

UNIVERSIDADE DE BEIRA INTERIOR

Departamento de Letras

O Desenvolvimento da Competência da Escrita no Ensino Secundário:

Estratégias de Planificação, Textualização e Revisão

Ana Maria da Silva Relvas

Dissertação elaborado no âmbito do 2.º ciclo de estudos

conducente ao grau de mestre em Letras,

Especialidade Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários

Trabalho efectuado sob a orientação da

Prof.ª Maria da Graça Guilherme d' Almeida Sardinha

Tese apresentada à Universidade da Beira Interior

Covilhã

Junho de 2008

Ao meu pai,

Pela firmeza nas decisões

AGRADECIMENTOS

Um estudo desta natureza, embora muito solitário, não deixa de espelhar o contributo de diferentes pessoas para a sua concretização.

Assim, em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria da Graça Guilherme d' Almeida Sardinha, pela partilha de sabedoria, pelo incentivo inculcado, pela disponibilidade demonstrada durante a orientação, pelos desafios que me foi colocando e pelas palavras de alento em momentos mais difíceis.

À Luísa Gama, pela confiança depositada.

À Alice, à Lena e ao Rui, pela sobrecarga de trabalho nalguns momentos.

Aos alunos que participaram nesta pesquisa, pela resposta pronta a todas as solicitações.

Às minhas irmãs, pelo constante apoio e incentivo.

Aos meus cunhados, pelo apoio técnico e de tradução.

À minha mãe, por acreditar sempre que eu seria capaz e por me ter ajudado a chegar até aqui.

Ao Nando, pelo período em que, devido à realização deste trabalho, o privei da minha companhia.

RESUMO:

Numa era marcada por enormes avanços tecnológicos que obrigam o indivíduo a ser activo, crítico e competente nas mais diversas áreas, uma coisa parece ser inevitável: só com um domínio efectivo das competências da escrita e da leitura aquele poderá ser verdadeiramente um cidadão com efectiva competência comunicativa.

Todavia, a nossa prática pedagógica bem como estudos vários, como por exemplo o PISA, têm vindo a evidenciar o fraco desempenho dos alunos quer em relação à escrita quer em relação à compreensão na leitura.

No intuito de perceber as possíveis causas destas dificuldades, procedeu-se à elaboração de uma sequência didáctica centrada na técnica do resumo, por ser aqui vital o domínio da compreensão na leitura, bem como a capacidade de traduzir, através da escrita, o conhecimento ou a representação do conteúdo resultante dessa leitura. Por outro lado, encarando-se a escrita enquanto processo que necessita de uma efectiva aprendizagem, trabalharam-se os diferentes sub-processos envolvidos nesta competência, com o intuito de verificar as suas repercussões no desenvolvimento da escrita.

A fim de dar corpo a este estudo, optou-se por centrar a acção pedagógica no ensino explícito da técnica do resumo, a qual é definida como técnica tendente à mestria na leitura. Os resultados acabaram por demonstrar que o ensino explícito é um modelo que contribui inequivocamente para o desenvolvimento da autonomia do aluno no âmbito da compreensão na leitura.

Ao nível da escrita do texto, há ainda um longo percurso a percorrer para se atingir o nível do escritor competente no interior da sala de aula. Sendo a escrita um processo aberto, o aluno deverá saber *gerar* e *gerir* (Barbeiro e Pereira: 2007) as possibilidades ao seu alcance para a produção de texto, o que ainda não é comum para a generalidade dos alunos que compõem a amostra deste estudo. Portanto, saber transformar o próprio processo de escrita será o grande desafio do processo de aprendizagem, cabendo à escola este papel vital. Mediante o exposto, considera-se que o resumo é uma das técnicas textuais que melhor servirá este desiderato: a leitura inerente ao processo de desenvolvimento de produção da escrita. Tal desempenho será mais eficaz, quando o aluno for capaz de reflectir acerca das suas produções escritas bem como de outros colegas, pelo que se defende aqui a escrita colaborativa como estratégia eficaz no desenvolvimento de estratégias metadiscursivas e metacognitivas.

ABSTRACT

Nowadays the massive technological advances compel each individual to be active, critical and skilled in several areas and one thing seems to be predictable: only with an effective knowledge of writing and reading competences can we be plain/complete citizens with an effective communicative competence.

However our educational practice as well as several studies, PISA for instance, have been showing the students' weak performance in writing and in reading comprehension.

Aiming at fully realising the possible causes of these difficulties, we produced both a didactic sequence focused on the abridgement technique, for the vital prevailing importance of the reading comprehension domain and the ability to rewrite what of the contents has been apprehended through the reading experience. On the other hand, facing writing while a process that needs an effective acquisition of knowledge, we have worked on the different process levels engaged in this competence to confirm their repercussions on writing development.

To accomplish this study, the emphasis was set in the pedagogic action by an explicit teaching of the abridgement technique, which is defined as a master one in the reading skill. The results have shown the explicit teaching to be a pattern which undoubtedly leads to the student's autonomy in reading comprehension matters.

In what concerns text writing there's still a long way to go in order to reach the quality of the competent writer inside the classroom. Writing is an open process, and the student should be able to generate and manage (Barbeiro e Pereira: 2007) the possibilities at his reach to produce a text, which isn't a common procedure for the majority of the students which make up the sample focus on this study. So, being able to transform their own writing process will be the very challenge in the learning process, giving to school a vital role in this process. Therefore, we consider that the abridgement is the text writing technique that better serves this desideratum: reading is innate to the development process of writing production. Such performance will be more effective when the students will be able to think over his and his colleagues written productions; therefore we support cooperative writing as an effective strategy for the development of metadiscursive and metacognitive strategies.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice	vi
Índice das figuras e das fichas	viii
Introdução	1
O Problema	1
Objectivos do Estudo	4
Importância do Estudo	7
Limitações do Estudo	7
Definição de Termos	8
1. Leitura	10
1.1. A compreensão	14
1.2. A Metacognição	16
1.3. O Ensino da Compreensão	21
1.3.1. Inferências	27
1.3.2. Conectores	28
1.4. O Ensino Explícito	29
2. O Resumo	35
3. A Escrita	44
3.1. Definição do Conceito de Escrita	44
3.2. Modelos de Escrita	50
3.3. O Processo de Escrita	53
3.3.1. A planificação	54
3.3.2. A textualização ou Redacção	56
3.3.3. A Revisão	59

3.4. Escrita Desenvolvida e Escrita em Desenvolvimento	61
3.5. O Escrita da Escrita	68
4. A Escrita no Programa de Português do Ensino Secundário	72
5. A Leitura no Programa de Português do Ensino Secundário	79
Descrição do Estudo	82
1. Introdução	82
2. População e Amostra	87
3. Sequência Didáctica	88
3.1. Justificação	88
4. O Resumo	96
4.1. Aplicação em Contexto de Sala de Aula	96
4.2. Aplicação da Sequência Didáctica	99
4.3. Escala de Classificação	101
4.4. Resultados Iniciais	102
4.5. Resumo Colectivo com Recurso ao Ensino Explícito	103
4.6. Resumo: Actividades de Planificação e Textualização	108
4.7. Resumo Cooperativo	114
4.7.1. Resultados dos Alunos no Resumo Cooperativo	118
4.8. Resumo Individual	120
4.9. Validação dos Resultados Individuais	124
Conclusão	126
Outras Questões para Investigações Futuras	130
Referências Bibliográficas	131

ÍNDICE DE FIGURAS E FICHAS

Figura 1 – Modelo Contemporâneo da Compreensão na Leitura	24
Figura 2 – As Componentes da Variável <i>Leitor</i>	25
Figura 3 – Modelo de Flower e Hayes (1981)	52
Figura 4 – Estrutura do Processo de <i>Dizer o Conhecimento</i>	65
Figura 5 – Estrutura do Processo de <i>Transformar o Conhecimento</i>	67
Figura 6 – Planificação das Tarefas de Escrita: O Resumo	93
Figura 7 – Esquema do Roteiro de Aulas: O Resumo	94-95
Figura 8 – Escala de Classificação	102
Ficha n.º 1 – Textualização sem Ensino Explícito	100
Ficha n.º 2 – O Resumo (ficha informativa)	104-105
Ficha n.º 3 – Resumo Colectivo	106
Ficha n.º 4 – Planificação	109-113
Ficha n.º 5 – Resumo Cooperativo	115-116
Ficha n.º 6 – Revisão	117-118
Ficha n.º 7 – Resumo Individual	121

INTRODUÇÃO

O Problema

Neste início do Século XXI, a Escola portuguesa tem sido palco de alguma controvérsia, dado a sociedade civil exigir cada vez mais a formação de cidadãos verdadeiramente competentes.

Frequentemente, somos confrontados com estudos e notícias que dão conta do mau desempenho dos alunos portugueses em vários domínios do Saber. O Programa PISA (Programme for International Student Assessment), implementado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), vem testando as competências dos alunos portugueses e de outros países europeus nas áreas da literacia da leitura, da matemática e, mais recentemente, das ciências. A nós interessam-nos, particularmente, os resultados do estudo do PISA 2000, por incidirem sobre a literacia da leitura, domínio que é relevante para o decurso deste trabalho. Os resultados, para os estudantes portugueses, não têm sido muito abonatórios, pois os nossos níveis de desempenho têm-se pautado por valores inferiores aos das médias europeias. Pode ler-se, na página electrónica do Ministério da Educação (no que se refere aos resultados do Programa PISA), que ao nível da literacia da leitura, por exemplo, os resultados não são muito satisfatórios:

Em conclusão, em comparação com a situação média no espaço da OCDE, temos em Portugal uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de literacia – são 52% de estudantes com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2, em comparação com 40% de alunos no espaço da OCDE.

(PISA 2000)

Tal circunstância não deixa de ser preocupante, quando sabemos que muitas destas dificuldades resultam da ausência de competências ao nível da leitura, ao nível da compreensão e expressão oral e, acima de tudo, do fraco domínio da competência escrita por parte da grande maioria dos alunos portugueses. Este facto é, indubitavelmente, motivo de preocupação para nós, porquanto a língua portuguesa é um instrumento de comunicação utilizado por todos os cidadãos que parece não ser valorizado e reconhecido como essencial para o sucesso e afirmação do indivíduo em qualquer área de especialização. Isto é, não existe junto da população e dos adolescentes, em especial, a verdadeira consciência da importância da transversalidade da língua.

Inclusivamente, há opiniões que provam que esta competência da escrita está muito aquém daquilo que seria esperado, quando os alunos terminam os seus percursos formativos. Numa entrevista publicada pela revista *Visão* (26/10/2000), José Saramago afirma:

“Um operário tem obrigações em relação às suas ferramentas – mantê-las limpas e em bom estado. Ora, a língua, o instrumento fundamental de comunicação, é tratada como se fosse um esfregão. Os jovens saem da universidade a escrever mal e quem escreve mal não consegue pôr por escrito uma ideia.”

A opinião daquele autor é por nós partilhada, dado ser notória na nossa prática pedagógica esta situação. Efectivamente, durante o período em que a Orientação do Estágio Pedagógico de um grupo de estagiários da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra foi supervisionada por mim na Escola Secundária da Sertã, pude constatar as muitas lacunas apresentadas por alguns estagiários, no domínio da expressão escrita. Parece ser evidente que a escrita é uma competência avaliada em vários momentos do percurso formativo dos alunos, todavia, é enorme o fosso entre o que é idealizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, os Programas oficiais de Língua Portuguesa e de Português e aquilo que é o resultado da prática da escrita no dia-a-dia na aula de língua materna.

Num estudo desenvolvido pela Associação de Professores de Português, no âmbito do Projecto Português 2002, intitulado *O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio – Relatório Preliminar*, pode ler-se o seguinte:

Portugal aparece nos lugares cimeiros dos níveis de iliteracia (Sim-Sim, 1989; Sim-Sim e Ramalho, 1993; IIE, 1994; Delgado-Martins, Ramalho e Costa, 2000), as entidades empregadoras queixam-se da má preparação linguística dos seus trabalhadores, diz-se que a leitura e a escrita estão em crise.

(APP, 2002: 13)

Daqui decorre a ideia de que a escrita, mais do que um meio de comunicação, constitui uma forma de participação social.

Por tudo isto, a importância do ensino da escrita decorre do papel que a escrita assume no desenvolvimento expressivo e cognitivo, basilares para a integração do aluno em diversos contextos sociais, bem como na qualidade de pensamento que permite construir.

Segundo Carvalho (1999), a expressão escrita despoleta processos mentais próprios da resolução de problemas, os quais reclamam o domínio de várias competências (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação), traduzindo-se isso na aquisição de novos conhecimentos para além da produção do texto.

A Escola será, por conseguinte, o espaço que por excelência proporcionará aos alunos o acesso às potencialidades da escrita, esperando-se que no final da escolaridade este já tenha atingido o domínio desta competência, que nos actuais Programas de língua materna, dos Ensinos Básico e Secundário, ganhou um papel relevante, ao lado da oralidade e da escrita.

Fomentar verdadeiras sequências didácticas, onde a escrita seja ensinada enquanto um processo que visa a resolução de problemas, e que por isso exige uma aprendizagem sistemática no interior da sala de aula, será um dos percursos

deste estudo que centrará a sua atenção na prática do resumo, enquanto técnica textual capaz de formar bons escreventes e leitores competentes.

Objectivos do Estudo:

Ora, porque estamos no terreno, em contacto diário com esta realidade, pretendemos, com este trabalho, centrar a nossa atenção particularmente no domínio da escrita, já que esta competência é vital para o bom desempenho dos alunos nas mais variadas situações, particularmente no que toca aos resultados que possam vir a obter nos processos de avaliação externa a que são submetidos, presentemente, ao longo de várias etapas da escolaridade obrigatória (Provas de Aferição de Língua Portuguesa – no final do 4.º e do 6.º anos – e Exame Nacional de Língua Portuguesa – no final do 9.º ano – aliás, este Exame prefigura a transição ou não do aluno ao ciclo de ensino seguinte) e, no Ensino Secundário, no que se refere aos Exames Nacionais a que são sujeitos, para que possam ingressar no Ensino Superior, por exemplo (Exame Nacional de Português – no final do 12.º ano. Neste caso, esta prova tem uma dupla função: permitir a conclusão do Ensino Secundário e/ou servir como Prova de Ingresso/Prova Específica para determinados cursos do Ensino Universitário).

Face a este cenário, constatamos, então, que a escrita é alvo sistemático de avaliação, quer nas aulas de língua materna, quer nas restantes disciplinas, quer ainda externamente, pelo que se coloca a questão: então, por que razão, um aluno do ensino secundário, revela tantas dificuldades e relutância em relação a qualquer acto de escrita? Haverá, até este momento do percurso de escolaridade do aluno, uma verdadeira pedagogia da escrita? Ou será, agora, neste nível de ensino que o aluno terá de adquirir a verdadeira competência da escrita? E se assim é, porquê?

Uma coisa parece certa: “A prática da escrita não está ausente das aulas de língua materna, mas a sua presença é assistemática, ocasional, não programada.” (Fonseca, 1994: 150) Talvez aqui resida o grande entrave à competência da escrita

e, talvez por isso, será nosso propósito reflectir sobre esta situação e procurar implementar algumas estratégias que possam ser significativas para uma melhoria da *performance* escrita dos nossos alunos do Ensino Secundário.

Torna-se, portanto, pertinente a problemática sobre a qual nos debruçaremos ao longo deste estudo. Aliás, a corroborar este nosso ponto de vista, lê-se, na apresentação do Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário:

“Este programa pretende ser um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas componentes *Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua*, instituídas como competências nucleares desta disciplina.”

(2003:6)

Face aos dados lançados até este momento, poderemos elencar um conjunto de objectivos que nortearam a estruturação do nosso trabalho:

- Verificar que tempo é disponibilizado, na prática pedagógica, para o desenvolvimento da competência da Expressão Escrita no Ensino Secundário, e nos restantes ciclos que o antecedem;
- Perceber as razões que condicionam o verdadeiro exercício da escrita;
- Compreender os motivos que conduzem ao fraco desempenho dos alunos relativamente à competência de escrita;
- Verificar o perfil de desempenho, ao nível da leitura e da escrita, dos alunos do Ensino Secundário;
- Aplicar diferentes estratégias com vista à melhoria da competência da escrita por parte dos alunos do Ensino Secundário;
- Mostrar que a escrita depende também de um processo de aprendizagem, autónomo das restantes competências nucleares da língua portuguesa;

- Perceber eventuais evoluções no desenvolvimento da competência da expressão escrita, após a implementação de estratégias predominantemente de planificação e de revisão.

Estas intenções assentam nas palavras de Fonseca, F. I., quando afirma:

“Sendo por definição intervencionista, a actuação pedagógica pressupõe e exige *intencionalidade* [...]. Por outras palavras: a aula de língua materna não é “mais um” lugar em que se realiza a actividade linguística, é um espaço específico de consciencialização e treino intencional dessa actividade.”

(Fonseca, 1994: 151)

Quer isto dizer que, enquanto docente de língua materna, o professor não pode esquecer esta *intencionalidade*, pois tal poderá ser nefasto para uma verdadeira interiorização da competência da expressão escrita. Esta, à semelhança das restantes competências, exige um treino constante e uma reflexão contínua. Este desiderato é tão importante quanto no Programa de Português para o Ensino Secundário se estabelece que “a competência de escrita é, hoje mais do que nunca, um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos” (2001: 2). Só assim a Escola poderá mostrar que é o espaço privilegiado para a aprendizagem formal da língua materna, que é bem diferente do seu conhecimento quotidiano, tal como anota Fonseca (1994:151), “A escola institucional é, hoje mais do que nunca com carácter *único*, o lugar *não só da iniciação mas também do treino e consolidação de uma aprendizagem da escrita.*”

Importância do estudo

O presente trabalho procura contribuir para uma reflexão em torno das práticas de escrita em contexto de sala de aula. Num momento em que as investigações apontam para a necessidade de conceber a escrita enquanto processo, abolindo a preferência pelo produto que vigorou durante anos no terreno pedagógico, queremos mostrar que um ensino explícito, quer da escrita quer da leitura, acarreta consigo inúmeras vantagens.

Cremos, igualmente, que de forma gradual, promovendo sequências didáticas no interior da sala de aula, onde o trabalho cooperativo seja uma estratégia concebida para a prática da escrita, se ajudará o aluno a desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas que o tornarão mais capaz de aprender a pensar sobre o pensar.

Entendemos, por isso, que o ensino do resumo será uma mais-valia para o aluno trabalhar simultaneamente a leitura e a escrita, já que é nossa convicção que ambas as competências se encontram, aquando da formação de um escrevente que domina a competência comunicativa, no final do seu percurso de escolaridade.

Pensamos, finalmente, que este estudo é importante no domínio da Didáctica ou da Metodologia do Ensino do Português que se tem vindo a afirmar no contexto da investigação e do ensino. Não é possível esquecer que o espaço da sala de aula corresponde ao cenário onde se cruzam saberes teóricos e modos de acção que terão de contribuir para um ensino e uma aprendizagem da escrita que se adequa ao mundo complexo, mutante e dinâmico em que vivemos.

Limitações do estudo

Estamos conscientes que o presente estudo, centrado em torno do processo de escrita, associado à compreensão na leitura, tem limitações óbvias. Uma delas

decorre da complexidade de aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da escrita, facto que obriga à delimitação do estudo. Neste caso, a opção centrou-se no resumo, por ser uma técnica textual tendente à mestria na leitura e que obriga a uma planificação rigorosa da informação do texto-fonte, que ainda não está interiorizada por parte de muitos alunos no início do Ensino Secundário. Ainda assim, sabemos que quando o estudo incide apenas sobre a produção de um texto específico, inviabiliza à partida um programa alargado de intervenção.

Obviamente, a delimitação do objecto de estudo fez com que a nossa atenção se focasse na escrita enquanto processo que envolve o domínio de diferentes sub-processos – planificação, textualização e revisão – ainda que mereçam maior atenção a planificação e a revisão. Ao nível da textualização, o enfoque acontece no domínio da coesão textual, com recurso aos conectores, apenas.

Relativamente à amostra, urge referir que, ao centrarmos o estudo na amostra disponível, acarreta consequências para o mesmo.

