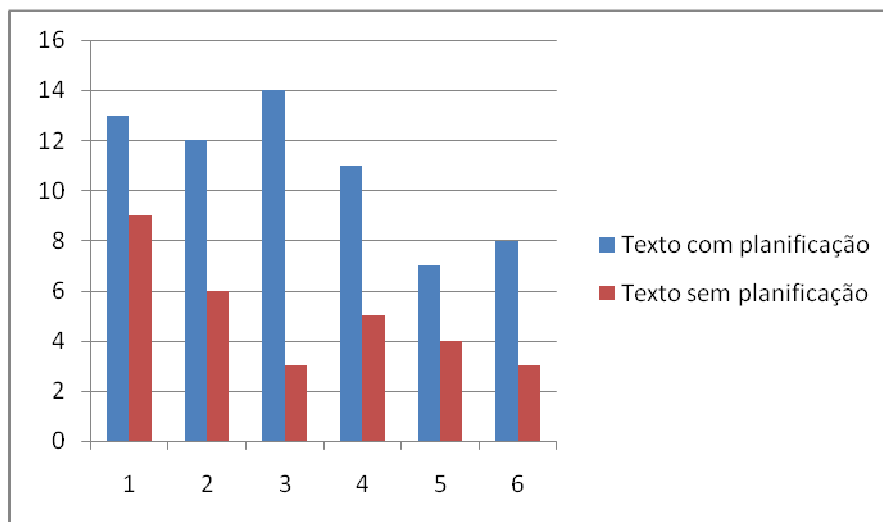


6.2. Planificação

Os resultados obtidos e apresentados na tabela (anexo 6) permitem-nos concluir que o texto com planificação apresenta um número mais elevado de frases. Este resultado vem confirmar a hipótese por nós levantada:

“Os alunos que planificam conseguem um melhor desempenho quer ao nível da produção propriamente dita, quer ao nível da revisão da escrita”.

Número de frases produzidas nos textos



CONCLUSÃO

As tarefas adoptadas tinham como objectivo mostrar a importância da planificação no âmbito da produção da escrita, aliada ao subprocesso de revisão. Tratava-se de uma estratégia de “facilitação do procedimento” baseada também na explicitação das tarefas, ou seja no ensino explícito que frequentemente o professor descarta. Analisar com os alunos as tarefas a desenvolver, explicitando cada passo, parece-nos, logo à partida, desenvolver nos alunos a motivação para o trabalho que queremos desenvolver.

A planificação é sem sombra de dúvida um aspecto que merece ser desenvolvido para, posteriormente, ganhar mecanismos de automatização. Se o professor, em contexto pedagógico, trabalhar este subprocesso, o aluno vai assim ganhando autonomia podendo vir a ser um escrevente mais eficaz.

A hipótese inicialmente proposta não nos parece difícil confirmá-la uma vez que os alunos quando planificam conseguem de imediato estabelecer relações de sentido(s) que o texto tanto necessita, como conseguem, ainda, detectar, de imediato, as incorrecções surgidas (porque já familiares) ao longo do texto e proceder à sua correcção.

Quanto às metas atingidas ou seja os objectivos que nos propusemos no início da dissertação foram uns mais do que outros conseguidos. De qualquer modo, torna-se indiscutível que os professores devem conhecer teorias e modelos relacionados com a escrita, porque frequentemente desconhecem todo este processo que por ser faseado pode ser trabalhado de forma distinta.

Formar escreventes eficazes, capazes de produzirem textos, no âmbito da situação de comunicação que lhes é pedida parece-nos também uma prioridade.

Os trabalhos de Barbeiro, Berré de Miniac, Cassany, Sardinha, Carvalho e outros são indiscutivelmente contributos para que a tal “desertificação” venha a tornar-se no “oásis” que todos desejamos.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR e SILVA, V. M., (1983), Teoria da Literatura, Coimbra, Almedina; Amor, E. (1993). Didáctica do Português: fundamentos e metodologia. Porto: Texto Editora.

AMÉRICO, S. M. (2002). Memória auditiva e desempenho em escrita de deficientes visuais. São Paulo. Universidade Estadual de Campinas.

AMOR, E. (1994). Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia. Lisboa: Texto Editora.

ANDERSEN, J. (1991). The potencial of language awareness as a focus for cross curricular work in the secondary school. In: James, C. et alii (eds). Language awareness in the classroom. New York: Lingman.