Definição de termos

Pela importância que assumem ao longo do estudo, consideramos ser pertinente clarificar alguns conceitos relevantes para a compreensão do presente estudo.

Processo de escrita – No presente estudo, adopta-se a definição proposta por Carvalho (1999: 37): “Designa o acto de produção do texto escrito, no decurso do qual diferentes componentes interagem, o que se traduz em actividades, de natureza diversa, que são levadas a cabo, quer num plano puramente mental, quer

materializando-se na impressão de marcas gráficas pela manipulação de um instrumento de escrita.”

Compreensão na leitura – Neste trabalho, recuperamos a definição deste conceito apresentada por Sim-Sim (2007): “Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos.” (2007: 9)

Resumo – Concebemos, nesta investigação, o resumo como técnica textual tendente à mestria na leitura.

1. A LEITURA

“Virtude paradoxal da leitura: consiste em fazer-nos abstrair do mundo para lhe encontrarmos um sentido.”

Daniel Pennac, *Como um Romance*

Estas palavras de Daniel Pennac encontram eco nos actuais programas de Português do Ensino Básico e Secundário, quando se procura ali definir o acto de ler como “processo universal de obtenção de significados”.

De facto, a leitura é, antes de mais, um processo cognitivo que envolve a interacção entre pensamento e linguagem, leitura e texto, conhecimentos linguísticos e extra-linguísticos. É, no fundo, um acto de criação permanente. Roland Barthes diz que “ler será sempre produzir um outro texto” (1983). Neste sentido, o indivíduo cria e recria o seu sentido do mundo, construindo a sua própria personalidade enquanto leitor capaz. O papel da Escola será o de “formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária.” (M.E. 2001: 7)

Na realidade, a Escola desempenha um papel fundamental quanto à problemática da leitura, podendo e devendo implementar estratégias conducentes ao desenvolvimento da relação do jovem com o livro e/ou com o texto, dado o relevo de um facto que não pode ser omitido: o valor pedagógico que a leitura assume na formação integral do indivíduo. Relativamente ao papel da leitura, e

como Charrolles, pensamos que “Elle (...) doit (...) former dês citoyens actifs, capables de lire et de produire de l’écrit dans une multiplicité de situations de communication éffective.” (1993)

Este facto é tão mais pertinente quanto os dados do PISA 2000, realizado no âmbito da OCDE com vista à avaliação das competências de literacia e das capacidades de utilização de conhecimento dos jovens adultos de diversos países aquando da sua saída da escolaridade obrigatória (14-15 anos), mostram que Portugal está mais uma vez na cauda da lista. Assim, no que concerne à competência de literacia da leitura, os desempenhos globais dos sujeitos incluídos na amostra portuguesa situaram-se bastante abaixo da média internacional: vigésimo sétimo lugar na lista dos trinta e dois países participantes neste estudo. Convém, a propósito, referir o conceito de literacia, definido pela UNESCO, em 1956, como “alfabetização funcional” (Gray, 1956) e, por conseguinte, um produto derivado da frequência de escolaridade.

Mais ainda: “é comumente aceite que o domínio deficiente da leitura e a falta de hábitos de leitura condenam as nossas sociedades à pobreza não só em termos financeiros mas também culturais”, como afirma Castanho (2002: 43). Logo, cabe à escola inverter rapidamente esta tendência reinante na sociedade portuguesa.

Efectivamente, a leitura aprende-se e exige um trabalho sistemático e eficaz. Embora seja na família que a criança faz a primeira socialização, este papel de aprendizagem sistemática e sistematizadora espera-se da escola. Para tal, o aluno ao entrar na escola deve encontrar profissionais atentos que conheçam modelos e métodos adequados ao desenvolvimento desta competência.

Aprender a descodificar e em simultâneo desenvolver competências cognitivas que permitam aceder ao texto de uma forma compreensiva parece-nos o primeiro passo que é frequentemente descurado.

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) vem tentar dar o seu contributo para que a leitura e a escrita façam parte do quotidiano da praxis lectiva de muitos professores.

Sabemos que, à partida, as condições de trabalho nem sempre são as melhores. Basta atentar em turmas com mais de 25 alunos, onde o trabalho de oficina tão propalado pelos novos programas fica muito aquém daquilo que seria desejável. Porém, ao professor deste novo século é exigido que aprofunde conceitos que o ajudem a desenvolver metodologias activas e proficientes.

Na verdade, o desenvolvimento da consciência fonológica, da consciência fonémica, da consciência metalinguística, da consciência pragmática e metapragmática, bem como de outros factores do foro linguístico, psicolinguístico, social, afectivo apresenta-se como condição essencial no acto do ensino-aprendizagem da leitura. Nesse rumo, o professor terá de estar preparado para desenvolver todas estas vertentes, de forma gradual, mas em interacção, para que o desiderato de cidadão competente em termos de literacia leitora seja cumprido.

Por isso mesmo, sublinhamos, com Castanho, os grandes desafios que se colocam à educação no domínio da Leitura: ensinar a ler criticamente; ensinar a gostar de ler; criar hábitos de leitura vitalícios. E estes desafios são decorrentes do facto de vivermos hoje numa sociedade cada vez mais exigente em termos de domínio de informação, porquanto a rapidez, a profusão e diversidade de informação nos chega através dos mais variados suportes, os quais geram, como afirma Sim-Sim, “a necessidade premente de nos apropriarmos da informação com eficácia e agilidade, sem o que nos tornaremos rapidamente desactualizados” (2001: 32). Estamos, incontestavelmente, a assistir a um cenário marcado pelas “exigências *literácitas* da sociedade actual” (*idem*: 32). Compete, por isso, à escola ensinar a ler, pois urge inverter os dados estatísticos relativos à literacia da sociedade portuguesa e de cada um em particular. Nesta senda, corroboramos o ponto de vista de Sim-Sim:

“É neste contexto que faz sentido falar-se do conceito de *literacia plena* (Sim-Sim, 1999) como uma supracapacidade geradora de desenvolvimento pessoal e social. É também neste contexto que o ensino da leitura deverá ser repensado, colocando a compreensão do

que é lido como o grande objectivo da aprendizagem da leitura.”
(*idem*: 32)

É justamente neste conceito de “compreensão do que é lido” que pretendemos centrar a nossa análise, por ser uma das áreas vitais para a concretização das actividades práticas que pretendemos vir a analisar mais à frente: **o resumo como técnica textual tendente à mestria de leitura.**

Indubitavelmente, “[...]nos tempos que correm, ser ou não ser leitor implica, de imediato, estabelecer relações com o conceito de literacia em leitura, cujo processo perene e em permanente construção se alia a uma identidade sempre imperfeita.” (cit. Sardinha)

Nesta senda, a escola tem de repensar a sua função em termos de formação de indivíduos, pois aquilo que tradicionalmente era feito – transmitir conteúdos apenas – não se compagina com a noção de cidadão competente e crítico que se pretende que a escola ajude hoje a criar. Aliás, Fonseca (1994) enfatiza uma ideia que nos parece traduzir, de facto, a visão que a sociedade constrói em relação à escola:

“É que as expectativas sociais em relação à instituição escolar estão longe de lhe atribuir a função passiva de espelho em que a sociedade se pode (re)ver na imagem aumentada dos seus problemas e contradições” (*idem*: 148)

Acrescenta ainda esta estudiosa,

“‘Enriquecer’ as possibilidades de expressão linguística do aluno é condição prévia e indispensável para que ele consiga chegar à expressão livre. No âmbito linguístico, tal como no espaço político-social, a liberdade é um logro quando associada à pobreza, porque pobreza é sempre sinónimo de impossibilidade de escolha.” (*idem*: 175)

É neste contexto que a escola e particularmente o ensino do Português tem de ser 'readaptado', pois não é viável actualmente o princípio veiculado por P. Schaffer citado por Morais (1988:3),

“uma educação não pode limitar-se a uma lista de conteúdos a transmitir: reside essencialmente no modo, na maneira de aprender, de seleccionar o essencial, de exercer a crítica, a intuição e o raciocínio e de aprender a aprender.”

Ensinar os alunos a aprender a aprender será por certo uma máxima que conduzirá a frutos mais duradouros e consistentes, pois fornecendo as mais diversas ferramentas linguísticas a utilizar de acordo com as componentes fundamentais da língua portuguesa – oralidade, leitura e escrita – os alunos tornar-se-ão indivíduos mais “autónomos na aquisição dos conteúdos curriculares e sobretudo na sua aplicação dentro e fora da escola”, como sustenta Morais (1988: 3).

1.1. A COMPREENSÃO

Tapia, num artigo intitulado “A Avaliação da compreensão em leitura” (2003: 179), afirma que “compreender um texto equivale a formar uma representação do conteúdo do mesmo.” Isso pressupõe que o aluno aprenda a pensar e isso terá de ser trabalhado na escola, para que aprenda a pensar melhor. Como diz Sim-Sim (1995: 207), no que se refere à dimensão cognitiva da actividade de compreensão da leitura, ler significa extrair significado do texto, apropriando-nos da informação veiculada pela escrita. Tal apropriação implica um conjunto de operações cognitivas que visam seleccionar, organizar e integrar a referida informação. Sabemos, por isso, que será a escola quem melhor pode ajudar o aluno a construir todo este saber-fazer, pois aprender a ler é o primeiro passo de cada criança logo após a sua entrada no Ensino Básico.

Assim sendo, a leitura e interpretação de textos despoletam no aluno uma série de processos mentais que, no entender de Morais (1988: 8), “requerem capacidades de pensamento básicas e outras mais complexas.” Ora, tal facto pressupõe que uma boa compreensão exige estratégias cognitivas adequadas a cada situação, donde “ter delas consciência, seleccioná-las, regulá-las, geri-las e avaliá-las melhora consideravelmente a compreensão da leitura”, segundo Jones (1985) citado por Morais.

Logo, às estratégias cognitivas juntam-se estratégias metacognitivas que a maioria dos alunos não sabe utilizar com correcção e adequação, acarretando isso inúmeras consequências negativas: incompreensão da mensagem do texto, má interpretação ou adulteração da informação, dificuldade na identificação das ideias principais do texto, dificuldade na distinção entre informações explícitas e implícitas, entre outras, o que se traduz depois nas repetências que vão acontecendo no percurso escolar de alunos que não conseguem desenvolver com rigor esta competência e, por consequência, isso virá a traduzir-se também num mau desempenho ao nível da escrita, reflectindo-se, depois, nas restantes disciplinas que constituem o currículo escolar do aluno. Por isso, à escola e em particular ao professor de língua materna compete trabalhar todos estes aspectos, sobretudo no que diz respeito à leitura, já que a compreensão na leitura é, segundo Giasson (2000: 18), “um processo holístico ou unitário” e não um conjunto de sub-habilidades que se ensinam faseadamente e em separado.

Nesta ordem de ideias, a investigação tem vindo a mostrar nas últimas décadas que há indiscutivelmente uma relação “entre uma boa compreensão dos textos lidos e o emprego de estratégias metacognitivas”, como o mostram autores como Armbruster, Echols e Brown, 1983; Baker e Brown, 1984, citados por Morais (1988: 7). Acrescenta ainda esta investigadora que as estratégias metacognitivas

“permitem aos alunos desenvolver o pensar sobre o próprio pensar, isto é, compreender os processos cognitivos presentes nas actividades de compreensão dos textos, favorecendo e melhorando aquilo a que Flavell (1976) também chamou «metacompreensão».” (*idem*: 7)

Chegados a este ponto, importa então perceber o que se entende por metacognição, uma vez que este conceito terá de ser considerado por todos os docentes que queiram contribuir para a plena formação do aluno, enquanto cidadão activo e competente nas mais diversas situações, e se quiser 'agarrar' o sucesso dos seus alunos.

1.2. A METACOGNIÇÃO

No seguimento de investigações sobre a aprendizagem realizadas nas últimas três décadas pela psicologia cognitiva, tem-se enfatizado o papel do aluno "como um activo processador da informação", facto que tem conduzido à máxima de que a escola deve ensinar o aluno a pensar. É neste contexto, também, que nasce o termo "metacognição", utilizado pela primeira vez em 1970 por Flavell, pretendendo com ele designar, como se lê em Morais (1988: 23), "a cognição da cognição, isto é, a tomada de consciência (*awareness*) introspectiva dos próprios processos cognitivos e a sua auto-regulação." Este autor utiliza tal conceito para se referir ao conhecimento e faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, pretendendo, com isso, mostrar que se está face a uma reflexão sobre o conhecimento ou ainda face a uma função de monitorização a que dá o nome de função metacognitiva. Na verdade, em contexto escolar, para além da utilização de estratégias, é importante o conhecimento sobre o momento e modo de utilização das mesmas, bem como sobre a sua utilidade, eficácia e oportunidade, em prol da promoção do sucesso individual, quer na escola, quer na vida profissional.

Depois de variadíssimos estudos, Flavell concluiu que muitas actividades cognitivas que os adultos realizam são geridas e regulas pela metacognição, entendendo, então, Flavell que

"[...] o pensamento metacognitivo tem a ver com os factores ou as variáveis que actuam e interactuam no decurso e no produto final das

actividades cognitivas. São eles a pessoa, a tarefa e a estratégia.”
(*idem*: 23)

Morais explica, então, na obra que estamos a citar, que este conceito de Flavell pressupõe que o indivíduo tem que se conhecer a si próprio como processador da informação, ou seja, precisa de ter consciência das suas características; necessita de conhecer as exigências da tarefa, isto é, a sua especificidade e finalidade, e, de acordo consigo próprio e com a tarefa, escolher a estratégia que melhor conduza aos objectivos traçados, facto que pressupõe, necessariamente, que o sujeito deve possuir um repertório razoável de estratégias, mas simultaneamente é necessário ter um conhecimento aprofundado sobre elas, a fim de que aquele consiga atingir os objectivos com maior eficácia numa determinada tarefa. Trata-se aqui do **conhecimento metacognitivo** o qual compreende todo o conhecimento que o indivíduo tem sobre as suas potencialidades e sobre as suas limitações, sobre as tarefas e as estratégias para executar essas tarefas, para fazer uma actuação. Por conseguinte, a escola terá de privilegiar o protagonismo dos alunos na aprendizagem.

Aliás, Brown (1982), citada igualmente por Morais, considerou duas componentes na metacognição: “[...] o conhecimento que os alunos possuem sobre os vários aspectos da situação de aprendizagem e as actividades de auto-controlo que os alunos empregam para adquirirem a compreensão.” (*idem*: 23-24)

Por conseguinte, no entender de Flavell, este exercício metacognitivo pode conduzir o aluno a avaliar a actividade cognitiva que está a resolver e, se for caso disso, abdicar da estratégia escolhida e seleccionar uma outra que melhor se ajuste a si próprio e aos objectivos da tarefa.

Perspectivamos, portanto, que é possível treinar os alunos no uso de estratégias cognitivas para melhorar o seu processo de aprendizagem e no uso de estratégias metacognitivas para o regular. Todavia, importa aqui distinguir estes dois conceitos que correspondem às estratégias utilizadas para potencializar e avaliar o processo cognitivo.

Segundo Flavell, as **estratégias cognitivas** são utilizadas para produzir progresso cognitivo, isto é, elas são utilizadas quando a finalidade consiste em atingir o objectivo cognitivo, enquanto que as **estratégias metacognitivas** são aquelas a que são utilizadas ao serviço do progresso da monitorização, ou seja, sempre que esteja em causa a avaliação da situação. Acrescenta, em síntese, Flavell (1987) que as estratégias cognitivas são destinadas simplesmente a levar o sujeito a um objectivo cognitivo, enquanto as estratégias metacognitivas se propõem avaliar a eficácia das primeiras. Aprendemos sobre as estratégias cognitivas para fazermos progressos cognitivos e sobre as estratégias metacognitivas para monitorizar o progresso cognitivo.

Morais constata, por isso, que cognição e metacognição são processos independentes, embora complementares. É este princípio que consideramos vital para que o sucesso na compreensão na leitura seja uma realidade junto dos nossos alunos. Note-se, a propósito, aquilo que Arthur Costa (1984) definiu como a metacognição aplicado ao campo da educação:

“metacognição é um diálogo interior que realizamos dentro do nosso cérebro para avaliar os processos que utilizamos quando tomamos decisões ou resolvemos um problema. É a nossa habilidade para saber aquilo que não sabemos... para planear uma estratégia com o fim de produzir a informação necessária, para estarmos conscientes dos nossos próprios passos durante o acto de resolução de um problema e para reflectir e avaliar a produtividade do nosso próprio pensamento.” (Morais, 1988: 25)

Barbara Presseisen (1985) também nomeada por Moraes afirma que

“metacognição é a tomada de consciência dos próprios processos cognitivos e dos seus produtos. Os alunos devem gerir o uso dos processos de pensamento e regulá-los de acordo com os objectivos cognitivos” (*idem*: 25)

Também aqui se verifica, à semelhança daquilo que Flavell constatou, que para regular os processos de pensamento, o aluno tem de conhecer a

especificidade da tarefa e só em função disso poderá seleccionar a estratégia adequada aos objectivos traçados.

Curiosa é ainda a definição de metacognição apresentada por Nisbet e Schucksmith (1986) e que é referenciada por Morais (1988). Consideram aquelas estudosas que a metacognição é o nosso “sétimo sentido”, entendendo-se por isso que se trata da

“[...] tomada de consciência dos próprios processos mentais, a capacidade de reflectir sobre o modo como se aprende, como se pode fortalecer a memória, como se resolvem os problemas sistematicamente – reflexão, tomada de consciência, entendimento e controlo.” (*idem*: 26)

Há, portanto, em todas estas definições uma relação entre o desenvolvimento de competências metacognitivas dos alunos e a sua capacidade para resolver problemas, pensar criticamente, tomar decisões, aprender a pensar, em suma. É isto será tão mais importante quanto contribuirá para o sucesso, sobretudo dos alunos que revelam mais dificuldades no domínio da compreensão.

Efectivamente, os alunos com competências cognitivas são alunos que sabem aquilo que sabem, o que precisam de saber e como devem agir para aprender. Vemos, por conseguinte, que o desenvolvimento da metacognição se pauta por uma tomada de consciência e conhecimento de si próprio, como pessoa e como aprendente, uma tomada de consciência e conhecimento da natureza das tarefas que lhe são exigidas, um controlo consciente do processo de realização das tarefas, das estratégias utilizadas e de si próprio.

Whimbey (1985), citado por Morais, conclui que

“ao tomarem consciência das estratégias que utilizam, dos dados de que necessitam e dos planos que elaboram para resolver um determinado problema no âmbito de qualquer área disciplinar, os

alunos aprofundam e aumentam os seus conhecimentos e aprendem a pensar sobre o seu próprio pensamento." (*idem*: 29)

Conclui-se, por isso, com Perkins (1987) que a aprendizagem se faz num contínuo entre conteúdo e tática.

Desenvolver todos estes aspectos será possível através do **ensino explícito** a realizar pelos professores de língua materna, em primeiro lugar. É isso que todos os docentes preocupados com estas questões devem desenvolver e/ou aperfeiçoar em contexto de sala de aula, necessitando o professor de estar consciente das vantagens desse método de ensino, pois só assim haverá êxito nas estratégias de ensino a despoletar em diferentes momentos.

Na verdade, no desenvolvimento da metacognição é importante estimular os alunos a partilhar os seus progressos e as suas dificuldades, os processos que utilizaram, as percepções sobre os próprios comportamentos cognitivos durante a realização das tarefas e a explicitar e a avaliar os processos depois da realização das tarefas. Obviamente, isto pressupõe também um novo conceito relativo ao papel do professor na sala de aula. Ele deixa de ser o mero transmissor de conteúdos para passar a ser aquilo que Morais considera ser o mediador das aprendizagens, "tornando-se modelos para os alunos na utilização de estratégias cognitivas e, sobretudo, metacognitivas." (*idem*: 9-10)

Todavia, a metacognição pressupõe uma mais-valia para a motivação e conseqüente aprendizagem. Em Rosário (2005), os estudos daquele autor apresentam uma relação de causa-efeito entre as variáveis supracitadas. Alunos motivados são, à partida, capazes de construir aprendizagens significativas.

1.3. O ENSINO DA COMPREENSÃO NA LEITURA

“O leitor tem o seu papel na obra: enriquece o livro.”

Jorge Luis Borges, *Este Ofício de Poeta*

A leitura e a compreensão são consideradas, actualmente, actividades essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual dos alunos. Segundo Sim-Sim,

“[...] por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto.” (2007: 9)

Logo, o professor tem de trabalhar muito bem todo um conjunto de estratégias que venha a contribuir para o desenvolvimento progressivo e sedimentado desta competência, tanto mais que os estudos que têm sido feitos nos últimos anos têm provado que a compreensão é encarada como um processo de construção de significado, resultante da interacção do leitor e do texto (Anderson e Pearson citados por Morais, *idem*: 32)

Mais ainda: Cooper (1986) atesta que durante o acto de leitura, partindo de experiências acumuladas e lembradas, ao mesmo tempo que se opera a descodificação das palavras, das frases e dos parágrafos assiste-se à compreensão no leitor. No processo de compreensão, o leitor integra a informação contida no texto nas informações guardadas na memória. “Este processo de relacionar a nova informação com a anteriormente adquirida é o processo de compreender.” (Morais, 1988: 32)

Verifica-se, por conseguinte, que a questão da leitura tem sido estudada e analisada pelas mais diversas disciplinas (destacam-se aqui a linguística e a psicologia cognitiva), tendo esses estudos contribuído para os inúmeros progressos que têm vindo a ser implementados no terreno pedagógico e didáctico, pois todos eles, no entender de Colomer (2003: 160), vieram a confluír na “definição do acto de leitura como um acto de compreensão de uma mensagem, numa situação de comunicação diferida por meio de textos escritos”, facto que pressupõe uma série de processos mentais que permitam a compreensão do texto. Paul Ricoeur (1986) vai mesmo ao ponto de dizer que a “escrita faz apelo à leitura numa relação que nos permite imediatamente introduzir o conceito de interpretação” (Morais: 33), tanto mais que leitor, texto e autor não se inter-relacionam. Quer isto dizer que há aqui uma série de pressupostos no acto de ler que nada têm a ver com os princípios definidos ao longo de várias décadas em que se considerava, como constata Figueiredo, que ler

“[...] era identificar e reconhecer palavras (percepção); depois ler passou a compreensão literal de informação escrita num texto (compreensão); hoje insiste-se na **compreensão** como processo reconstrutivo baseado nas interacções entre texto e leitor”. (2005: 61)

Efectivamente, e utilizando as palavras de Sim-Sim e Micaelo, “delimitar o conceito de *leitura* obriga a restringir o referente apenas às mensagens concebidas segundo um qualquer sistema linguístico de escrita.” (2006: 36) Ora, para haver compreensão, há um conjunto de estratégias que o aluno terá de aprender para poder ultrapassar as suas dificuldades neste domínio, nomeadamente quando colocado perante textos mais complexos, que exigem fazer inferências, tirar conclusões ou fazer comparações, ou seja uma grande variedade de actividades cognitivas que nem todos os alunos conseguem desempenhar com sucesso.

É por isso que Giasson propõe um novo conceito de compreensão na leitura, assente no princípio de que “a compreensão na leitura depende das três variáveis indissociáveis: o leitor, o texto e o contexto” (*idem*: 24) e já não na visão tradicional

da leitura como a capacidade de descodificação simples que pressuporia que a compreensão acontecesse, ou como sublinha Amor, durante muito tempo, entendeu-se a leitura “como uma prática de base perceptiva, integrando a apreensão elementar (...) e a construção do significado, assimilação directa do conteúdo informacional circunscrito ao próprio texto” (1999: 82). Anderson *et al*, 1985, citados por Giasson concluem que

“À luz dos conhecimentos actuais, não se pode pensar que existe uma etapa simples e única que, uma vez transposta, permitiria imediatamente à criança saber ler. Tornar-se leitor é um percurso que inclui várias etapas. Também não podemos esperar que se descubra um dia uma estratégia particular do ensino da leitura que assegure um processo rápido a todos os alunos. Um ensino de qualidade deve integrar vários elementos. Melhorar um só elemento constituiria apenas um progresso mitigado. Para um avanço considerável neste domínio, é indispensável que vários elementos sejam considerados.” (*idem*: 14)

Também Amor reforça a ideia de que a leitura é, fundamentalmente, um “fazer interpretativo”,

“uma produção, relevando tanto do escrito como do não-escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do domínio da percepção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afectivas, mais complexos e profundos. (*idem*: 83)

Considera-se, então, hoje a leitura como um processo “holístico”, em que se encara a necessidade de perceber que quando se desenvolve determinada habilidade ela não se desenvolve isoladamente, mas em interacção com as restantes. É por isso que vários investigadores, citados por Giasson, são unânimes em reforçar a ideia de que a leitura é “um processo interactivo” (*idem*: 21), que necessita de uma aprendizagem efectiva para que se possam “formar leitores competentes e críticos que tenham a capacidade de interagir socialmente no mundo

e com o mundo” (cit. Sardinha). Este modelo consensual de compreensão é sintetizado por Giasson (*idem*: 21) num esquema que traduz o que é hoje encarado como o modelo contemporâneo da compreensão na leitura:

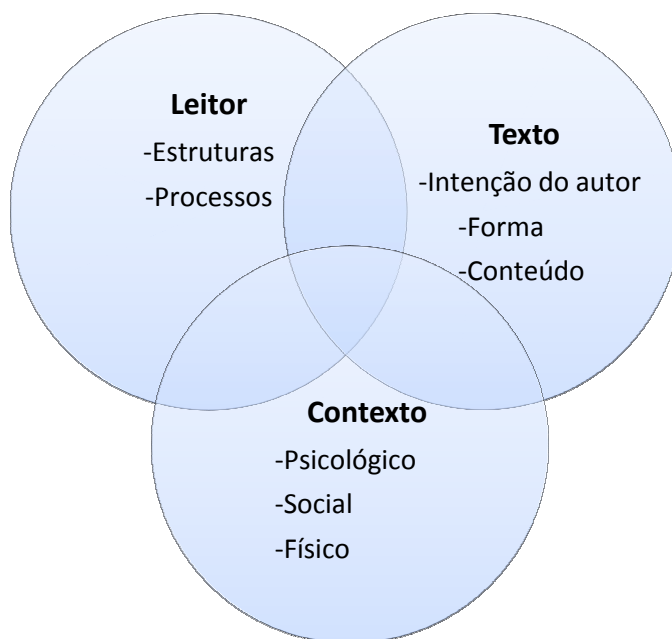


Figura 1 – Modelo contemporâneo da compreensão na leitura

Os Programas de Português do Ensino Secundário enfatizam, inclusivamente, o princípio de que

“a competência de leitura desenvolve-se em vários níveis de proficiência a partir do convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas. A compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual. O leitor integra essa informação básica nos esquemas conceptuais que já detém, elaborando, em seguida, a sua representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos/vivências”. (2001: 21)

Rapidamente se depreende destas palavras que o leitor desempenha, talvez, papel proeminente em todo este processo de compreensão na leitura, dado que este activa necessariamente as estruturas cognitivas e afectivas sempre que se confronta com o acto de ler. É, com efeito, importante destacar aqui o esquema apresentado por Giasson, dando conta de todas as subvariáveis que dizem respeito ao leitor:

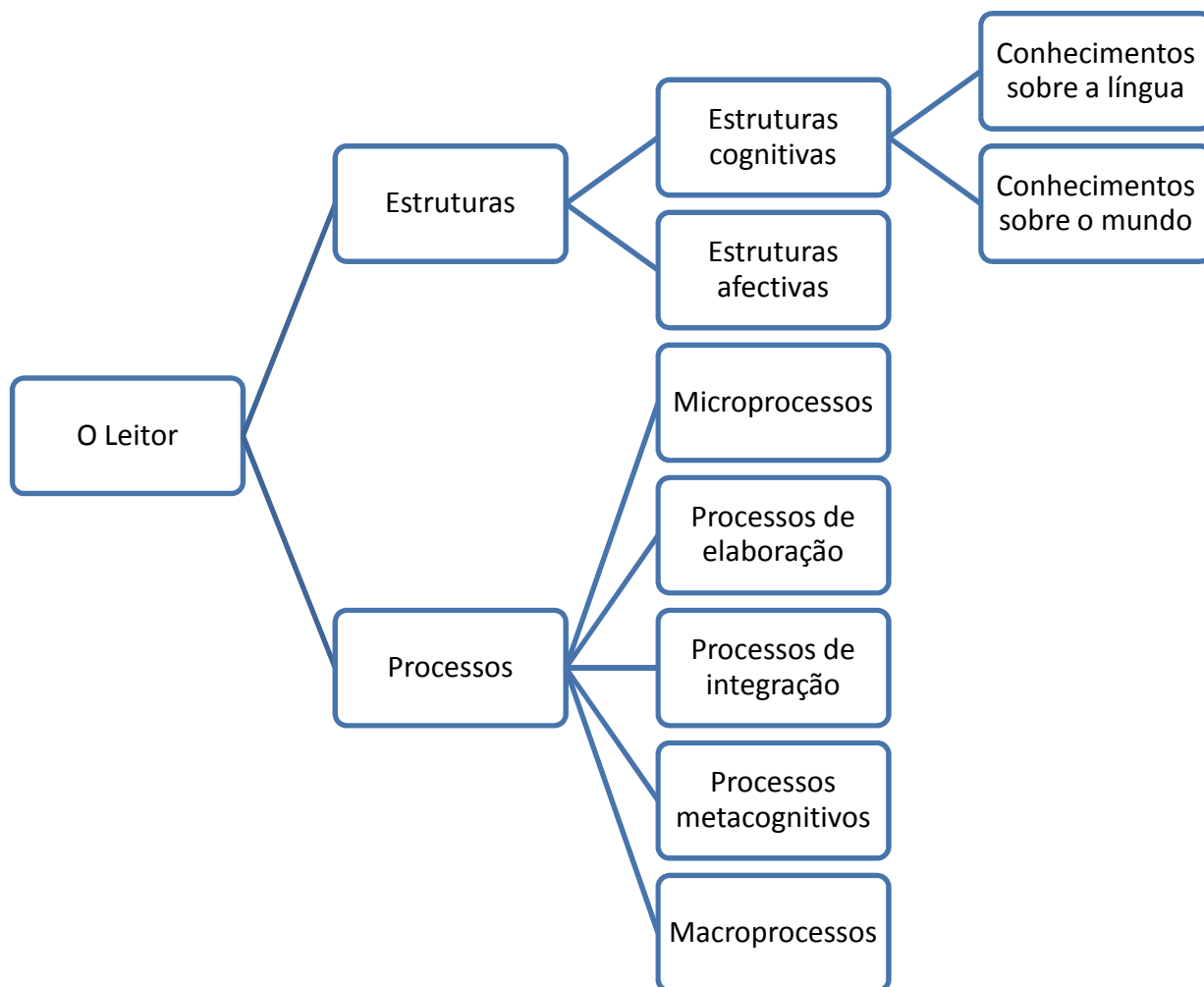


Figura 2 – As componentes da variável *leitor*

Neste esquema, ressaltam, então, duas variáveis que dizem respeito ao leitor: as estruturas do leitor, que Giasson define como “as características que o leitor possui, independentemente das situações de leitura” (*idem*: 25), e os processos de leitura que esta investigadora considera ser aquilo que diz respeito “ao recurso às habilidades necessárias para abordar o texto, ao desenrolar das actividades cognitivas durante a leitura”. (*idem*: 32)

Evidentemente, estes processos obedecem a uma classificação, pois uns são mais vocacionados para a compreensão dos elementos da frase, outros centram-se antes na coerência entre frases e outros ainda funcionam de molde a “construir um modelo mental do texto ou uma visão de conjunto que permitirá ao leitor captar os elementos essenciais e levantar hipóteses em seguida, integrar o texto nos seus conhecimentos anteriores” (*idem*: 32). Há uma última categoria de processos destinados a gerir a compreensão.

Giasson esquematiza, na sua obra, a classificação dos processos proposta por Irwin (1986) e que nos ajuda a perceber as componentes que constitui cada um dos diferentes processos de leitura:

Processos	Microprocessos	→	<ul style="list-style-type: none"> . Reconhecimento das palavras . Leitura de grupos de palavras . Microselecção
	Processos de integração	→	<ul style="list-style-type: none"> . Utilização de referentes . Utilização de conectores . Inferências baseadas em esquemas
	Macroprocessos	→	<ul style="list-style-type: none"> . Identificação das ideias principais . Resumo . Utilização da estrutura do texto
	Processos de elaboração	→	<ul style="list-style-type: none"> . Previsões . Imagens mentais . Resposta afectiva . Ligação com os conhecimentos . Raciocínio
	Processos metacognitivos	→	<ul style="list-style-type: none"> . Identificação da perda da compreensão . Reparação da perda de compreensão

1.3.1. Inferências

No âmbito deste trabalho, centrar-nos-emos, particularmente, nos processos de integração, nos macroprocessos e nos processos metacognitivos, por estarem mais próximos do trabalho que pretendemos implementar na sala de aula.

Assim, num primeiro momento preocupamo-nos com a questão da coesão textual, por nos apercebermos das lacunas que os alunos apresentam neste domínio. Na verdade, “os processos de integração têm como função efectuar relações entre as proposições ou as frases” (*idem*: 81). Por isso, é vital que o aluno compreenda mecanismos de coesão do texto. Todavia, é igualmente importante inferir quais as relações implícitas no texto, donde se torna fundamental falar em inferências. Indubitavelmente, diz Giasson, “para compreender um texto é, pois, necessário ser capaz de inferir a informação implícita.” (*idem*: 81)

Se o texto, como diz Eco, sem leitor permanecerá inerte, aquele terá de saber interagir e conseqüentemente inferir. Porém, o professor de língua materna, quando propõe ao aluno trabalhar um qualquer texto, nota, frequentemente, que este revela imensas dificuldades em aplicar este processo de elaboração, essencial para a compreensão na leitura. Giasson, na obra que tem servido de referência para o estudo desta questão da compreensão, segue o modelo conceptual de J. Cunningham, o qual constrói uma escala, onde distingue as inferências baseadas no texto e as que se baseiam no conhecimento ou esquemas do leitor, para chegar, em seguida, à noção de inferência criativa.

Considera-se, aqui, para que se possa falar em inferência, que é necessário que o leitor passe para além da compreensão literal do texto, ou seja, que vá para além daquilo que é revelado pela superfície do texto e que não é facilmente comprovado com o recurso a dicionários ou gramáticas. No fundo, a compreensão inferencial depende dos conhecimentos do leitor, os quais podem fazer a diferença na questão da compreensão da informação.

Assinaladas as diferenças entre estes dois conceitos, Cunningham salienta duas diferentes categorias de inferências: as inferências lógicas (apoiadas no texto) e as inferências pragmáticas (fundadas nos conhecimentos ou esquemas dos

leitores). Segundo Giasson, o que distingue aquela desta é o facto da primeira inferência estar incluída, necessariamente, na frase e a segunda não estar obrigatoriamente incluída, pode estar, apenas, subentendida ainda que não seja necessariamente verdade (*idem*: 93).

Seguindo o modelo de inferências que estamos a analisar, Cunningham fala, em seguida, das inferências criativas. Estas, à semelhança das inferências pragmáticas, são respostas inferenciais que partem, quase exclusivamente, de elementos que provêm dos conhecimentos ou esquemas do leitor. Porém, há uma diferença significativa entre ambas as respostas inferenciais: se o “leitor médio” tendencialmente a fizer (comparado com o seu grupo) ela será pragmática; se a inferência for comum apenas “a certos leitores” será, antes, criativa. Esta distinção tem subjacente a ideia clara de que quantos mais conhecimentos o leitor possuir, mais possibilidades terá de fazer inferências criativas.

Importa referir que esta questão das inferências é tão importante quanto, ao nível do ensino secundário, seria desejável que os alunos conseguissem já, de forma autónoma, aplicar este processo nas suas respostas e/ou leituras dos texto. Por outro lado, pretendendo nós com este trabalho trabalhar a técnica do resumo, cremos ser essencial o aluno dominar a compreensão inferencial.

1.3.2. Conectores

Igualmente importante para nós é a necessidade do aluno do Ensino Secundário ser autónomo no uso dos conectores discursivos. Porém, também a prática nos tem vindo a mostrar que o aluno chega ao ensino secundário com graves sequelas neste domínio. Os textos tornam-se, por consequência, incoerentes e obviamente o seu desempenho é fortemente penalizado. Acreditamos, também, que o ensino explícito dos conectores poderá fazer a diferença no desenvolvimento da autonomia do aluno, sobretudo porque este terá de recorrer a estas palavras amiúde, aquando da elaboração do resumo, a fim de evidenciar nexos lógicos na articulação das ideias. Por outro lado, ao resumir, terá de prestar particular atenção

ao facto de poder contactar com conectores explícitos (mais facilmente compreendidos) e com conectores implícitos, sendo que estes poderão obrigar o aluno a inferir um conector, tarefa que nem sempre é desenvolvida com sucesso por muitos alunos.

Assim, entendemos por conectores, neste trabalho, “palavras que ligam dois factos entre si: podem ser utilizados para unirem duas proposições ou duas frases.” (*idem*: 88) Utilizaremos, entretanto, os conectores agrupados por Giasson a partir de Irwin e Blain:

Conjunção	<i>E, também...</i>
Disjunção	<i>Ou...</i>
Exclusão	<i>Excepto, com excepção de...</i>
Tempo	<i>Antes, logo que...</i>
Lugar	<i>Diante de, por cima de...</i>
Causa	<i>Porque, por causa de...</i>
Contraste	<i>Contrariamente a...</i>
Oposição	<i>Apesar de, embora...</i>
Concessão	<i>Se bem que...</i>
Consequência	<i>De maneira a, a tal ponto que...</i>
Fim	<i>Para, a fim de...</i>
Condição	<i>Se, a menos que...</i>
Modo	<i>Como...</i>

1.4. O ENSINO EXPLÍCITO

O ensino explícito é um modelo de ensino da compreensão na leitura que consideramos ser vital, se quisermos melhorar o desempenho dos nossos alunos no domínio da competência da leitura. Durkin (1986), citado por Giasson, concluiu, depois de um longo trabalho sobre as práticas pedagógicas no interior da sala de aula, que “os professores não ensinam, só «mencionam» ” (1993: 47). Esta

constatação parece-nos corresponder ainda hoje àquilo que acontece na maioria das salas de aula do nosso país, pois os alunos, ao longo do seu percurso escolar, raramente são confrontados com sequências didáticas do tipo “ensino-aplicação-exercício”, mas antes com aquilo que Durkin apelida de sequências do tipo “mencionar-dar exercícios-verificar” (*idem*: 47). Quer isto dizer que o ensino de estratégias não é transparente e, conseqüentemente, isso inviabiliza o desenvolvimento da autonomia por parte do aluno.

É contra esta metodologia que pretendemos trabalhar, a fim de percebermos as vantagens de um ensino explícito junto dos nossos alunos do Ensino Secundário cujas lacunas nos domínios da compreensão na leitura e da escrita são algo significativas. Optámos, deste modo, por trabalhar este modelo de ensino apresentado por Giasson, na obra *A Compreensão na Leitura*, dado ser hoje cada vez mais aceite por investigadores que o aluno deve ser um ser activo, entendendo-se aqui que o aluno não pode ser passivo na sua acção dentro da sala de aula, pois nenhuma aprendizagem se consegue se este não for o principal interveniente. Mais ainda: corroboramos a perspectiva de Irwin (1986) ao referir que o professor não deve ser apenas e só um agente que transmite informações, que informa o aluno dos seus erros e não passa à explicitação daquilo que está mal ou incorrecto nas suas respostas ou nos seus exercícios e que estratégias poderá ou não utilizar para obter melhores resultados nos seus desempenhos.

Numa revisão da literatura sobre as pesquisas recentes acerca do ensino da compreensão, Giasson constata que o modelo de ensino explícito de compreensão na leitura é aquele que melhor responde à mudança necessária neste domínio. Efectivamente, este modelo de ensino vem modificar a concepção dos diferentes papéis dentro da sala de aula: o aluno é encarado como um agente interventivo, isto é, assume uma postura activa, o professor é visto como um mediador, ou seja, alguém que planifica a sua mediação na sala de aula, porém, não segue um plano rígido. Giasson explica que com este modelo “a prioridade passou da «planificação sistemática», para o «papel» do professor” e acrescenta que este

“[...] deve ser capaz de reconhecer quando os alunos têm necessidade de um exercício suplementar, quando uma analogia ou um diagrama

podem clarificar um conceito, quando é necessária uma discussão...”
(1993: 49)

Estamos, por conseguinte, face a uma revalorização do papel do professor.