ANDREWS, L. (1997). Language exploration and awareness: a resourcebook for teachers. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

AZEVEDO, F. (2000). Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro. Porto Editora.

AZEVEDO, F.(2002). Texto literário e ensino da língua. A escrita

surrealista de Mário Cesariny, Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.

AZEVEDO, F. F. (2002). Estudos literários para a infância e fomento da competência literária, in **CARVALHO, G. S., et alii** (Org.) *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Actas das Jornadas DCILM 2002*, Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna/Instituto de Estudos da Criança, pp. 125-132.

BACHMAN, L. (1990). Fundamental considerations in language testing, Oxford: Oxford University Press.

BARBEIRO, L. F. (1999). Os alunos e a expressão escrita: Consciência (Meta)-linguística e expressão escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, L. (2003). Escrita: construir a aprendizagem. Braga: D.M.E./I.E.P. – Universidade do Minho.

BARRERA, S. D. et alii (2003). Consciência meta-linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. In: *Psicologia: Reflexão e crítica*, 16, pp. 491-502.

BEREITER, C. & Scardamalia, M. (1987). The Psychology of Written Composition. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

BERRIO, A. G. (1994). Teoría de la literatura. (La construcción del significado poético), Madrid: Cátedra, p.81.

BIERWISCH, M., (1965). “Poetics and linguistics”, in **FREEMAN, D. C.** (Ed.) Linguistic and literary style, New York: Rinehart & Winston, pp. 96-115.

BORDINI, G. e AGUIAR, V. T. (1998). A formação do leitor, S. Paulo, Edições Mercado Aberto.

BORDÓN, T. adaptadora (1991). Tácticas de conversación. Madris: S/M. Destrezas. Español lengua extranjera.

BOSMA, B. & GUTH, Nancy DeVries (Ed.) (1995). Children’s literature in an integrated curriculum: the authentic voice, New York - Newark: Teachers College Press/International Reading Association.

CAMARAZA, A. (1991). Issues in reading, writing and speaking. A neuropsychological perspective. London: Kluber Academic Publishers.

CARVALHO, J. (2001). O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências. In: Silva, B. et alii (1999). Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 6. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, vol.II, pp.143-150. Consultado no dia 1 de Outubro de 2008 em: <http://hdl.handle.net/1822/534>.

CARVALHO, J. (2001). O ensino da escrita. In: Sequeira, F. et alii (1999). Ensinar a escrever: teoria e prática. Actas do Encontro de Reflexão sobre o ensino da Escrita. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 73-92. Consultado no dia 1 de Outubro de 2008 em: <http://handle.net/1822/481>.

CARVALHO, J. A. B. (2004). Práticas de Expressão Escrita. Relatório da Disciplina. Documento policopiado. Braga. I.E.P. – Universidade do Minho.

CARRAHER, T. N. (1985). Explorações psicológicas sobre o desenvolvimento da ortografia em Português. Brasília: Psicologia: Teoria e Pesquisa.

CASSANY, D. (1997). “Estratégias para formar revisores de textos”. En: Cantero, F. J.: Mondoza. A.: Romea. C.: Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingue del siglo XXI. Sociedade Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura/Universidad de Barcelona. ISBN: 84-475-1735-7.

CASSANY, D. (en prensa). Construir la escritura. Barcelona: Empúries/Paidós. Octubre.

CASTRO C. A. & REIS, A. (1998). Implicações funcionais e polémicas de conhecimento da leitura e da escrita, Neuropsych Latina (Benc).

CASTRO P., M. G. (1994). Desenvolvimento e distúrbios da linguagem. Porto: Coleção Linguística, Porto Editora.

CLARK, et alii (1991). Consciousness-raising about the writing process. In: James, C. et alii (eds). Language awareness in the classroom. New York: Longman, pp.168-185.

CRYSTAL, D. (1997). The Cambridge encyclopedia of language. Cambridge: Cambridge University Press, pp.372-381.

CUNHA, C. e C. Lindley (1984). Nova gramática do português contemporâneo, Lisboa: Edições João Sá da Costa.

CERRILLO, Pedro, (2006). Literatura Infantil e mediação leitora, in Fernando Azevedo (Coord.). Língua Materna e Literatura Infantil para Professores do Ensino Básico, Lisboa: Lidel (no prelo).

CHARMEUX, E., (1994). Aprender a ler : vencendo o fracasso, São Paulo, Cortez.