Outra das novidades deste modelo de ensino da compreensão na leitura assenta no facto de o aluno ser colocado sempre “numa situação de leitura significativa e integral” (*idem*: 50). Quer isto dizer que aquele não é confrontado com uma série de sub-habilidades que aprenderá de forma isolada e gradual, antes lhe é dado “o máximo de apoio à partida”, pelo que este modelo de ensino explícito é designado muitas vezes como ensino explícito holístico, onde o aluno é colocado de imediato face a uma actividade de leitura integral e significativa (Giasson).

Finalmente, uma característica não menos importante prende-se com a relevância que o professor dá ao desenvolvimento da autonomia do aluno, pois deseja-se, com este modelo de ensino, criar leitores autónomos, “desenvolvendo neles não só habilidades, mas igualmente estratégias que poderão utilizar de modo flexível segundo a situação.” (1993: 50)

Constata-se, então, que o ensino explícito sobre a leitura tem como finalidade as estratégias de compreensão, as quais são muito diversificadas. Todavia, há uma série de etapas que são comuns a todos os modelos e que procuraremos sistematizar nesta parte do estudo, uma vez que serão objecto de aplicação na nossa parte prática. Utilizaremos aqui as etapas elencadas por Giasson na obra que temos vindo a abordar, por nos parecerem claras no âmbito da nossa praxis.

Vejamos com Giasson as cinco etapas relativas ao modelo de ensino explícito da compreensão na leitura:

1. **Definir a estratégia e precisar a sua utilidade** – Um primeiro passo deve ser, indiscutivelmente, a definição da estratégia em estudo, seguida da explicação da sua utilidade para a compreensão de um texto, pois se o aluno perceber por que razão determinada estratégia é utilizada, as

vantagens e em que circunstâncias é possível a sua utilização, passará a valorizá-la, segundo a autora citada, e poderá contribuir para que aqueles a venham a interiorizar e utilizar no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

2. **Tornar o processo transparente** – Esta etapa é vital, porquanto o ensino de uma estratégia de leitura, segundo este modelo de ensino, pressupõe a explicitação verbal daquilo que se passa na mente de um leitor consumado durante o processo. Na verdade, trabalham-se aqui processos cognitivos que não são directamente observados, pelo que o papel do professor assume aqui primordial relevância, pois, à partida, trata-se de um leitor consumado que poderá ilustrar a estratégia, tornando “transparente o processo cognitivo” (*idem*: 52).
3. **Interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia** – Nesta etapa procura-se levar os alunos a dominarem a estratégia ensinada, fornecendo ainda ajudas mas já numa tentativa de diminuir gradualmente a ajuda dada. Para isso, o professor discute com os alunos a estratégia e explicitará o modo de utilização da mesma, incidindo, portanto, a acção na justificação do erro e não apenas na referenciação do erro. Será interessante, neste momento, trabalhar em grupos, pois a partilha de saberes e de informações, bem como a negociação de ideias no seio do grupo torna-se salutar para que a autonomia aconteça em cada indivíduo.
4. **Favorecer a autonomia na utilização da estratégia** – No seguimento dos aspectos salientados anteriormente, esta etapa serve como consolidação das aprendizagens. Segundo Giasson, nesta circunstância, o aluno assume praticamente toda a responsabilidade pela escolha e aplicação da estratégia, sendo o professor já um mero mediador que vai discutindo, sobretudo com os alunos que apresentem ainda dificuldades, de molde a evitar a cristalização de uma aplicação ineficaz de uma determinada estratégia.
5. **Assegurar a aplicação da estratégia** – Esta é uma das etapas finais do ensino explícito da compreensão, sobretudo porque ela incide já na

sensibilização do aluno para a necessidade de utilizar as estratégias aprendidas nas suas leituras pessoais, destacando, todavia, a necessidade de evitar usos abusivos de determinada estratégia. É preciso que o professor alerte o aluno para aquilo que Giasson considera ser a avaliação do momento específico para a sua utilização e que conduzirá à compreensão do texto.

No entender de Giasson, estas diferentes etapas do ensino explícito estão intrinsecamente ligadas a três tipos de conhecimentos indispensáveis à realização de uma qualquer actividade: os conhecimentos declarativos, os conhecimentos processuais e os conhecimentos pragmáticos (*idem*: 53), os quais se relacionam com aquilo que Stein, citado por Giasson, considera serem questões fulcrais na compreensão de textos: o quê, o porquê, o como e o quando.

O quê Uma descrição, uma definição ou um exemplo da estratégia a ensinar (conhecimentos declarativos).

Porquê Uma breve explicação, dizendo porque é que a estratégia é importante e como é que a sua aquisição irá ajudar os alunos a serem melhores leitores (conhecimentos pragmáticos).

Como Um ensino directo do modo como a estratégia opera (conhecimentos processuais):

- 1) O professor explicita verbalmente como procede para utilizar a estratégia.
- 2) O professor interage com os alunos e orienta-os para o domínio da estratégia dando indícios, fazendo recontos e diminuindo gradualmente o apoio dado.
- 3) O professor consolida as aprendizagens e favorece a autonomia dos alunos na utilização da estratégia.

Quando O professor explica as condições em que a estratégia deve ou não ser utilizada e como avaliar a eficácia da estratégia (conhecimentos pragmáticos).

Face a esta explicação, facilmente se conclui que este tipo de ensino visa mais o desenvolvimento de estratégias do que de habilidades, pois para além de se fomentar o como fazer, obriga-se ainda o sujeito a uma reflexão mais aprofundada sobre a estratégia a desenvolver. Só assim será possível o desenvolvimento da autonomia na sua busca de sentido. É neste contexto que o professor ganha um estatuto especial: facilitador da aquisição da autonomia por parte do aprendente. Há, portanto, neste modelo uma partilha de responsabilidades que Pearson e Leys, citados por Giasson (56), consideram essenciais no percurso da compreensão na leitura:



Em suma, este modelo de ensino explícito oferece, segundo Giasson,

“[...] um quadro interessante ao professor que queira trabalhar activamente com os alunos a compreensão na leitura. Este modelo propõe etapas específicas, partindo da responsabilização por parte do professor e conduzindo à autonomia dos alunos-leitores. No decurso destas etapas, o professor define a estratégia a ensinar, ilustra concretamente o seu funcionamento, interage com os alunos para os orientar no domínio e utilização autónoma desta estratégia.” (*idem*: 58)

2. O RESUMO

Pela importância atribuída ao resumo nesta dissertação, cabe aqui, indiscutivelmente, uma reflexão acerca do resumo, e do seu papel no âmbito do processo da compreensão, quer da escrita, quer da leitura.

Cabral (2004) considera que

“[...] o desenvolvimento da competência de literacia em contexto escolar pressupõe que os alunos, para além de serem capazes de ler e compreender diversos géneros, sejam também capazes de produzir textos escritos que sirvam os seus objectivos de comunicação, nos domínios pessoal, académico e social.” (28).

É neste pressuposto que pretendemos trabalhar o resumo ao encará-lo como técnica textual tendente à mestria de leitura, articulando-o depois com o processo de escrita e a necessidade de, também, no domínio deste ser vital a aplicação das fases do processo de escrita definidas por Flower e Hayes: planificação, textualização e revisão.

Pese embora a importância destes aspectos, não deixa de ser significativo um outro, destacado por Carvalho (1999), e que se prende com o facto de este autor considerar que a leitura e a escrita mantêm estreitas relações, uma vez que os hábitos de leitura parecem ter reflexos e implicações a nível do desenvolvimento da capacidade de expressão escrita.

Consideramos, então, o resumo essencial para a compreensão plena do texto e inserimo-lo naquilo a que Amor (1999) designa “re-escrita de textos” (135). Esta actividade não consiste na “(re)criação mais ou menos livre, inspirada ou pautada por interesses e padrões pessoais”, segundo a autora, mas “na apropriação de técnicas de reformulação”. Aquela autora nota ainda que estas operações de reformulação são “constitutivas dos discursos e condição do seu funcionamento eficaz.” No que ao resumo diz respeito, estamos perante uma

operação de reformulação parafrásica, de acordo com Amor, e segundo ela o domínio destas operações é crucial no terreno pedagógico, por duas razões que passamos a enunciar:

“em termos genéricos (...) importa ajudar o aprendiz, mediante uma permanente atenção aos diversos actos de composição discursiva, a tomar consciência da adequação ou não adequação do seu discurso/texto às condições internas e externas da produção/recepção e a introduzir neles, de forma mais ou menos sinalizada e fácil de captar, os necessários reajustamentos; num plano mais estrito, estas operações estão subjacentes a modalidades de produção oral e escrita utilizadas com regularidade no (auto e hetero) controle avaliativo da compreensão de outros discursos/textos; nessa condição, perfilam-se como instrumentos de construção a avaliação das aprendizagens, transversais a todo o currículo.” (135)

Mediante o exposto, defendemos a compreensão na leitura, competência que temos vindo a desenvolver em detalhe, por ser essencial para a progressiva autonomia do sujeito aprendiz e, centrar-nos-emos, doravante, nos macroprocessos visto serem, dentro dos processos referenciados por Giasson, aqueles que se orientam para a compreensão global do texto e para as relações entre as ideias que o convertem num todo coerente. Tais processos incluem a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura textual.

Importa pois não esquecer que o resumo é, em nosso entender, uma técnica com uma elevada utilidade social, pois desde muito cedo somos confrontados com a necessidade de resumir um livro, um texto, um espectáculo, um episódio do quotidiano. Trata-se, portanto, de uma habilidade que é preciso aprender e interiorizar para podermos obter sucesso na sua aplicação. De facto, só muito recentemente esta técnica ganhou impacto, particularmente na escola, ao ponto de, nos Exames Nacionais de Português de 12.º ano, ser alvo de avaliação dos alunos.

Assim, enquanto actividade de reformulação, o resumo é entendido por Amor como o resultado de uma nova enunciação,

“[...] é um metatexto pelo qual se faz a apresentação do texto original e que (...) deve ser elaborado com recurso mínimo à forma primitiva e centrar-se na informação essencial.” (137)

Também Serafini procura analisar esta técnica textual e, depois de uma reflexão em torno das diferentes acepções que o resumo assume junto das mais diversas individualidades, conclui que, no seu trabalho, assumirá o resumo como

“[...] um texto que reelabora o escrito de partida reduzindo-lhe o comprimento, em que o autor se mantém em segundo plano e se esforça por ser de qualquer modo objectivo, no esforço de criar uma síntese coerente e compreensível do texto de partida.” (1996: 149)

Por seu turno, Rei apresenta a natureza do resumo, considerando que:

“[...] resumir um texto é condensar as ideias principais, respeitando o sentido, a estrutura e o tipo de enunciação, isto é, os tempos e as pessoas, com a ajuda do vocabulário e do estilo pessoais do aluno”. (1995: 75)

Citando Petitjean, Rei acrescenta ainda que o resumo

“[...] é um exercício que encara o texto como um todo, «considerando-o não como uma sequência de frases autónomas, mas como uma totalidade, formal e significativa». ” (idem)

Giasson apresenta, igualmente, uma definição de resumo, seguindo aquela que foi traçada por Laurent, e que considera o resumo como

“a reescrita de um texto com um objectivo triplo: a conservação da equivalência informativa, a concretização de uma economia de meios de significação e a adaptação a uma nova situação de comunicação.” (1993: 115)

Creemos que esta definição congrega todos os aspectos elencados anteriormente e vai mais longe: apresenta três elementos vitais do resumo, segundo Giasson (*idem*: 116)

1. **A conservação da equivalência informativa** – entendendo-se que o resumo não pode adulterar o pensamento do autor e deve conter apenas o essencial das informações do texto-fonte;
2. **A economia de meios** – reduzindo o número de palavras, o resumo deve apresentar a mesma informação do texto-fonte, eliminando-se, porém, todos os elementos considerados secundários.
3. **A adaptação a uma nova situação de comunicação** – um resumo é sempre escrito em função de um público particular, pelo que este aspecto não pode ser esquecido aquando da apresentação das informações essenciais no metatexto construído.

Face ao exposto, estamos em condições de apresentar as regras do resumo trabalhadas por um bom leitor, aquando da identificação da informação essencial de um texto, e que são elencadas por Giasson na obra *A Compreensão na Leitura*:

- A. Eliminação
 1. Eliminar a informação secundária.
 2. Eliminar a informação redundante.
- B. Substituição
 1. Substituir uma lista de elementos por um termo englobante.
 2. Substituir uma lista de acções por um termo englobante.
- C. Macrosselecção e invenção
 1. Escolher a frase que contém a ideia principal.
 2. Se não há uma frase que contenha a ideia principal, produzir uma.

A aplicação destas regras pressupõe, em nosso entender, um ensino explícito, pois resumir não é uma habilidade intrínseca a qualquer indivíduo. Ela resulta, antes, do percurso e do treino que um bom leitor vai fazendo até ser autónomo na compreensão do texto lido. Aliás, Giasson escreve que “o treino do resumo tem efeitos na compreensão do texto que se vai resumir e um efeito de transferência na compreensão de outros textos.” (*idem*: 121)

Sim-Sim (1995) refere mesmo que

“A actividade de *Resumir* implica que o sujeito seja capaz de manejar com eficiência três tipos de processos: processos de avaliação, com vista à eliminação do que é irrelevante e redundante; processos de condensação, com o objectivo de seleccionar as ideias-chave; e possíveis processos de transformação modal, *i.e.*, transposição do escrito para o oral ou do oral para o escrito.” (221)

De facto, seguindo os princípios traçados por Taylor, o ensino do resumo deve passar por, primeiramente, **compreender bem antes de resumir**, pois os textos, dada a diversidade de géneros, não se lêem todos da mesma maneira e não basta uma só leitura para fazer um bom resumo, pois exige-se um trabalho de reflexão em torno da informação transmitida. Portanto, o aluno terá de ler e reler o texto para o compreender bem. Em seguida, deve **tomar notas**, preferencialmente na margem do texto, a fim de ser mais fácil discriminar a informação essencial do texto. É importante, simultaneamente, **identificar bem as ideias principais** do texto-fonte, tarefa que nem sempre é fácil para muitos alunos, mesmo no início do ensino secundário, pois frequentemente confundem ideia principal com ideias secundárias, não cumprindo uma das regras essenciais do resumo – a selecção da informação. Estamos certos de que quando o aluno elabora um resumo para aprender deverá socorrer-se do seu conhecimento prévio sobre o assunto e confrontá-lo com os conhecimentos expressos no texto, verificando a sua coerência, e construindo um novo conhecimento global sobre o assunto. Neste sentido, o resumo é uma estratégia de elaboração e organização do conhecimento (Pozo, 1990, citado por Giasson).

É devido a todos estes factores que enveredamos por apresentar o ensino explícito das regras do resumo, pois estamos convencidos de que ensinar explicitamente as regras e o modo de utilização será sempre uma mais-valia para o desenvolvimento da competência da leitura e da escrita. Este modelo de ensino parte da apresentação das regras, uma a uma, com recurso às tecnologias (retroprojector ou powerpoint), e vão sendo acompanhadas de excertos textuais e exemplos de aplicação. (Guido e Colwell citados por Giasson)

Apresentadas as regras, deverá seguir-se um trabalho mais ou menos longo de aplicação das mesmas, sendo que há várias técnicas que poderão ser escolhidas pelo professor, aquando do desenvolvimento de uma sequência didáctica ligada ao ensino explícito do resumo. Giasson apresenta as seguintes técnicas: resumo em quinze palavras; resumo hierárquico; resumo cooperativo e cálculo da taxa de eficácia.

- ◆ Sumariamente, o resumo em quinze palavras consiste em limitar o resumo a 15 palavras. Considera Giasson que

“mesmo que as regras não sejam apresentadas explicitamente, os alunos acabam por aplicá-las intuitivamente, porque, para serem bem sucedidos nesta actividade, devem eliminar a informação secundária e conservar apenas a informação importante.” (*idem*: 125)

- ◆ O resumo hierárquico baseia-se, essencialmente, no levantamento dos subtítulos que aparecem no texto a resumir e em escrever a ideia principal de cada parágrafo, assim como algumas ideias secundárias que se ligam a estas. Obviamente, esta técnica não é aplicável a todos os textos e depende muito, de acordo com a autora que estamos a citar, da qualidade dos títulos e dos subtítulos do texto-fonte. Será pertinente, também, aquando da utilização desta técnica de resumo utilizar um esquema numa folha à parte a fim de facilitar a tarefa de resumir.

- ◆ O resumo cooperativo é uma técnica interessante na sala de aula por possibilitar o trabalho em subgrupos, fomentando discussões que contribuirão,

indubitavelmente, para o desenvolvimento de estratégias cognitivas de alto nível que um trabalho individual nem sempre proporciona, segundo Taylor referido por Giasson. Esta técnica segue, basicamente, as regras do resumo hierárquico, embora tenham de ser adaptadas ao trabalho em grupo, nomeadamente a divisão dos alunos em grupos de três elementos e a distribuição de tarefas pelos diferentes membros.

- ◆ Finalmente, o cálculo da taxa de eficácia assenta na ideia de que este cálculo melhorará a capacidade de resumo do aluno e deverá ser aplicada sobretudo junto de alunos mais velhos, segundo Hahn mencionado por Giasson. A taxa de eficácia consiste em “dividir o número de ideias importantes mencionadas por um aluno pelo número de palavras contidas no seu resumo”. Aqui será fundamental utilizar um número restrito de palavras com vista a obtenção de uma taxa de eficácia boa.

Face ao exposto, reafirmamos a nossa convicção de que resumir não é tarefa fácil, mas a sua aprendizagem é progressiva e será mais eficaz quanto for alvo de um ensino explícito.

Note-se, a propósito, que este ensino explícito não se centra apenas na compreensão na leitura. Ele passará também e, necessariamente, pelo ensino explícito da escrita, pois Carvalho (1999) afirma que a

“consciencialização dos diferentes aspectos envolvidos no acto de escrita, resultante da sua explicitação e, sobretudo, de uma reflexão sobre eles, parece, assim, constituir um factor de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita.” (177)

Na verdade, a investigação mais recente no campo da expressão escrita tem vindo a mostrar, como sintetiza Carvalho (1999), o papel relevante que a reflexão sobre o funcionamento e os mecanismos cognitivos e o conhecimento sobre esse funcionamento que, a partir dessa reflexão o sujeito adquire, podem desempenhar neste processo. Falamos aqui daquilo que já abordámos anteriormente: a metacognição. Segundo Baird (1990), citado por Carvalho (*idem*),

“[...] a metacognição envolve o conhecimento, a consciência e o controlo da própria aprendizagem. O sujeito possui conhecimentos sobre a natureza e o processo de aprendizagem, sobre estratégias de aprendizagem e sobre as suas próprias capacidades. [...] O desenvolvimento da metacognição permite aos alunos controlar o seu próprio processo de aprendizagem, facilitando a aquisição de conteúdos.” (118)

Dadas as potencialidades da metacognição, importa aplicá-las ao desenvolvimento da capacidade de escrever e o resumo de textos pode ser um dos géneros textuais que, segundo Salema (1988) citada por Carvalho (1999), pode constituir um bom meio para o desenvolvimento da competência do pensar. Segundo aquela,

“[...] o resumo constitui um género textual que implica capacidades básicas subjacentes a outros géneros mais complexos e, ao mesmo tempo, exige processos mentais elaborados, que são característicos do pensamento crítico, na avaliação e selecção da informação relevante e na construção de uma estrutura lógica. Nesta perspectiva, resumir potencia, simultaneamente, a aquisição da competência de resumir e a aquisição de estratégias metacognitivas que facilitam a realização da tarefa.” (119)

Assim, tratando-se o resumo de uma técnica textual fundamental para a criação de bons leitores, ele será, também, um processo de escrita que necessitará de uma abordagem na perspectiva do processo para que o aluno se torne um escritor competente. Amor (1993), citada por Carvalho (*idem*), designa esta abordagem centrada no processo de escrita como *sectorial ou molecular*, designação que nos ajuda a perceber que esta se baseia no tratamento de diferentes aspectos com vista a atingir-se um domínio progressivo das competências fundamentais, através do treino sistemático. Acrescenta Carvalho (*idem*) que uma abordagem desta natureza

“tem em consideração, por um lado, a situação de comunicação e as características do texto a produzir e, por outro, o funcionamento cognitivo do aluno em cada uma das tarefas do processo.” (120)

3. A ESCRITA

“Une langue écrite n’est pas une langue orale transcrite.

C’est un nouveau phenomena linguistique, autant que culturel.”

Claude Hagège (cit. Fonseca, 1994)

3.1. Definição do conceito de escrita

Uma abordagem em torno da escrita implica, antes de mais, uma análise, ainda que breve, sobre o que é a escrita, tanto mais que as orientações programáticas, por exemplo do Ensino Básico, consideram que a aprendizagem da escrita “constitui uma via de redescoberta e de reconstrução da língua” (1993: 39), o que deixa antever que a escrita é uma actividade linguística e cognitiva, como defende Amor (2003).

Efectivamente, na História da Humanidade a oralidade, ou a língua falada como lhe chama Aguiar e Silva (1991), ocupa lugar de charneira na comunicação entre os indivíduos:

“os homens falam, segundo tudo leva a crer, há alguns milhões de anos, ao passo que a escrita, sob qualquer modalidade, constitui uma invenção relativamente recente; de muitas línguas que foram faladas e já se extinguíram e doutras línguas que ainda são faladas, em várias

zonas do globo, não existem manifestações escritas; todos os membros de qualquer comunidade linguística, salvo ocorrências anómalas, falam a respectiva língua, mas nem todos a escrevem, tendo o domínio da língua escrita representado sempre, em todos os tempos e lugares, a marca de uma prerrogativa sociocultural [...]; as crianças realizam a sua aprendizagem linguística através da fala, só posteriormente iniciando a aprendizagem da escrita.” (279-280)

Todavia, Aguiar e Silva faz questão em destacar que este lugar pioneiro da oralidade não pressupõe, necessariamente, a “secundarização” da escrita.

Mas o que se entende, então, por escrita?

Sardinha (2005) convoca uma definição deste termo presente no Dicionário de Psicologia (1984), onde se lê que

“[...] 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.” (25)

Nesta linha de raciocínio, Aguiar e Silva (1991) analisa brevemente as diferenças entre a “língua falada” e a “língua escrita”, enfatizando, num primeiro momento, a comunicação efémera subjacente à primeira, por oposição à durabilidade e à resistência a todas as modalidades de entropia da segunda. Onde ressalta, então, que

“[...] o texto escrito representa uma das manifestações fundamentais da consciência e da tradição históricas e um dos instrumentos mais relevantes do processo de formação e desenvolvimento de uma cultura, pois constitui «uma marca que permanece, que não se exaure no presente da sua inscrição», caracterizando-se por uma *iterabilidade*

específica que o projecta com relativa autonomia no horizonte do tempo (...).” (285)

Daqui ressalta a noção clara que Fonseca (1994) elenca: o uso oral e o uso escrito da língua pressupõem práticas enunciativas diferentemente circunstancializadas.

Na verdade, procurar definir escrita por oposição à linguagem oral não pode confinar-se ao suporte físico da comunicação. Amor (2003) esclarece que “revelam da oralidade muitos enunciados escritos e do padrão da escrita muitos discursos no modo oral.” (109)

Recusando vê-la, também, como mera transcrição da linguagem oral ou como código substitutivo do código oral, Carvalho (1999) explicita que a escrita não encontra correspondência total na linguagem oral e vice-versa:

“...não existe uma correspondência unívoca e linear entre as unidades constituintes do código oral e as do código escrito, e nem mesmo uma escrita fonemática consegue traduzir todos os aspectos da fala. Se analisarmos as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico poderemos verificar que o número de fonemas não corresponde ao dos grafemas, pois há fonemas diferentes representados pelo mesmo grafema e grafemas diferentes a representar um mesmo fonema.” (41)

Nesta perspectiva, a definição do conceito de escrita pode centrar-se na caracterização das situações de comunicação escrita, estabelecendo um paralelo com as situações de ocorrência de comunicação oral, de acordo com as palavras de Silva (2006). Para sedimentar este ponto de vista, esta estudiosa recorre às palavras de Cassany (1999) para distinguir a escrita da oralidade:

“La escritura permite que redactor y lector se muevan libremente por el escrito, avanzando y retrocediendo a su antojo, mientras que la

oralidad exige que orador y audiència hablen y escuchen de manera secuencial [...]. Al poder avanzar y retroceder por el discurso, el redactor-lector puede componer su texto indefinidamente, como un escultor que trabaja sobre el mármol.” (cit. por Silva: 13)

Encarando estas características, Amor (1993: 110) sintetiza que a escrita é um modo de comunicação:

- diferido e permanente;
- autónomo, isto é, menos dependente do contexto situacional;
- susceptível de manobras de planificação e de regulação prévia mais acentuadas e cuidadosas;
- marcado pela observância mais rigorosa de prescrições padronizadas, da ordem da língua e do texto.

Este quadro permite então uma reflexão sobre os contextos, isto é, sobre as condições de produção, uso e objetivos da comunicação dado estes serem determinantes no estabelecimento de distinções entre os modos de comunicação oral e escrito. Todavia, importa relevar aqui o facto de Carvalho (1999) considerar que, dados os princípios de toda a comunicação, não é possível falar de uma situação de comunicação escrita que se opõe dicotomicamente a uma situação de comunicação oral. Na verdade, cada uma delas possui um conjunto de características próprias, umas mais comuns à situação de comunicação escrita, outras mais comuns à situação de comunicação oral e, segundo Tannen (1985), citado por Carvalho, essas características, “pelo carácter variável da sua ocorrência, não reflectem por si só a oposição oralidade/ escrita.” (1999: 44)

Efectivamente, Carvalho, na obra supracitada, elenca uma série de princípios que terão de ser considerados aquando desta distinção, a saber: a dimensão suprasegmental da linguagem oral; a dimensão gráfica do texto sem contraponto na linguagem oral; o grau de dependência do ouvinte em relação ao emissor por oposição à situação de menor dependência criada pelo texto escrito; os próprios contextos de produção e recepção, entre outros.

De todos estes aspectos, Carvalho presta particular atenção ao do contexto de produção e recepção, por ser um dos factores mais contrastantes entre a oralidade e a escrita. Na linguagem escrita, a mensagem, por ser diferida no espaço e no tempo, necessita explicitar o contexto. Segundo aquele autor (1999), o distanciamento do texto do contexto situacional implica uma verbalização mais completa de informações, para que o texto cumpra a sua função para além do contexto imediato. Sendo a leitura do texto materializada na ausência do seu autor, o universo de referência terá de ser construído para que o texto seja compreensível para o leitor.

A propósito da recepção do texto escrito, será curioso destacar aqui as palavras de Aguiar e Silva (1991), quando, ao distinguir a escrita da oralidade, afirma:

“a materialidade do texto escrito consente ritmos muito diferenciados de decodificação, permite a leitura e a releitura, proporciona a dilucidação de um fragmento textual à luz de um fragmento sintagmaticamente anterior ou posterior (na comunicação oral, uma operação similar é possível, mas sempre ameaçada pela precariedade da reconstituição memorial do que foi dito).” (288)

Para além do anteriormente enunciado, Carvalho acrescenta que o processo de produção escrita da mensagem exige que o autor seleccione o conteúdo do discurso em função das necessidades de informação do leitor, implicando tal uma avaliação do grau de conhecimento partilhado e do que terá de ser explicitado. Isto acontece, obviamente, porque a linguagem escrita pressupõe a produção de um texto que, na ausência do autor no momento da sua recepção, funcione de modo autónomo, fornecendo ao leitor as informações necessárias tendo em conta o universo de referências partilhado ou não.

É por isso que relevamos aqui a perspectiva de Camps (2003), quando esta diz que

“[...] o uso da língua é uma actividade complexa, inscrita na urdidura social de práticas comunicativas significativas. Nesta urdidura, o indivíduo constrói o seu conhecimento, o seu pensamento, a partir desta relação com os demais. Assim, pois, a comunicação oral ou escrita implica processos sociais e cognitivos, e também processos afectivos inseparáveis uns dos outros.” (201)

Das diferenças apontadas entre a oralidade e a escrita sobressai ser incontestável, no campo da investigação, que a escrita resulta de uma actividade complexa e Fonseca (1994) acrescenta mesmo que “escrever está longe de ser uma actividade espontânea”.

Por isso, a aquisição e desenvolvimento de uma competência tão complexa necessita, indiscutivelmente, de uma aprendizagem escolarizada, seguindo-se uma abordagem na linha de Vygotsky e que assenta na ideia de que o ensino precede e acompanha o desenvolvimento cognitivo. Contudo, convém também relevar os novos modelos de escrita, em desenvolvimento a partir dos anos oitenta do século XX, e que apontam para uma outra prioridade, no entender de Sardinha (2005), que passa por ensinar a pensar. Ou seja, a escola terá não só de ajudar a desenvolver os aspectos cognitivos como terá de prioritariamente contribuir para o desenvolvimento das capacidades metacognitivas, levando o aluno a pensar sobre o pensar (Morais, 1988).

Em suma, diz Duarte (1997), “vimos dotados de um instinto para a linguagem oral, o que nos permite *adquirir* espontaneamente a língua materna, mas temos de *aprender* o código escrito, as modalidades de uso a ele associadas e as várias intermodalidades em que cada uma delas é o ponto de partida, intermédio ou de chegada.” (67)

Efectivamente, exige-se, hoje, à escola um papel vital na formação não só de leitores competentes, leitores capazes de compreender e interpretar o texto escrito, como menciona Sardinha (2007), mas também escritores competentes, que dominem o processo de escrita, pois só assim será possível o desenvolvimento da

competência comunicativa. Aliás, é curiosa a visão de Miniac (2003) a propósito desta problemática:

“Aujourd’hui l’écriture n’est plus le seul lot des clercs et des savants. Sorte d’effet retour: les changements qu’elle a contribué à provoquer ou à accélérer dans la vie sociale marquent aussi cette pratique sociale qu’est l’écriture. La pratique de l’écriture en effet s’est généralisée: en plus des travaux scolaires ou savants, on l’utilise pour le travail, la communication, la gestion de la vie personnelle et domestique.” (107)

Ou seja, ao longo dos tempos, desde a sua invenção, a escrita e as formas sociais encontram-se numa relação de influência mútua, pelo que se torna evidente o reconhecimento explícito da necessidade de uma pedagogia da escrita, tal como é referido por Pereira (2000). Na verdade, a massificação do ensino e a evolução no mundo do trabalho, são condições por demais suficientes, de acordo com Miniac (2003), para se repensar o ensino da escrita, pois a complexificação das comunicações nas sociedades modernas, ligada à diversificação dos meios de comunicação e às novas tecnologias, contribuíram para a modificação dos usos da escrita.

3.2. Modelos de Escrita

A consciencialização das dificuldades, manifestadas por alunos e professores no ensino/aprendizagem da escrita, marcou significativamente a evolução da investigação no domínio da escrita. Os múltiplos contributos das mais variadas áreas do saber, nomeadamente da psicologia cognitiva e da psicolinguística textual e da pragmática, estas centradas no funcionamento textual e discursivo, permitiram a mudança abandonando-se as metodologias tradicionais centradas no produto final, onde uma sucessão de fases (pré-escrita, escrita e pós-escrita) respondia a uma concepção linear do acto de escrita, assevera Carvalho (1999), para se centrar a acção no processo de construção do texto, fundada a partir de estudos de caso.

Esta mudança foi mais evidente na década de oitenta, quando se passa a conceber o acto de escrever como resultante de interacções entre cognição e comunicação e da resolução de problemas inesperados.

Perante estas mudanças graduais, surge uma nova perspectiva de análise acerca da aprendizagem e desenvolvimento da capacidade de escrever, garante Sardinha (2006). Segundo esta investigadora,

“[...] o produto final, onde se chegava copiando modelos de boa escrita, passou para segundo plano. Actualmente, a tónica é colocada no acto de escrita em si mesmo, ou seja a atenção dos investigadores e dos professores começa a focalizar o processo de construção do texto e, em simultâneo, valorizam-se os processos interiores dos sujeitos quando tentam construir o texto.” (156)

Constata-se, por conseguinte, que os processos interiores assumem lugar de relevo no decorrer da tarefa de produção de um texto escrito, porquanto

“[...] esta implica uma participação activa da consciência e da memória num trabalho de selecção de opções em função dos objectivos que vão surgindo quer num plano global mais abstracto, em que se considera, entre outros aspectos, a finalidade, o tipo de discurso ou o seu destinatário, quer a um nível mais concreto, o das frases.” (Cooper e Matshuashi (1983), citados por Carvalho (1999))

Estamos, portanto, face a um processo extremamente complexo, uma vez que os mecanismos cognitivos, dificilmente observáveis, interferem a cada passo do processo de escrita, facto que conduziu à criação de modelos que reproduzissem, o mais fielmente possível, o seu funcionamento.

Porém, deter-nos-emos particularmente no modelo processual de escrita mais divulgado e que foi apresentado por Flower e Hayes (1980), por nos fornecer

uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no acto da escrita (Carvalho, 1999).

Este modelo vai destacar a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo, abolindo a crença tradicional em vigor. Ao mesmo tempo, convoca três domínios essenciais: a memória a longo prazo do escrevente; o contexto de realização da tarefa e o próprio processo de escrita que envolve três operações interactivas – planificação, textualização (ou redacção) e revisão.

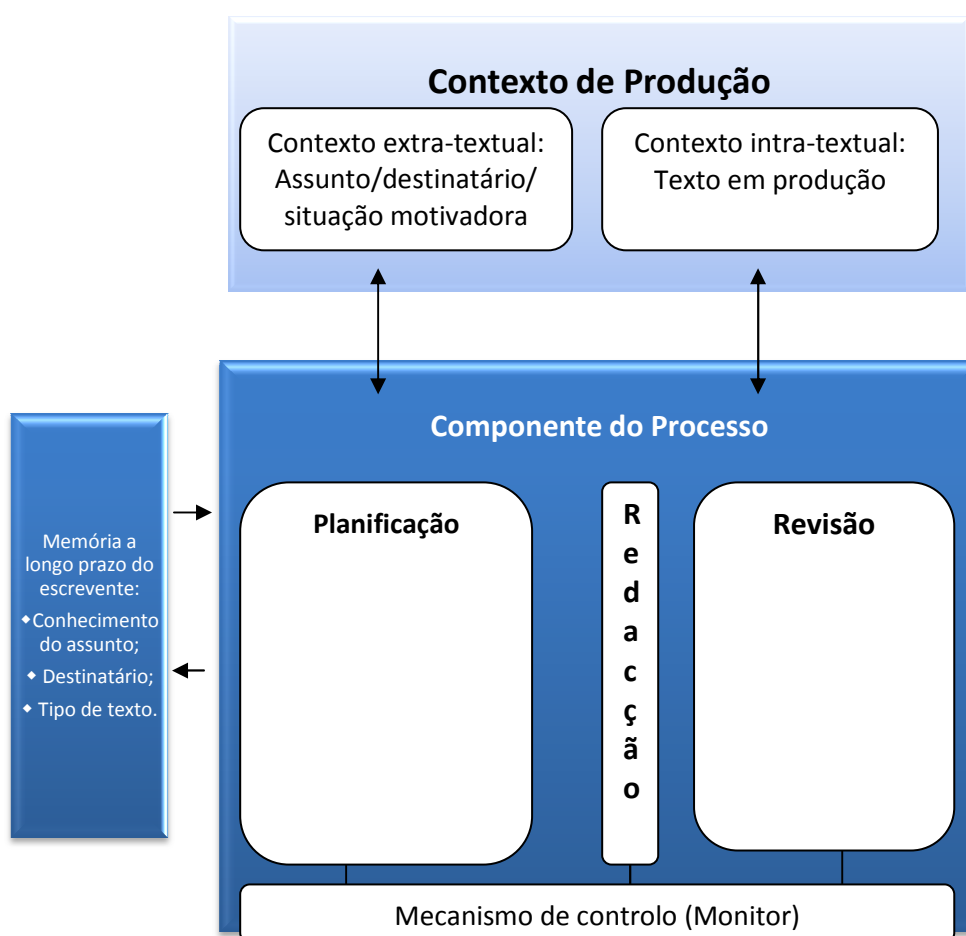


Figura 3 – Modelo de Flower e Hayes (1981)

Da leitura deste modelo ressalta o contexto da tarefa, o qual inclui as dimensões extra e intra-textual (tema, objectivo, destinatário, motivação e texto em

produção), por aliar tudo aquilo que interna e externamente influencia o escrevente no início da tarefa, naquilo que já produziu e naquilo que virá a produzir.

A memória a longo prazo é demarcada pelos conhecimentos existentes na mente do escrevente sobre o tema, o destinatário, a tarefa a realizar ou o tipo de texto a produzir.

Quanto ao processo de escrita propriamente dito, este subdivide-se em três sub-processos: a planificação, a textualização (ou redacção) e a revisão. O primeiro refere-se à construção mental do saber; o segundo à transformação do saber em linguagem verbal escrita; o terceiro reporta-se à reflexão e transformação do texto produzido.

Todo este processo é controlado por um monitor, que determina o momento em que o escrevente passa de um sub-processo ao outro, opção essa determinada, simultaneamente, pelos objectivos, hábitos ou estilos pessoais de escrita do escrevente.

3.3. O processo de escrita

Partindo então do modelo de Flower e Hayes, e considerando a importância que assumem no decurso do processo de escrita, centraremos particular atenção nos sub-processos atrás elencados, pese embora o facto de existirem outros contributos igualmente válidos de outros investigadores para tornar mais explícito este modelo.

Importa, igualmente, destacar que este modelo assenta no princípio inovador da recursividade e interactividade dos sub-processos, os quais não se apresentam de forma estanque ou linear, mas antes ocorrem de forma interactiva, mais ou menos intensa, em diferentes momentos da escrita.

3.3.1. A Planificação

Amor (1993) define este sub-processo como a mobilização de conhecimentos em sentido lato, mobilização essa em torno do mundo e das coisas, dos procedimentos, dos contextos 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 de comunicação (...) – macroplanificação – e a concepção de um esquema organizativo – microplanificação – conducente ao discurso na sua forma final.” (112)

Segundo assevera esta autora, estes processos são “(in)formados” por duas variáveis – memória e contexto – as quais condicionam a selecção da informação e a estruturação do discurso.

Trata-se, portanto, de um sub-processo segundo o 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). Por conseguinte, este processo pressupõe vários sub-processos, dada a função de criação de um plano de composição e a definição de objectivos que nortearão a textualização, factores que são concretizados sobretudo a nível mental. Logo, planificar implicará que o escrevente gere conteúdo, o qual deverá ser organizado de acordo com objectivos a definir.

O primeiro destes sub-processos – geração de ideias ou conteúdo – opera-se com recurso à memória e do recurso a fontes externas. Sequeira (1990), citado por Sardinha (2005),

“atribui um papel relevante à memória, pois é aqui que o indivíduo armazena as suas estratégias de pesquisa e «recuperação dos conteúdos semânticos, factuais, episódicos e simbólicos... sistematicamente organizados em classes e categorias».” (31)

A activação do conhecimento conduz à recuperação e selecção de informação em função do tipo de tarefa que o sujeito deverá realizar, dos tipos de estratégias de codificação que utiliza e do conhecimento do sujeito sobre o tema a desenvolver.

O sub-processo organização do conteúdo assenta na disposição das ideias recuperadas e que Sardinha (2005) sintetiza do seguinte modo:

“[...] para além do papel importantíssimo atribuído à memória, a existência de um plano harmonioso que guie as numerosas decisões que o sujeito deve tomar é fundamental, porque quando a tarefa é vaga e o objectivo não é explícito não há uma estratégia de solução. O escritor necessita sempre de um plano que guie as numerosas decisões que terá de tomar.” (31)

É por isso que o terceiro sub-processo pressupõe que o indivíduo defina os objectivos processuais e de conteúdo, aqueles implicando a definição das instruções para que o escrevente possa controlar o seu processo de escrita, estes relacionados com aquilo que pretende transmitir.