CHIAVINI, V.L.M. (1994). Contar histórias é fazer arte, São Carlos, UFSCar, Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, p.473.

CITOLER, (1996). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, Escritura, Matemáticas, Málaga, Ediciones Alfib, S. L..

COELHO, B. (1989). Contar histórias; uma arte sem idade, 2ª.ed. São Paulo, Ática.

CONTENT, A. (1985). Le developpement de i. habilite d. analyse de la parole. In: L'Anné psychologique, 85, pp. 73-99.

CORDER, S. P. (1981). Error analysis and interlanguage. Oxford: Oxford University Press.

DABÈNE, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement dès langues. Paris: Hachette.

DONMALL, G. (1991). Old problems and new solutions: la work in GCSE foreign language classroom. In: James, C. et alii (eds). Language awareness in the classroom. New York: Longman, pp. 107-122.

ELLERY, V. (2005). Creating Strategic Readers. Techniques for developing competency in phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary, and comprehension, Newark: International Reading Association.

ESTRELA, E. (1993). A questão ortográfica. Reformas e acordos da

língua portuguesa. Lisboa: Editorial Notícias

ESTRELA, E. et aliae (2004). Saber escrever, Saber falar. Lisboa: Dom Quixote.

FAYOL, M. e Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J. Chiss, J. Meyer, J. Laurent, H. Romian e B. schneuwly (eds.), Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits. Bruxelas.

FERREIRO, E. (2001). Cultura escrita e educação. Porto Alegre: ARTMED Editora.

FERREIRO & TEBEROSKY, (1991). Psicogênese da Língua escrita, Editora Artes Médicas, RS, edição 4ª.

FLOWER, L. & Hayes, J. (1981,a). The Pregnant Pause: Na Inquiry into the Nature of Planning in Research in the Teaching of English.

FIGUEIREDO, Cândido, (1986). Grande Dicionário da Língua Portuguesa, Vol. 1 e 2, Lisboa, Bertrand Editora.

FONSECA, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita, Mathesis, 1, Centro Regional de Viseu da Universidade Católica Portuguesa.

FONSECA, F. I. (1994). Pedagogia da Escrita: Perspectivas. Porto Editora.

FREEDMAN, S. W. (1987). "Peer Response Groups in Two Ninth-Grade Classrooms" Technical Report,12. University of California/Carnegie Mellon University.

FREIRE, P. (1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FRITH, U. (1984). Specific spelling problems. In: R. Malatesha, & H. Whitaker (Eds), Dislexia: A global issue, The Hague: Martins Nihoff Publishers.

GARCIA - DEBANC, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture, Pratiques, 49, Metz, CRESEF, pp. 23-49.

GERALDI, J. W. (Org.) (1997). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática.

GERMAIN, C.et alii (1969). La production écrite. Paris: Les Editions CLE International.

GIASSON, J. (1993, 2000). A compreensão na Leitura, Lisboa, Edições Asa.

GOMBERT, J. É.(1992). Metalinguistic development. Chicago: university

of Chicago Press.

GOODMAN, R. A. & CARAMAZA A. (1986). Aspects of the spelling process: Evidence from a case of acquired dysgraphia. Language and Cognitive processes, I (4), 263-296.

GRABE, W. K. R. (1996). Theory & Practice of Writing. An applied Linguistic Perspective. Londres: Longman.

GUTHRIE, J. T. & WIGFIELD, Allan (Ed.), (1977). Reading Engagement. Motivating readers through integrated instruction, Newark: International Reading Association.

HAWKINS, E. (1999). Foreign language study and language awareness. In: Language awareness, 8 (3&4), pp.124-142.

HAZARD, P. (1976). Los libros, los niños y los hombres, Barcelona, Juventud.

HAYES, J. R. (1996). “A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing.” En: Levy, M.; Ransdell. S. (1996), 1-27.

HOLLAND, N. (1975). Five Readers Reading, New Haven, Conn., Yale University Press.

HUMES, A. (1983). “Research on The Composing Process”. In Review of Educational Research, 53 (2), pp.201-216.

IRWIN, J. (1986). Teaching reading comprehension processes, Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.

JAMES, A. P. A. (1990). Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporany Issues in the Sociological Study of Childhood, London: The Flamer Press, p.7.

LEVELT. W.J.M (1989). Speaking. From intention to articulation. Cambridge (Mass.): MIT Press.