Encarando-se a escrita como uma actividade complexa, Carvalho (1999) considera que podem ser ponderados diferentes tipos de planificação: uma mais geral, antes do início da redacção, e outra mais específica, à medida que se vai escrevendo o texto. Obviamente, isto acontece graças às decisões a diferentes níveis que estão envolvidas no acto de escrita.

A planificação é, assim, um importante sub-processo, ideia que Hayes frisa quando afirma que à profundidade da planificação parece estar associado o sucesso na escrita.

Em suma, a planificação é fundamental para, de acordo com Serafini (1986), “poupar tempo e para distribuir o tempo de que se dispõe” (20), ou ainda para, segundo Rei (1994),

“[...] não esquecermos nada de essencial, para não nos repetirmos e sobretudo para ordenarmos o nosso escrito de modo coerente com a conclusão a que conduz, com a impressão que queremos fazer nascer no leitor, com a descrição do objecto ou do mundo de coisas que queremos criar.” (41)

3.3.2. A Textualização ou Redacção

Vygotsky (1979) pensa que escrever é passar de um rascunho existente num plano mental, sob a forma de discurso interior, à comunicação pelo recurso exclusivo às palavras e à combinação entre elas. Este discurso interior distingue-se pela sua sintaxe própria, aparentemente desconexa e incompleta, com tendência para a elipse e predicação.

Flower e Hayes (1981) vêem esta componente do processo de escrita como um processo de conversão de representações internas em linguagem visível. Humes, (1983) referenciado em Carvalho (1999), define-a como o processo de transformação do pensamento para outra, ocorrendo tal mudança no sentido do plano das ideias, para o plano da representação gráfica.

Barbeiro (2003) considera a “redacção como a componente que faz surgir uma representação em linguagem escrita, isto é, o processo que transforma ideias ou pensamento em linguagem visível, em representação gráfica” (75), facto que implica o surgimento de expressões linguísticas específicas que formarão o texto e a que o escrevente tem de dar forma gráfica.

Rei (1994) diz, a este propósito, que aquando da redacção nos devemos esforçar por encontrar a forma verbal completa e adequada para o nosso pensamento. E Amor (1993) sintetiza que a textualização corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material seleccionado e organizado na etapa anterior. Porém, ao nível da organização das ideias, esta autora fala do conceito de linearização do enunciado, conceito que Carvalho define como estando subjacente “à ordenação das unidades linguísticas que veiculam o significado” (64), afirmação esta que nos permite concluir com Amor que aquela linearização não ocorre

linearmente, antes se desenvolve num ritmo marcado por pausas, hesitações e reformulações.

Barbeiro (2001), a propósito desta questão, refere que

“[...] a não linearidade abre lugar à reformulação, antes mesmo de o texto ter sido completado. A diversidade e a recursividade entre as componentes de planificação, de redacção e de revisão exigem ao sujeito a capacidade de as manter actuautes ao longo do processo e de tratar a informação segundo perspectivas como a correcção linguística, a adequação ao conhecimento do destinatário, a escolha estratégica para alcançar os objectivos.” (66)

Fayol e Schneuwly (1987) (citados por Carvalho, 1999) explicam o processo de redacção da seguinte forma:

“Le problème que doit affronter et tenter de résoudre l’auteur de tout texte consiste à linéariser dès informations qui n’ont que rarement une organisations séquentielle. Il lui faut donc à la fois mettre en relation dès éléments séparés spatiotemporellement dans la chaîne écrite et marquer l’absence de relation entre éléments pourtant proches.” (65)

Reportando-se ao processo de redacção, Fonseca (1994) define a textualização como “a capacidade de dar instruções textuais explícitas que possam guiar o receptor na (re)construção da *textualidade*, entendida como «/.../la cohérence particulière qui fait qu’un texte est un texte»” (160), acrescentando que se trata de um processo que “consiste em passar da globalidade do sentido à *linearidade* da sequência discursiva” (161). Esta investigadora destaca ainda um outro aspecto: a linearização subentende a articulação entre um nível micro-estrutural, ou de superfície, e um nível macro-estrutural, mais profundo. Afirma ainda Fonseca:

“[...] para que um texto seja reconhecido como tal é necessário que, sob a forma de linearidade, a *globalidade persista*” [...]. A *textualidade* não é o resultado de relações estáticas mas de relações dinâmicas: para podermos falar de *texto*, é indispensável que a sequencialidade se oriente significativamente para uma finalidade global, o que lhe confere uma *configuração específica*.” (*idem*)

A articulação linearidade/globalidade é, por conseguinte, fundamental para a construção de um texto coeso e coerente, uma das propriedades da textualidade elencada em Mateus, Brito, Duarte e Faria (2003), propriedades essas encaradas como um conjunto de diferentes formas de conectividade:

“No primeiro caso, a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta de processos linguísticos (universais, tipológicos ou particulares) de sequencialização – i.e, de ordenação linear – dos elementos linguísticos; a este tipo de conectividade chama-se **conectividade sequencial** ou *coesão*. No segundo caso, a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta dos processos mentais de apropriação do real, e da configuração e conteúdo dos esquemas cognitivos que definem o nosso saber sobre o mundo: este tipo de conectividade tem sido designada **conectividade conceptual** ou *coerência*.” (89)

Em suma, a coesão textual assenta nos processos de sequencialização que asseguram uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual, enquanto a coerência ou conectividade conceptual resulta da interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo. Quer isto dizer, então, que a coesão e a coerência textual garantem a criação de ligações entre os diferentes elementos na progressão sequencial do texto e requerem, do escrevente, o domínio destas formas de conectividade e o domínio de gestão entre aquilo que já foi dito e a integração de novas informações.

Nesta senda, Amor (1999: 117-118), notando Charolles, aponta quatro regras de boa formação textual: *regra da repetição* (presença de elementos em estreita recorrência no interior do texto); *regra da progressão* (acréscimo semântico

constantemente renovado, aquando do desenvolvimento do texto); *regra da não-contradição* (o desenvolvimento do texto implica a não inserção de qualquer elemento semântico contradizendo um conteúdo ou pressuposto anterior); *regra da relação* (exige a congruência dos factos mostrados).

Sintetizando todos estes aspectos referentes ao sub-processo de redacção, Carvalho (1999) diz que “ele constitui a componente que remete para a dimensão concreta da comunicação escrita em que a linguagem assume a sua existência específica.” (66)

Face a esta multiplicidade de aspectos a considerar simultaneamente aquando da redacção de um texto, verificamos que esta tarefa é cognitivamente exigente para o escrevente, pois este é, segundo Barbeiro (2001), “chamado a tomar decisões, não se limita a montar as peças, segundo um algoritmo pré-definido.” (66)

3.3.3. A Revisão

Ao iniciarmos uma reflexão sobre esta componente do processo de escrita, recorreremos aqui às palavras de Rei (1994) quando este afirma:

“[...] através de múltiplos retoques e emendas, corrijamos, reforçemos, cortemos, aligeiremos a expressão da mensagem a comunicar até que as nossas ideias apareçam claras, completas e satisfatórias.” (16)

Estamos, portanto, face à constatação óbvia que esta componente é vital para o aperfeiçoamento do texto que se produziu ou está a produzir.

Segundo Barbeiro (2003), “ao atingir o limiar do texto, o sujeito pode olhá-lo sob uma nova perspectiva: enquanto texto global.” (99) Este será, então, o momento da revisão encarado como o processo que funcionará para melhorar a qualidade do texto. Carvalho (1999), citando Humes, sintetiza: “terceira

componente do processo de escrita, a revisão consiste num movimento de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do texto ao objectivo inicial.” (67)

Creemos, pois, que a revisão corresponde ao momento de leitura do texto já construído, para prosseguir com um novo momento da redacção ou para avaliar o texto previamente escrito em relação ao objectivo pretendido e proceder à sua reformulação. Amor (1999) encara esta componente do processo de escrita como o momento de

“[...] (re)leitura do texto para aperfeiçoamentos e correcções, sobretudo de superfície; processa-se ao longo das tarefas de produção e depois de obtido o produto final, completando-se na subfase de editoração (*lay-out*).” (112)

Flower e Hayes (1981), referenciados em Carvalho (1999), consideram que a revisão é um processo que envolve dois sub-processos: a leitura para avaliação e a reformulação. Referem ainda aqueles autores que a revisão é

“[...] o processo no decurso do qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redacção, quer com o objectivo de o avaliar e, eventualmente, alterar.” (67)

Todavia, parece ser importante referir a recursividade de todas as componentes aquando do processo de escrita, pelo que a já durante a fase de textualização, a existência de uma porção de texto já escrito activa a própria componente de revisão (Barbeiro, 1999: 91). Explica este autor que

“ao acompanhar as outras componentes, planificação e redacção, designadamente na fase de textualização, a revisão permite ir avaliando a adequação do que já foi escrito face às finalidades do

texto e relacioná-las com o que ainda falta escrever tendo em conta o plano inicial ou alterado.” (*idem*)

Portanto, a revisão concretiza-se em qualquer momento do processo de escrita, em direcção a níveis mais específicos ou mais globais, sem se restringir simplesmente à releitura e reparação de problemas, gerando, esporadicamente, nova planificação mental que pode suceder antes mesmo do início do processo de redacção.

Face a este cenário conclui Carvalho (1999), referindo as palavras de Hayes, que

“[...] a revisão constitui um processo que se reveste de elevada complexidade pois implica considerar os objectivos do texto, prever até que ponto o texto os permite atingir e propor alternativas que permitam a sua consecução.” (68)

Carvalho acrescenta, ainda, que a complexidade do processo de revisão se acentua se considerar que

“a exemplo do que acontece no processo de planificação, implica a consideração de entidades que existem apenas no plano mental, pelo que exige, naturalmente, uma certa capacidade de abstracção para poder ser levado a cabo.” (*idem*)

3.4. Escrita Desenvolvida e Escrita em Desenvolvimento

Após uma análise ao processo de escrita, enquanto processo complexo, fica a certeza de que o modelo de Flower e Hayes (1981), descrito com algum pormenor, reproduz o processo de escrita de indivíduos que já desenvolveram na sua plenitude a capacidade de escrever. Porém, é certo que, quando “agarramos” a

escrita como objecto de ensino/aprendizagem no interior da escola, facilmente percebemos que este modelo não pode se aplicado imediatamente ao processo de produção escrita dos nossos alunos, pois da escola espera-se que ajude o aluno a desenvolver esta competência para que venha a ser um escrevente competente no seio da sociedade.

Indubitavelmente, no terreno pedagógico encontramos um vasto conjunto de alunos, uns com um domínio já mais profundo do processo da escrita, outros com inúmeras dificuldades e cuja capacidade de escrever não se encontra plenamente desenvolvida. Quer isto dizer que a aplicabilidade deste modelo do processo de escrita embate desde logo nas diferenças significativas entre um escrevente em desenvolvimento (criança/adolescente) e um escrevente competente, que goza da capacidade de escrever e que Carvalho (2001) encara como a meta ou o objectivo a atingir por parte dos indivíduos.

Nesta perspectiva, Carvalho (op. cit) centra o seu estudo na diferença existente entre a *escrita desenvolvida* e a *escrita em desenvolvimento* fazendo referência às componentes do processo de escrita descrito por Flower e Hayes (1981): planificação, redacção e revisão.

As diferenças são notórias logo no domínio da planificação da tarefa de escrita, dado esta ocorrer, essencialmente, num plano mental e exigir do indivíduo operações de carácter abstracto, facto que levanta problemas evidentes no escrevente em desenvolvimento. A planificação exige um certo desenvolvimento cognitivo do sujeito para se poder situar num plano de relativa profundidade indispensável à sua concretização.

A conquista desta dimensão pressupõe a automatização de mecanismos próprios de redacção que estes indivíduos ainda não possuem. O acesso e processamento da informação são limitados, o que dificulta, segundo Carvalho (2001), a consideração simultânea de múltiplos aspectos dado o risco de bloqueamento provocado pela sua sobrecarga.

Todos estes aspectos se tornam ainda mais difíceis quando planificar o texto implica, segundo o autor em apreço, considerar múltiplos aspectos associados às

estruturas próprias do género, à gestão e organização do seu conteúdo e à finalidade do texto, para além de ser inevitável não esquecer nunca o receptor do mesmo.

Portanto, para a criança/adolescente, o texto é elaborado com base no assunto e a dificuldade mais evidente prende-se com a obtenção de conteúdo suficiente. Por um lado, isso deve-se ao facto destes indivíduos possuírem poucos conhecimentos sobre os assuntos sobre os quais necessitam escrever, por outro, não têm estratégias de busca e selecção de informação na memória, pelo que a procura de informação, na ausência de indicações fornecidas do exterior, se revela uma actividade incómoda. É por isso que Bereiter e Scardamalia (1987), referenciados por Carvalho (2001), apontam para a dificuldade em gerar um discurso autonomamente.

No pólo oposto, o adulto gera o conteúdo através de um processo heurístico, considerando todo o conhecimento adquirido simultaneamente com os objectivos do texto. Para além destas diferenças, outra se denota: enquanto o adulto tem a capacidade de planificar abundantemente num nível global ou local, os escreventes em desenvolvimento tendem a planificar localmente. Quer isto dizer que em vez de planificarem o texto, apenas elencam uma série de notas que mais funcionam como uma primeira versão do produto final do que como um texto propriamente dito. Só com o desenvolvimento da capacidade de escrever o escrevente começa a planificar distinguindo-se este sub-processo da produção textual final.

No domínio da redacção há também aspectos dignos de análise. Primeiramente, convém realçar que esta é a componente que mais absorve o escrevente em desenvolvimento, esquecendo, praticamente, as outras duas. A isto não é alheio o facto de esta etapa envolver numerosos e diversos aspectos que são processados simultaneamente (Carvalho, 2001). Assim, primeiramente assume relevância o domínio da motricidade e ortografia, para posteriormente se evoluir para os aspectos linguísticos da coesão do texto e linearização de informações.

Carvalho (op. cit.) considera por isso que a linearização se afigura como uma dificuldade na redacção, por exigir a apresentação de uma forma linear de informações existentes e estruturadas de modo diferente no plano mental. A concretização dessa linearização exige o domínio de aspectos linguísticos próprios da coesão textual.

Relativamente ao domínio da revisão, e à semelhança da planificação, esta componente levanta inúmeras dificuldades num escrevente em desenvolvimento, dada a natureza predominantemente mental da tarefa. Também aqui, aquele faz uma revisão pontual, mais concreta, incidindo apenas na estrutura superficial do texto, ao contrário do adulto que opera uma revisão mais global, envolvendo os diferentes sub-processos cognitivos (representação da tarefa, avaliação, representação dos problemas, detecção, diagnóstico, selecção de estratégias de remediação). Para este grupo de escreventes, a revisão consiste em confrontar o texto produzido com o texto que se pretende.

Quanto ao procedimento adoptado pela criança/adolescente, Carvalho (1999), referindo os estudos de Bereiter e Scardamalia (1987), afirma que:

“[...] rever a níveis mais profundos implica a capacidade de construção de certas representações mentais inerentes à operação, capacidade essa que crianças e adolescentes, naturalmente, não desenvolveram plenamente.” (85)

Assim sendo, o mesmo autor conclui acerca das diferenças existentes no processo de produção do texto escrito nos dois tipos de escreventes que temos vindo a analisar, acentuando o facto de os sujeitos em desenvolvimento se centrarem essencialmente na componente da redacção,

“com a concentração da atenção em aspectos de natureza mais superficial, ignorando-se ou não se relevando as componentes da planificação e da revisão, no âmbito das quais as dimensões mais profundas do texto são, normalmente, processadas.” (1999: 86)

É da observação destas diferenças que Bereiter e Scardamalia (1987) propõem dois modelos para o processo de composição, um mais complexo que o outro: o *modelo de explicitação do conhecimento* e o *modelo de transformação do conhecimento*. Aquele considerado um modelo mais simples e que se resume à expressão de tudo o que o sujeito sabe sobre um assunto ou, como refere Carvalho (2003), resume-se a um “fluir automático e linear da memória a partir da ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto” (77), este mais complexo, no qual o conteúdo resulta de um processo de resolução de problemas.

Na verdade, o *modelo de explicitação do conhecimento* aponta para alunos que geram conteúdo, mas não o organizam nem estabelecem objectivos. Segundo Sardinha (2005), estes escreventes produzem, normalmente, textos parcelares cujas frases têm sentido, mas onde a coerência está ausente. Os textos produzidos são guiados por um conhecimento inadequado, na medida em que o indivíduo gera conteúdo na memória a longo prazo e escreve-o no papel. Quer isto dizer então, segundo a autora em apreço, que “o escritor não *transforma* o conhecimento, *diz* apenas o conhecimento.” (2005: 61)

Scardamalia e Bereiter (1987), no contexto de escrita escolar, designam esta estratégia como “dizer o que sabe” como se evidencia na figura 4:

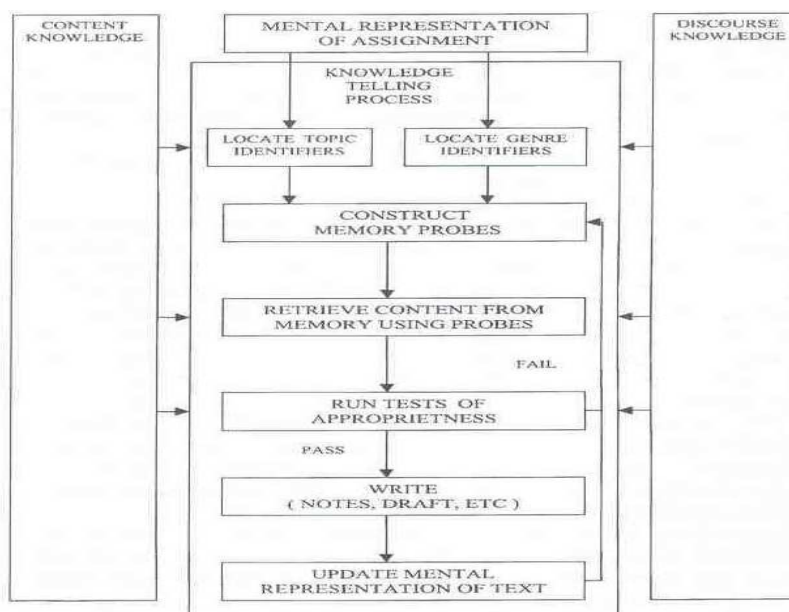


Figura 4 – Estrutura do processo de *dizer o conhecimento*

De acordo com este modelo, a produção textual não obedece a um plano global, segundo Sardinha (2005), mas a uma série de pistas que são fornecidas por cada sujeito. Isto implica que o indivíduo escreva tudo o que sabe acerca de determinado assunto, sem se preocupar com aquilo que lhe é solicitado, por exemplo, num determinado enunciado. A tarefa de redacção ocorre rapidamente, as notas tomadas cingem-se a uma representação inicial do texto final, passando praticamente todas para o texto, e o contexto de comunicação, com tudo o que lhe é inerente, é praticamente descurado. Estamos, portanto, face a escritores “não hábeis” (op. cit: 61) que por todos estes aspectos se distinguem claramente dos escritores “hábeis”. Estes, ao contrário daqueles, “geram conteúdos, mas utilizam os seus conhecimentos retóricos, a fim de poderem estabelecer objectivos e organizarem o conteúdo antes de escreverem o texto.” (*idem*)

Face ao exposto, podemos afirmar que o escritor hábil produz uma escrita reflexiva e consciente, facto que decorre da *transformação do conhecimento*. O indivíduo opera uma complexa actividade de resolução de problemas em que a dimensão do conteúdo interage com a dimensão retórica, adequando os textos aos objectivos pretendidos. A tarefa de escrita é antecedida de uma análise aos objectivos da tarefa e resolução antecipada de problemas. O tempo que decorre até ao início da tarefa de escrita é mais longo do que no modelo explicitado anteriormente. As notas tomadas reflectem níveis de abstracção e de organização mais profundos e apresentam-se sob uma forma não-linear. O texto final afasta-se claramente das notas revelando a complexidade inerente à passagem das notas para o produto final. As notas iniciais contemplam ideias que podem não ocorrer no texto final.

Por conseguinte, a passagem de uma escrita pouco desenvolvida para uma escrita em desenvolvimento corresponderá ao *modelo de transformação do conhecimento* que Bereiter e Scardamalia (1987) esquematizam da seguinte forma:

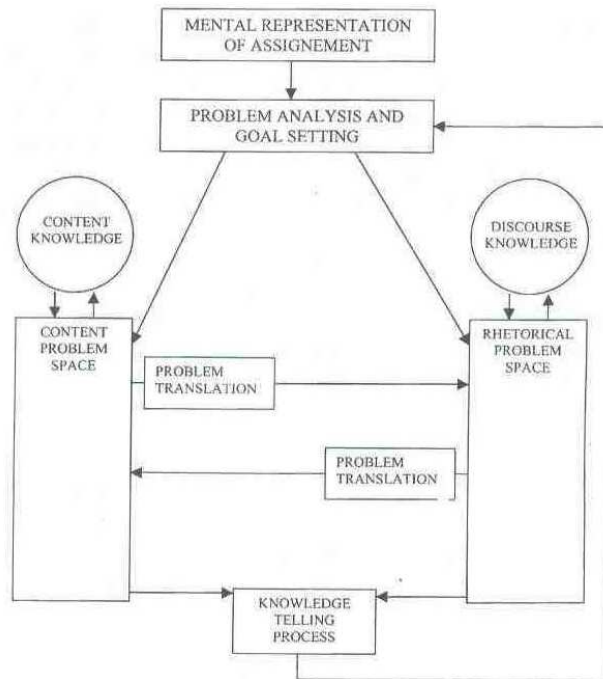


Figura 5 – Estrutura do processo de *transformar conhecimento*

3.5 - O Ensino da Escrita

*“Diz-me e eu esquecerei.
Ensina-me e eu lembrar-me-ei.
Envolve-me e eu aprenderei.”*

Provérbio Chinês

Estas palavras reflectem aquilo que defenderemos como essencial para evitar os discursos tão frequentes sobre a “crise” da escrita, como lhe chama Carvalho (1999). A esta “crise” não é alheia a dificuldade associada à expressão escrita da maioria dos alunos que frequentam a escola.

As investigações recentes têm enfatizado a necessidade de inverter a tendência reinante nas escolas, ao longo de várias décadas. Considera-se, hoje, que se deve abolir aquela perspectiva que encarava a escrita como produto e privilegiava a oralidade como competência a desenvolver em contexto de sala de aula, para se centrar a atenção na escrita como processo, pois não é inato ao ser humano começar a escrever sozinho, ao contrário da aprendizagem da linguagem oral que se processa no meio envolvente da criança. Na verdade, Cabral (2001) afirma que

“[...] a natureza encarregou-se da aptidão natural do homem para a linguagem, mas cabe à escola a aprendizagem e o desenvolvimento global dos usos mais complexos dessa mesma linguagem.” (257)

Até aos anos oitenta do século XX, segundo Vigner (1982), citado por Pereira (2000), as pedagogias de expressão escrita não tinham sido animadas pelos ventos da renovação didáctica. Considerava aquele que

“[...] os procedimentos de aprendizagem adoptados em expressão escrita continuavam largamente empíricos e muitas vezes o ensino da escrita dava ainda a impressão «d’avoir été rajouté après coup, sans être envisagé en tant que tel, comme s’il pouvait être automatiquement déduit dès étapes antérieures de l’apprentissage».” (2000: 24)

De então para cá, em Portugal, os Programas de Português quer do Ensino Básico quer do Ensino Secundário têm vindo a reflectir um esforço para inverter esta tendência, ao abrirem caminho, de acordo com Pereira (2000),

“[...] à possibilidade de que o mito do talento inato da escrita se desmorone e de que a capacidade de escrever possa ser concebida como fruto de um trabalho planificado, sistemático, que exige tempo e exercitação intelectual, e que se desenvolve com a prática e o conhecimento de algumas técnicas.” (24)

Costa (1996) é peremptória ao afirmar que “uma área onde incontrovertidamente há muito a aprender é a da língua escrita: escrever e ler.” (66) Considera esta investigadora, a propósito da escrita, que “escrever é um modo disciplinado de criar sentido, que requer aprendizagem. Escrever é pensar, é oportunidade para se desenvolverem as ideias.” (66) Logo, aquela crê que urge inverter as práticas tradicionais de escrita a partir das novas perspectivas decorrentes da investigação nesta área tão sensível, em nosso entender.

Fonseca (1994) advoga mesmo que “sendo a aquisição da competência do uso escrito da língua um processo longo, lento e difícil, exige a adopção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem o trabalho, o esforço, a persistência.” (172)

Tudo isto é mais significativo quando olhamos para a panóplia de documentos escritos que regem a nossa sociedade: requerimentos, contratos, solicitações de emprego, defesa de projectos pessoais, entre muitos outros. Daqui se conclui que o texto escrito configura, organiza e proporciona uma certa credibilidade ao nosso mundo. Cassany (1999) escreve a este propósito que

“[...] nadie duda que lo escrito es un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actual.” (23)

Por conseguinte, a linguagem escrita encerra uma dimensão social que a escola, como formadora de futuros cidadãos, não pode ignorar. Aliado a estes aspectos, convém não esquecer, também, a massificação do ensino e as exigências cada vez maiores do mundo do trabalho o que obriga necessariamente à formação de pessoas qualificadas. Barré-De Miniac (2003) acrescenta:

“Le phénomène de massification de l’enseignement en Occident et, liée à ce phénomène, l’évolution du monde du travail et de ses attentes en matière de compétences à l’écrit, conduisent à repenser les normes et les exigences. Par ailleurs la complexification des communications dans les sociétés modernes, liée à la diversification des moyens de communication et à l’usage des nouvelles technologies, contribue à modifier nos usages de l’écrit.” (108)

Assim sendo, a Escola como instituição social terá como função preparar e promover a integração de futuros cidadãos com plena consciência democrática. Logo, não poderá apenas querer cumprir a função de reprodução de saberes, ela deverá antes preparar os futuros cidadãos para reflectirem e construir os seus saberes de forma autónoma.

Porém, o que se tem vindo a constatar é que o estudo da oralidade se tem sobreposto a todas as outras competências essenciais na aula de língua materna e, como tal, frequentemente as críticas à ineficácia da escola no desenvolvimento de competências vitais para o que temos vindo a enfatizar. Isto decorre da não aprendizagem da escrita por parte dos alunos dentro da escola, segundo Vilela, Duarte e Figueiredo (1995). Estas autoras consideram mesmo que o não ensinar a

escrever se traduz em múltiplas falhas, nomeadamente desconhecimento das regras de apresentação formal, erros de pontuação e de ortografia, incorrecções a nível sintáctico e discursivo.

Acrescentam as autoras:

“Escrever é uma actividade de produção que não se constrói no imediato, na fugacidade, na presentificação, no ajustamento ao outro: marcas essenciais do discurso oral.” (1995: 239)

Logo, a aquisição da competência de escrita, por ser distinta da linguagem oral, não se desenvolve pelo simples contacto com a escrita. Nesta senda, desde muito cedo, a instituição escolar cumpre, por excelência, a função de ensinar as propriedades da língua, através do ensino da leitura e da escrita como objectos formais de aprendizagem, de modo a melhorar as práticas de compreensão e produção orais e escritas.

Na verdade, tudo isto terá de ser entendido com base no pressuposto de que a escrita se ensina e daí se falar da didáctica da língua materna. Obviamente, estamos cientes, e as inúmeras investigações neste campo têm-no vindo a demonstrar, de que escrever é uma actividade cognitiva complexa que é passível de ser aprendida e ensinada, contrariando-se assim o princípio já ultrapassado de que a escrita era um dom inato. Isto só será possível se se encarar o ensino/aprendizagem da escrita como trabalho sistemático, que exige treino, exercício intelectual e o domínio de técnicas diversificadas. E como é óbvio, tudo isto é intrínseco àquilo que Pereira (1999) chama de

“[...] ensino sistemático e planificado fora da esfera quotidiana do aluno. Só um ensino programado que rompa com o já sabido e obrigue o aluno a *ultrapassar-se a si próprio* é susceptível de intervir naquilo a que Vygotsky chamou a Zona de Desenvolvimento Próxima, zona aonde o aluno é capaz de chegar, mas só se for ajudado, tanto pelo professor como pelos outros colegas.” (89)

4. A ESCRITA NO PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO SECUNDÁRIO

É hoje comumente aceite pela generalidade da comunidade científica que a competência de escrita é uma competência que tem de ser aprendida/ensinada desde o início da escolaridade dos alunos, ao contrário de outras competências, nomeadamente a oral que é desenvolvida no seio da família.

Considerando tal pressuposto, torna-se difícil perceber a razão pela qual os alunos, quando ingressam no Ensino Secundário, têm tantas dificuldades no domínio da competência da escrita, especialmente se considerarmos as fases do processo da escrita **planificação** e **revisão**. Para além disso, chegam aqui com lacunas graves ao nível da expressão escrita nos domínios da coesão e da coerência textual.

Chegados, então, ao décimo ano de escolaridade, os Programas de Português que vigoram actualmente no Ensino Secundário (definidos pelo Ministério da Educação desde 2001) reforçam o *Princípio Orientador da Revisão Curricular* de que este programa visa

“assegurar que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio de língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento. Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo. Conhecidas as dificuldades de muitos alunos na expressão escrita, serão produzidos vários tipos de textos que incentivem a interactividade entre a oralidade e a escrita.”
(2001: 5)

Para que tal princípio seja efectivamente concretizado, este programa, à semelhança do Programa de Língua Portuguesa do terceiro ciclo do Ensino Básico, “pretende ser um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas componentes *Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão*

Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua”(idem: 6), sendo estas consideradas competências nucleares.

Para além de se estabelecerem as competências nucleares da disciplina de Português, na introdução ao Programa enfatiza-se um outro princípio essencial, já que se trata de uma disciplina de língua materna. Efectivamente, em contexto escolar, a língua

“[...] surge como instrumento mas também como conteúdo ou objecto de aprendizagem, tornando-se fundamental, neste ciclo, o aprofundamento da consciência metalinguística e a adopção de uma nomenclatura gramatical adequada que sirva o universo de reflexão.” (idem: 5)

Elencadas algumas das ideias-chave deste Programa de Português para o Ensino Secundário, e porque o nosso estudo se concentra no desenvolvimento da competência da escrita neste nível de ensino, centramos, a partir deste momento, a nossa atenção neste domínio, para, em seguida, nos debruçarmos sobre a leitura e a compreensão na leitura presentes no Programa de Português do Ensino Secundário.

Assim, numa primeira leitura deste instrumento regulador, de imediato nos apercebemos que a escrita continua a ser uma competência que os alunos terão de trabalhar tal como as restantes. Aliás, atribui-se-lhe um papel relevante ao considerar-se que será importante instituir uma oficina de escrita “em que sejam trabalhadas as tipologias textuais previstas, a partir das quais se desenvolverão as competências naturalmente envolvidas neste tipo de actividade.” (idem: 6) Encara-se, portanto, a escrita como uma “actividade laboratorial” o que pressupõe, *a priori*, que estamos perante uma nova concepção de espaço de aula: professores e alunos terão de ser, necessariamente, cidadãos activos que, através de um carácter reflexivo e experimental da sua acção, procurarão interiorizar os mecanismos necessários para se tornarem escritores competentes. Reforça-se, ainda, com esta ideia de Oficina de Escrita a necessidade de uma prática intensiva desta

componente que possibilite uma efectiva aquisição das suas técnicas. Mais ainda: com este Programa, procurar-se-á ainda fomentar a autonomia e a responsabilidade pois são encaradas como qualidades que poderão conduzir a uma “dinâmica inovadora e participada” (*idem*: 7) capazes de dar resposta aos desafios que se colocam a todos, professores e alunos.

Face a este quadro, podemos, então, elencar algumas das finalidades da disciplina de Português propostas para o Ensino Secundário associadas à valorização da escrita como uma competência que só se adquire com trabalho gradual, e que serão consideradas no desenvolvimento da parte prática desta dissertação.

Lê-se que:

“Consideram-se finalidades da disciplina de Português:

- Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;
- Desenvolver a competência da comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;
- (...)
- Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da Língua;
- Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de Língua adequadas.” (*idem*: 7)

Como objectivos da disciplina de Português, o programa define os seguintes:

- “Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita;
- (...)
- Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação;
- Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística;
- Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC).” (*idem*: 7-8)

Traçadas as finalidades e definidos os objectivos, o documento regulador da prática docente no Ensino Secundário explicita:

“(...) o desenvolvimento da *Compreensão Oral, da Expressão Oral, da Expressão Escrita, da Leitura e do Funcionamento da Língua*, necessário à formação dos alunos para uma cidadania plena, pressupõe e exige um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma dimensão estética da linguagem e assenta num modelo de comunicação, entendido enquanto acção, com duas competências em interacção: a da comunicação e a estratégica.” (*idem*: 8)

Relativamente a estas duas competências em interacção na aula de língua materna, o Programa elenca uma série de pressupostos que a escola deverá considerar e que são de importância vital para o estudo que estamos a realizar. Convém, desde logo, interiorizar a ideia da competência de comunicação como

sendo uma aptidão que compreende as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica, como é referido no documento. Como tal, destacamos os princípios daquelas que consideramos estarem ao serviço desta dissertação, ou seja, as que se inter-relacionam directamente com o desenvolvimento da competência da escrita:

“[...] a escola deverá promover, no âmbito da consciência linguística, o conhecimento do vocabulário, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ortografia; no que respeita a competência discursiva/textual, o conhecimento das convenções que subjazem à produção de textos orais ou escritos que cumpram as propriedades de textualidade; quanto à competência sociolinguística, o conhecimento das regras sociais para contextualizar e interpretar os elementos linguísticos e discursivos/textuais (...)” (*idem*: 8)

Igualmente importante é a competência estratégica, transversal ao currículo, e que está relacionada, essencialmente, com o saber-fazer, com os “saberes procedimentais e contextuais” que o indivíduo deverá, paulatinamente, interiorizar, de molde a tornar-se um cidadão competente, autónomo, no processo de construção das suas aprendizagens. Esta competência é tão importante quanto está directamente relacionada com o desenvolvimento de técnicas ao serviço do estudo e da organização da informação e de que nos ocupamos neste trabalho. Pode ler-se, então, que:

“A escola deve proporcionar aos alunos conhecimentos de processos de consulta e pesquisa em vários suportes (incluindo a Internet); conhecimentos de processos de organização da informação (apontamentos por palavras-chave, frases curtas; resumo; esquemas e mapas); conhecimentos de elaboração de ficheiros (...)” (*idem*: 8)

Como forma de operacionalizar tudo o que foi dito até este momento, o Programa apresenta um quadro onde se expõem os processos de operacionalização das competências. De realçar neste quadro a necessidade do aluno se apropriar do acto de escrita como uma produção que exige programação, pressupondo as fases de planificação, execução e avaliação, sendo, portanto, a escrita uma actividade que não passa pela mera textualização, como é demonstrado por grande parte dos nossos alunos, quando são confrontados com uma actividade desta natureza.

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	EXPRESSIONS ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Antecipar significados e formular questões acerca do conteúdo a partir de indícios vários (títulos, incipit, tipos de texto, imagem, sons, música, trailers, anúncios publicitários ...) • Distinguir diferentes tipos de texto • Determinar a estrutura do texto • Reconhecer os meios linguísticos utilizados nas diferentes partes do texto (fórmulas de abertura, encadeamento e fecho) • Reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual (referentes e conectores) • Identificar os conectores predominantes em cada tipo de texto (narrativo, descritivo, argumentativo ...) • Identificar o estatuto e a relação dos interlocutores • Reflectir sobre o uso das formas de tratamento • Reconhecer a adequação do discurso à situação comunicativa • Reconhecer diferentes registos de língua • Determinar a intencionalidade comunicativa • Avaliar os efeitos do discurso sobre o interlocutor • Reconhecer o significado das propriedades prosódicas (altura, duração e intensidade) e de constituintes prosódicas (entoação e pausa) • Reconhecer o significado de códigos paraverbais (gestos), quinésicos (movimentos) e proxémicos (organização do espaço) • Relacionar o código verbal com códigos não verbais 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir enunciados adequados à situação comunicativa (adequação ao interlocutor, à intencionalidade comunicativa, ao contexto) • Utilizar formas de tratamento adequadas • Utilizar diferentes registos de língua consoante a situação • Produzir diferentes tipos de texto • Observar as máximas conversacionais (quantidade, qualidade, relação, modo) • Observar regras de cortesia • Intervir oportunamente • Expressar sentimentos e emoções • Relatar acontecimentos e episódios • Descrever acções e objectos • Expor ideias • Expressar e defender opiniões • Respeitar a opinião alheia • Trocar e confrontar opiniões • Discutir e argumentar • Utilizar argumentos e contra-argumentos (concretos e abstractos) • Programar a produção oral e escrita, observando as fases de Planificação, Execução e Avaliação:

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	EXPRESSIONS ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Apreender sentidos explícitos • Inferir sentidos implícitos • Distinguir factos de opiniões • Distinguir o essencial do acessório • Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação • Identificar argumentos e contra-argumentos • Reconhecer actos de fala directos e indirectos • Avaliar o significado do sentido figurado • Reconhecer ambiguidades, ironias, falácias, ... • Avaliar a relação do enunciador com o enunciado (objectividade/ subjectividade, apreciação/depreciação, certeza/probabilidade, veracidade/verosimilhança) • Reflectir sobre a regulação do uso da palavra • Utilizar diversas estratégias de escuta e de leitura (global, selectiva, ...) para captação e retenção da informação • Aplicar técnicas de tomada de notas • Elaborar apontamentos por resumos, palavras-chave, esquemas e mapas semânticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar: <ul style="list-style-type: none"> • Determinar objectivos de comunicação • Recolher, seleccionar e organizar informação para a construção do tópico a tratar • Determinar o estatuto e as relações entre os interlocutores • Seleccionar o tipo de texto adequado à situação • Construir guiões e planos-guia • Executar: <ul style="list-style-type: none"> • Seguir o plano elaborado • Utilizar técnicas de captação do interesse do interlocutor • Utilizar técnicas de persuasão do interlocutor • Utilizar materiais de suporte necessários à inteligibilidade dos assuntos • Apresentar ideias pertinentes • Realizar operações de construção da coesão e coerência textuais • Utilizar marcadores textuais • Utilizar vocabulário apropriado e expressivo • Expressar-se com correcção linguística • Avaliar: <ul style="list-style-type: none"> • Reflectir sobre as produções realizadas (auto- e co-avaliação) • Reformular as suas produções de acordo com a avaliação feita

Podemos, então, concluir que em termos programáticos este documento reconhece, à semelhança do Programa do terceiro ciclo do Ensino Básico, como

afirma Figueiredo “a importância que supõe o domínio da escrita e prescrevem orientações no sentido de novas metodologias susceptíveis de favorecer nos alunos a construção de competências escriturais”. (2004: 80)

Tanto assim é que o Programa centra a atenção no desenvolvimento da competência da escrita, realçando o seu papel como factor de aceitação do indivíduo pela sociedade, ao mesmo tempo que centra o enfoque na didáctica da escrita e na complexidade inerente à sua aprendizagem.

5. A LEITURA NO PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO SECUNDÁRIO

Igualmente importante no Programa de Português do Ensino Secundário é a competência de leitura. Consciente da necessidade de trabalhar diferentes tipologias textuais e diferentes mensagens gráficas, lê-se no documento que “a compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intratextual” (2001: 21). Quer isto, então, dizer que no domínio da competência da leitura há dois pólos em interacção constante: o texto e o leitor. Trata-se de uma “interacção estratégica”, segundo o documento regulador do ensino da língua materna no Ensino Secundário, a qual “envolve processos cognitivos de natureza distinta, uma vez que o texto é uma rede complexa de pressupostos (referenciais, semânticos, pragmáticos)” (2004: 19). Ou seja, como afirma Figueiredo (2004: 62), os programas “conceptualizam a leitura como um processo baseado no texto, de natureza interactiva mais que sequencial, com propósitos específicos e que depende tanto do texto como da pessoa que lê.”