KAGAN. (1990). Cooperative Learning. San Juan Capistrano: Resources for Teachers.

KAYSER, W. (1985). Análise e Interpretação da Obra literária, Coimbra, Arménio Amada Editora.

KOCH, I. G. V. (1997). Interferência da oralidade na aquisição da escrita. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, Departamento em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem Unicamp, 30, Campinas: Editora da UNICAMP.

KOZULIN, A. (1990). Vygotsky`s Psychology. A Biography o Ideas. Versión castellana de J.C. Gómez Crespo: La psicología de Vygotski. Madrid: Alianza Ed. 1994.

KREJCILE, R. MARGAN, D. W. (1970). Determinating Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, vol. 30, p. 602-610.

LUNDIN, A. (2004). Constructing the cânon of children`s literature. Beyond library walls and ivory towers, New York & London: Routledge.

MALEY, A. D. A. (1982). Drama Tecniques in Language Learning. CUP.

MARSHALL, C. & ROSSMAN, G. B. (1989). Designing qualitative research, Newsbury Park, Sage.

MARTINS, M. e NIZA, (1998). Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita, Universidade Aberta.

MEIRELES, M. (2000). A oralidade na aula de Português língua materna. Que espaço? In: Funk, G. (2002) (Re)Pensar o ensino do Português. Lisboa: Edições Salamandra.

MENDOZA FILLOLA, A. (2003). Los intertextos : del discurso a la

recepción, in Antonio Mendoza Fillola e Pedro C. Cerrillo (Coord.) Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 17-60.

MIALARET, G. (1967). L'apprentissage de la lecture, Paris, Puf.

MIALARET, R. D. (1983). Motivation theories and principles (2 end ed.), Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

MILLS, R. & MILLS, J. (1993). Bilingualism in the primary school. London: Routledge.

MOFFET, J. (1981). Active Voice, a Writing Program across the Curriculum, Montclair, N. J., Boynton Cook.

MORAIS, A. (1997). O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português, Universidade Federal de Pernambuco, dissertação de Mestrado em Psicologia.

MORAIS, A. G. (2000). Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática.

MORAIS, A. G. & TEBEROSKY, a. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do português, discursos, 8.

MOSS, J. F. & FENSTER, Marilyn F. (2002). From literature to literacy. Bridging learning in the library and the primary grade classroom, Newark: International Reading Association.

OLIVEIRA, C. M. de, (2006). Estudo das Diversas Modalidades e Textos Infantis, São Paulo.

OSÓRIO, P. Áreas críticas no ensino do português língua materna: questões de gramática. In: Actas de las I Jornadas de Lengua Portuguesa y Cultura de los Países Lusófonos. Badajoz: Asociación del Profesorado de Português de Extremadura(no prelo).

OSTERRIETH, P. (1984). Psicología Infantil, Madrid, Morata.

PAIVA, M. C. (1984). Variação dialectal e aprendizagem da ortografia, Anais do VII Encontro de Lingüística, Rio, PUC.

PATTON, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods, Newburty Park, Sage.

PEREIRA, M. L. et alii (2005). Como abordar a escrita no 1ºCiclo. Porto: Areal Editores;

PIAGET, J.(1976). A Equilibrção das estruturas cognitivas: problema

central do desenvolvimento, Rio de Janeiro: Zahar.

PINTO, Z. A. (1988). "A escola não está preparada para a mágica da leitura", in Revista Nova, n.º 25, Rio de Janeiro, pp. 26-29.

PORCHER, L. (1974). A escola paralela, Lisboa, Livros Horizonte.

PRINCE, G. (1973). "Introduction à l'étude du narrataire", in Poétique, p. 14.

QUINTANA, H. (1994). "Manual para tutores. Centro de redacción multidisciplinario." San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico. [material multicopiado].

REBELO, D. (1990). Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura, Fundação Calouste Gulbenkian.

REBELO, D. et alii (2000). Fundamentos da didáctica da língua materna. Universidade Aberta.

REGO, L. L. B. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos. Psicologia: Teoria e Pesquisa. 11, 51-60.

REID, J.M. (1993). Teaching ESL Writing. Englewood Cliffs (N.J.): Regents/Prentice Hall.

REIS, C. e LOPES A. C. (1991). Dicionário de Narratologia, Coimbra, Almedina.

ROCHA, N. (1987). Bibliografia geral da literatura portuguesa para crianças, Lisboa, Editorial Comunicação.

ROSER, N. & MARTINEZ, M. G. (Ed.), (1995). Book talk and beyond. Children and teachers respond to literature, Newark: International Reading Association.

RUMELHART, D. E. (1977). Understanding and summarizing brief stories, In D. Laberge e S. J. Samuels (Eds.), Basic processes in reading: Perception and comprehension, Hillsdale, NJ: Lea.

SARDINHA, M. G. (2005). As estruturas linguísticas cognitivas culturais e a compreensão na leitura, (Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior), Covilhã.

SARDINHA, M. G. (2006). A activação do conhecimento no processo de escrita. Covilhã: Universidade da Beira Interior Editora.

SCARDAMALIA, M. & Bereiter, C. (1985). Development of Dialectical Process in Composition. In D. Olson, N. Torrance e A. Halliday (Eds.). Literacy, Language and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing. Cambridge: University Press, pp. 307-329.

SCHNEUWLY, B. (1988). Le Language Écrit chez l'Enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

SEQUEIRA, M. F. (1989), “Psicologia e leitura”, in Revista de ensino aprendizagem do Português, Braga, Universidade do Minho, p. 42.

SEQUEIRA, M. F. (1990). As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto, Revista Portuguesa de Educação, vol. 3 (3), p. 37/43.

SILVA, V. M. de Aguiar e, (1977). O Modelo das Tendências Linguísticas e de competência literária. Sobre a possibilidade de uma poética gerativa, Coimbra: Almedina.

SILVA, L. M. (1983). A Prática da redação (Didáctica da expressão escrita), Porto: Porto Editora.

SIM-SIM, I. (1988). Consciência linguística e nível de leitura: que relação? Ou ler ou não ler...eis a questão, Revista Portuguesa de Educação, 1 (1) 95-102.

SIM-SIM, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In: Novas metodologias em educação. Porto editora, pp. 199-226.

SIM-SIM, I. (1998). Desenvolvimento da linguagem, Universidade Aberta.

SIM-SIM, I. (1998). A Língua Materna na Educação Básica, Universidade Aberta.

SLOAN, G. D. (1995), Questions of definition, in Marilou Sorensen & Barbara Lethman (Ed.) Teaching with children's books. Paths to literature-based curriculum, Urbana: National Council of Teachers of English , 2-9.

SMITH, F. (1978). Understanding reading, 2º edition, N. Y.: Holt, Rinehart and Winston.

SOUSA, M. L. (1994). The relation between metalinguistic awareness and Reading in the native and in the foreign language. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (Tese de Doutoramento).

TEBEROSKY, A. (1994). Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo, Ática.

TEIXEIRA, M. M. (1993). Comportamentos emergentes de leitura,

Aspectos cognitivos e linguísticos, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

TITONE, R. (1988). A crucial psycholinguistic preresite to reading. Chirdens metalinguistic awareness. In: Revista Portuguesa de Educação 1 (2), pp. 61-72.

TUNMER, W. et alii (1984). The development of metalinguistic awarrence: a conceptual overview. In: Tunmer, W. et alii (eds) Metalinguistic awareness in children. Berlin: Springer. Verlag.

VIANA, L. F. & TEIXEIRA, M. M. (2002). Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal, Lisboa, Edições Asa.

VIEIRA, F. (1993). Consciência (meta)linguística e aprendizagem de uma língua estrangeira. In: Sequeira, F. (org.). Linguagem e Desenvolvimento. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, pp. 36-46.

VYGOTSKI, L. (1934). Myshlenie i rech. Moscú/Leningrado: Sotsetgiz. Versión castellana de la segunda edición rusa (1982): Pensamiento y lenguaje. En Obras escogidas, 2. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes, Cambridge.

VYGOTZKY, L. S. (1979). Pensamento e Linguagem, Lisboa, Antídoto.

VYGOTSKY, L. (1995). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. 3ª ed. Barcelona: Crítica.

WELLEK, R. e WARREN, A. (1976). Teoria da Literatura, col. Biblioteca Universitária, Lisboa, Publicações Europa América.

ZABALZA, M. (1992). Didáctica da Educação Infantil, Madrid: Ediciones Anaya S.A., pp.85 (edição original espanhola de 1987).

ZILBERMAN, R. (1989). “O jovem lê porque a escola manda ler” in Revista Nova Escola, n.º 28 de Março, Rio de Janeiro.