Face a esta constatação, a aprendizagem da leitura em contexto escolar terá que partir deste conceito de “interacção estratégica” a fim de proporcionar ao aluno o “desenvolvimento dessas capacidades estratégicas”, o “desenvolvimento de tipos de leitura diversificados” e o “desenvolvimento da capacidade de utilizar e transformar os conhecimentos anteriormente adquiridos” (2001: 19).

Efectivamente, e na esteira de Figueiredo (2004: 69), “ler é compreender”, donde se conclui que “ler supõe uma actividade produtiva, uma actividade em construção”. Daí que o princípio estabelecido pelo Programa de Português

“quantos mais conhecimentos o leitor tiver sobre o tema tratado no texto, quanto maior for a sua competência linguística, quanto melhor dominar estratégias metacognitivas, mais informação será integrada na sua representação individual do texto e mais competente é como leitor” (2001: 22)

deverá ser um dos pressupostos da actuação pedagógica do professor de Português, pois hoje são cada vez mais os especialistas que “opõem **ensino** da leitura **aos** alunos e **aprendizagem** da leitura **pelos** alunos, no sentido de que **ler** não é um saber que possa transmitir-se, mas um saber que se constrói”, como refere Figueiredo, citando Sequeira e Sim-Sim, 1989. (2004: 69)

Por conseguinte, a leitura em contexto escolar, de acordo com o Programa em análise,

“[...] exige, assim, práticas diversificadas segundo o tipo de texto, a situação ou o objecto perseguido, podendo, por isso, admitir estratégias pessoais mais consentâneas com o sucesso individual dos membros da comunidade de leitores.” (2001: 20)

E porque formar leitores que sejam verdadeiramente flexíveis é um dos desideratos mais evidentes do ponto de vista programático, é importante dotar o aluno de uma série de mecanismos e procedimentos que permitam a concretização deste princípio. Assim, pode ler-se ainda que

“[...] seja qual for a modalidade pedagógica ou estratégias/actividades escolhidas para abordar um texto, o que importa é fazer do aluno um leitor activo, capaz de seleccionar informação, formular hipóteses, construir o sentido, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor.” (2001: 20)

Há, portanto, um conjunto de conceitos-chave, elencados por Figueiredo (2004), a partir da leitura do Programa de Português para o Ensino Secundário, que deverão ser considerados por qualquer docente de língua materna, aquando da planificação das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula:

“[...] reflexão, autonomia, compreensão, código linguístico, funcionamento textual, esquema conceptual, representação individual, tipo de texto, leitor activo, selecção da informação, formulação de hipóteses, competência linguística e literária” (63).

Tais conceitos preconizam a activação de processos metacognitivos que permitam ao aluno “reflectir acerca dos seus próprios **processos de compreensão e aprendizagem**”, como enfatiza Figueiredo.

Entretanto, convém ainda reter, a partir das orientações programáticas, que à Escola competirá promover diferentes modalidades de leitura a fim de se poder criar leitores activos, autónomos e capazes de se ajustarem de acordo com a situação em que necessitam de activar esta competência. Essas modalidades são, de acordo com o documento em análise:

“Leitura funcional – pesquisa de dados e informações para solucionar um problema específico;

Leitura analítica e crítica – construção pormenorizada da significação do texto, visando a capacidade de análises críticas autónomas;

Leitura recreativa – fruição estética e pessoal dos textos.” (2001: 20)

DESCRIÇÃO DO ESTUDO

1. Introdução

O presente estudo insere-se no âmbito da investigação-acção, porque visa uma reflexão profunda sobre a nossa praxis em contexto de sala de aula, no sentido de apurarmos resultados responsáveis por possíveis mudanças nas nossas metodologias. Segundo Cohen e Manion, citados por Bell (2004), uma abordagem da investigação-acção é um

“procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.” (*idem*: 20-21)

Sá (2006) refere aquele processo como fundamental ao longo do nosso trabalho na escola, pois vem fornecer indicações sobre o desenvolvimento das capacidades dos nossos alunos. Assim sendo, actualmente cabe ao professor compreender o processo de ensino-aprendizagem com a emergência das suas enormes particularidades, mas também “desentranhar os significados de uma educação institucionalizada.” (Gimeno: 1992)

Mediante tal pressuposto, o professor deverá ser capaz de levar a cabo práticas que venham, eventualmente, a transformá-las ou não. Aliás, uma das

características mais significativas da pesquisa-acção é, segundo Bell (2004), o trabalho não estar terminado quando o projecto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática.

Elliot (1991), referenciado por Bell (2004), vai ainda um pouco mais longe na definição da pesquisa-acção, definição que passamos a transcrever por reflectir muito bem a nossa postura em relação ao trabalho que procuraremos desenvolver:

“A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das «teorias» ou hipóteses que gera depende não tanto de testes «científicos» de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-acção, as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática.” (*idem*: 21)

Coloca-se, portanto, a ênfase prática na resolução de problemas, pelo que uma investigação-acção acaba por ser uma abordagem interessante, sobretudo para os profissionais da educação que frequentemente identificam problemas no decurso do seu trabalho e se propõem investigá-los a fim de, se possível, aperfeiçoarem a sua acção.

A investigação-acção é, pois, a abordagem que utilizamos neste trabalho, por ser aquela que melhor responde aos anseios dos educadores. Decorrente da sua prática pedagógica, surgem questões e/ou dificuldades que deixam o professor apreensivo, levando-o a reflectir sobre eles no sentido de se alterarem práticas pedagógicas que possam inverter a tendência de “crise” no campo da escrita, em particular.

Para percebermos melhor o problema que nos preocupa enquanto profissionais de língua materna, centraremos a nossa prática no estudo de caso por ser o método que, de algum modo, em educação “proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo.” (Bell, 2004: 23)

Segundo aquele autor, o estudo de caso centra-se sobretudo na interacção de factores e acontecimentos e, citando Nisbet e Watt (1980), salienta que “por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interacção.” (*idem*: 23). O mesmo autor constata alguns perigos, que também nós estamos conscientes deles, a saber: o perigo de distorção e a impossibilidade frequente de generalizações. Porém, há vozes discordantes que vêem nestes eventuais obstáculos algumas virtudes. Bell (2004) recorre, a propósito, às palavras de Bassey (1981), pois este é da opinião que

“[...] um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a permitir-lhe relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo. É mais importante que um estudo possa ser relatado do que possa ser generalizado.” (24)

Aquele autor vai ainda mais longe e considera que se os estudos de caso

“[...] forem realizados sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional.” (24)

É, com efeito, este o nosso propósito: analisar uma situação concreta, descrevê-la, avaliá-la e criticá-la, eventualmente, para, a partir daí, procurarmos melhorar a nossa prática pedagógica e/ou aperfeiçoá-la de forma mais consciente.

Chegados ao 10.º ano de escolaridade, seria suposto os alunos possuírem um domínio da escrita e da leitura já suficientemente sólido. Porém, a nossa prática tem-nos vindo a mostrar que os alunos chegam a este nível de ensino com lacunas graves, sem hábitos de uma escrita assente nas três componentes essenciais do

processo descrito no modelo de Flower e Hayes (1981) – planificação, textualização e revisão. Por outro lado, ao nível da compreensão na leitura também se registam inúmeras falhas, quando se coloca o aluno perante um texto e se convida a resumilo ou a indicar aquilo que considerou essencial aí. O aluno ou não consegue traduzir com correcção o que leu, ou simplesmente adultera a informação que constituía o texto.

Efectivamente, colocados perante uma proposta de expressão escrita, rapidamente nos apercebemos da dificuldade dos alunos em escrever e maior se torna ainda essa dificuldade na fase de planificação, momento propício para “gerar conteúdo”, como afirma Sardinha (2001: 67). Este momento é simplesmente ignorado e o discente, face a uma folha de papel em branco, começa imediatamente a produzir texto sem o estruturar. Escreve tudo aquilo que lhe ‘vem à cabeça’, de forma pouco consistente e pobre (imediatista) em termos de conteúdo transmitido. O resultado é um conjunto de produtos escritos verdadeiramente incoerentes e incoesos para este nível de ensino. Esta situação é ainda agudizada pelo facto de também não haver por parte dos discentes um verdadeiro domínio da etapa de revisão do texto produzido.

Quer isto dizer que a maioria dos alunos, no final da escolaridade obrigatória, traz interiorizada a ideia de que produzir um texto é escrever umas frases, sem haver uma verdadeira reflexão que dê origem a uma planificação onde é necessário “gerar conteúdo, saber organizá-lo e adaptá-lo, tendo em conta o objectivo e o destinatário.” (*idem*:67), para além de descurar e/ou desconhecer em absoluto a importância da revisão enquanto sub-processo em que “o escrevente compara o produto escrito com o plano inicial e procede a eventuais transformações” (Sardinha, 2006: 157). Olha antes para esta etapa como o momento em que corrige, pontualmente, pequenos erros na estrutura superficial do texto, especialmente erros ortográficos, como afirma Carvalho (1999), parafraseando Humes.

Este é o quadro que a prática nos permite traçar e é com o intuito de procurar modificar esta situação que nos propomos trabalhar a compreensão na leitura em interacção com a escrita, por considerarmos que hoje estas duas

competências são vitais para a construção de cidadãos competentes no domínio da língua materna. Aliás, na senda de Colomer, pensamos que “a ideia de que saber ler (e escrever) representa a chave do acesso à cultura e ao conhecimento está profundamente enraizada na nossa sociedade.” (2003: 159)

Giasson, na sua obra intitulada *A Compreensão na Leitura*, atesta que o conceito de compreensão na leitura evoluiu significativamente nas últimas décadas ao ponto de hoje se questionar exaustivamente a ideia de que “a leitura seja um mosaico de habilidades isoladas” (1993:18). Quer isto dizer que ganha cada vez mais terreno o conceito de que “a compreensão na leitura é, antes, encarada hoje como um processo holístico ou unitário” (*idem*), pelo que não se pode querer ensinar a leitura por habilidades estanques e/ou isoladas, pois tal não “contribuirá automaticamente para uma actividade real de leitura”.

Queremos, por isso, mostrar aos alunos que a escrita é um processo complexo do ponto de vista cognitivo, que exige da parte do indivíduo uma interiorização gradual de mecanismos que facilitarão a tarefa no momento em que se é chamado a aplicá-los em situação real. Esta ideia é corroborada, hoje, pela comunidade científica atenta a questões que se prendem com o ensinar a língua para aprender a comunicar:

“Ninguém recusa a ideia de que o objectivo essencial da educação linguística é a aquisição e o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitem, nas nossas sociedades, um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida quotidiana.” (Lomas, 2003: 14)

Pretendemos, ainda, articular esta ideia com a do ensino da leitura numa nova perspectiva, defendida por Sim-Sim (2001: 32), “colocando a compreensão do que é lido como o grande objectivo da aprendizagem da leitura”. Acrescenta ainda esta autora que “o fulcro central desta competência é o significado que o leitor pode extrair dessa leitura, e a riqueza da recolha de significado depende não

só do nível de capacidade de leitura do leitor mas também do propósito contextual." (*idem*: 32)

2. População e Amostra

A população da experiência que nos propomos realizar é a população escolar portuguesa que está a frequentar o Ensino Secundário (10.º ano de escolaridade), sendo a nossa amostra constituída pelos alunos que frequentam a Escola Secundária da Sertã.

A propósito, convém referir que a Escola Secundária é um estabelecimento de ensino que está integrado no Agrupamento de Escolas da Sertã (AES). Trata-se de um Agrupamento com algumas particularidades, nomeadamente por agrupar estabelecimentos de ensino do Ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário, bem como por integrar todos os estabelecimentos de ensino do concelho da Sertã. Congrega, por conseguinte, cerca de dois mil alunos, sendo que 380 frequentam o Ensino Secundário (do 10.º ao 12.º anos) na sede do concelho, onde está situada a Escola Secundária (escola sede do AES). Nesta escola a oferta formativa é bastante diversificada, especialmente se considerarmos o décimo ano de escolaridade. Funcionam, presentemente, sete turmas no décimo ano, duas do Curso de Ciências e Tecnologias, uma do Curso de Línguas e Humanidades e quatro de Cursos Profissionais diversos (Técnico de Electrotecnia; Técnico de Energias Renováveis; Técnico de Apoio à Infância; Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos).

A turma-teste é constituída por vinte e oito alunos que se encontram a frequentar, no ano lectivo 2007/2008, o 10.º ano na Escola Secundária, que faz parte do Agrupamento de Escolas da Sertã. Destes, doze alunos são do sexo feminino e dezasseis alunos são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quinze e os dezasseis anos de idade.

Optou-se por este grupo por ser a turma com a qual trabalhamos neste momento e que corresponde a 34,5% dos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos, para além de ser a primeira vez que estes alunos estão a frequentar este nível de ensino, bem como esta escola. Para além disso, é comumente aceite por todos os docentes que aqui leccionam este nível de ensino, que os alunos no final da escolaridade obrigatória continuam a revelar imensas dificuldades no domínio da língua materna, especialmente no domínio da escrita enquanto processo e no da leitura enquanto acto complexo que envolve três variáveis essenciais: leitor, texto e contexto, como afirma Giasson.

É incontornável a ideia de que a Escola tem enormes responsabilidades no desenvolvimento das capacidades literárias dos alunos, porém, quando confrontados com a diversidade de literatura produzida neste campo, verificamos que nem sempre a escola está a trabalhar nesta senda. Cabral (2001: 253), relatando a sua experiência como formadora de professores de línguas constata que “a produção de escritos na sala de aula é, ainda, na maioria das situações de aprendizagem, uma actividade pouco estruturada e muito pouco apoiada por parte do professor.” Efectivamente, essa é também a nossa leitura decorrente da experiência enquanto orientadora de diversos núcleos de estágio pedagógico, entre os anos 2000 e 2004.

3. Sequência Didáctica

3.1. Justificação

Antes de mais, importa referir que o trabalho que nos propomos desenvolver com os nossos alunos, assenta na concepção que temos encontrado na revisão da literatura, nomeadamente Cabral (2001), e que aponta para a ideia de que a escrita é uma

“[...] capacidade para cuja mestria é necessária instrução formal, uma vez que a sua aprendizagem não é resultado de um processo de maturação biológica, nem o seu domínio se adquire pela simples exposição a um *input* linguístico, mesmo que significativo.” (*idem*: 258)

Cabral (2001) afirma mesmo que “a escrita é uma competência marcadamente cultural, transmitida de geração em geração, num contexto de instrução formal.” Por conseguinte, procuraremos evitar incorrer nos erros que ao longo de várias décadas têm vindo a ser cometidos pelos docentes de língua materna, que se “esquecem” frequentemente de estruturar sequências didácticas que visem o ensino e o desenvolvimento efectivo da competência escrita.

Fala-se hoje insistentemente na necessidade de organizar verdadeiras oficinas de escrita nas aulas de Português, seja no Ensino Básico seja no Ensino Secundário. Porém, estamos cientes da dificuldade sentida com frequência para a sua concretização. Os programas são bastante extensos, muitas vezes os docentes ficam também “agarrados” às propostas apresentadas pelos manuais escolares e não se orienta a prática pedagógica para a acção e metodologias activas que possibilitem a “interacção e a interajuda” preconizadas pelos textos oficiais do Ministério da Educação para o 10.º ano de escolaridade, permitindo um acompanhamento individualizado dos alunos, “atacando” as lacunas mais evidentes no domínio da língua, através de uma reflexão sobre a língua e a sua estrutura, por exemplo.

O modelo de escrita apresentado por Flower e Hayes (1981) veio permitir encarar a escrita como um processo, ou como escreve Cabral (2001: 260) “a escrita é hoje uma actividade processual e recursiva”, pelo que, explicando o modelo destacado aqui bem como a sua utilidade pedagógica, Amor elenca o seguinte relativamente ao acto de escrita: desloca-se “a atenção do produto para o processo redaccional e para as estratégias e recursos mobilizados pelo sujeito, no momento da escrita” e, por isso, acrescenta, este modelo constitui

“um auxiliar para análise de situações pedagógicas e, em simultâneo, um instrumento de apoio à concepção e desenvolvimento de actividades de aprendizagem e treino dos processos e mecanismos de escrita.” (1999: 111)

Assim, o modelo de Flower e Hayes integra três componentes que são para nós consideradas importantes para a estruturação da sequência didáctica que iremos desenvolver: a componente atinente ao sujeito do processo de escrita – neste caso os nossos alunos – a componente respeitante ao contexto da tarefa – a sala de aula, encarada como a define Cabral (2001),

“[...]espaço de encontro, de partilha de vivências e experiências pessoais, no qual têm papel importante os intercâmbios, contactos e influências recíprocas estabelecidas na relação de interacção comunicativa (...)” (265)

– e a componente pertencente ao processo de escrita – que neste caso se centrará no domínio do resumo, por ser uma técnica de estudo vital para os alunos, quer em relação à disciplina de Português quer em relação às restantes disciplinas que constituem o seu currículo.

Face a estas considerações, importa afirmar que optámos por planear, então, uma sequência de ensino-aprendizagem centrada no acto de escrita, o qual pressupõe, no caso concreto, o domínio da compreensão da leitura, por se trabalhar uma técnica textual específica: o resumo. A esta sequência daremos o nome de “sequência didáctica”, parafraseando a designação veiculada por Pereira (2002) e entendendo-a como “um ciclo de lições organizadas para se trabalhar em profundidade um determinado género textual.” (51-52)

Importa também considerar que nesta sequência didáctica tivemos em linha de conta o facto do ensino e aprendizagem da língua materna ser uma actividade sistémica, tal como a define Figueiredo (2005), pelo que

“[...]a análise das actividades, dos seus objectivos, dos seus processos de realização, dos seus resultados requer a elaboração de modelos heurísticos que permitam, por um lado, actuar e, por outro, fazer perguntas e formular hipóteses que conduzam à investigação das acções que se levam a cabo, com a finalidade de buscar os melhores caminhos possíveis.” (17)

Há ainda a referir um outro aspecto enunciado por Cabral (2001) e que é considerado por nós vital na concepção desta sequência didáctica sobre o processo de escrita:

“[...]a aprendizagem, a verdadeira aprendizagem, definida como construção (ou transformação) e apropriação individual e/ou colaborativa de conhecimento, só ocorre quando a situação a explorar, o problema a resolver, ou a informação a adquirir tem sentido para os aprendentes.” (265)

Creemos ainda, com Cabral (2001), que o acto de ensinar, e especificamente o acto de ensinar a língua materna,

“[...]constitui uma situação de relação de interacção comunicativa complexa, determinantemente influenciada quer pelos contextos ecológicos, quer pelos contextos psicológicos dessa mesma situação.”
(*idem*: 265)

Estamos, então, perante aquilo que Cabral (2001) designa uma abordagem construcionista da educação e que perpassa nos documentos do Ministério da Educação para a disciplina de Língua Portuguesa e de Português, quando estes colocam a tónica na interacção social como relevante na construção do conhecimento, reconhecendo à linguagem um papel relevante no desenvolvimento global dos aprendentes.

Seguindo o modelo definido por Cabral (2001) no artigo que estamos a citar, organizaremos esta sequência didáctica de acordo com as **metodologias de tarefa**. Segundo a autora, estas metodologias têm sido, nas últimas décadas, consideradas valiosas para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem das línguas, uma vez que **incidem mais na construção e partilha de sentidos** do que no uso de formas e estruturas isoladas da língua, permitindo quer aos alunos quer aos professores explorar e construir autonomamente o conhecimento da sua língua em situações de verdadeira interacção comunicativa, proporcionando, simultaneamente, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, determinantes do seu próprio crescimento como indivíduos e como membros de uma comunidade social.

De salientar, também, que a organização do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, seguindo as metodologias de tarefa, partem do princípio de que o professor enfoca a sua acção nas necessidades de uso da língua fora do contexto escolar, nas mais diversas situações de interacção comunicativa.

Nesta senda, a sequência didáctica por nós preparada foi apresentada aos alunos como um meio de aprenderem a sintetizar a informação essencial de um qualquer texto, a apresentar nas mais diversas situações. Inclusivamente, alertaram-se os discentes para a importância do resumo nas mais diversas situações, sejam elas escolares e/ou académicas, sejam elas sociais. Quisemos com isto pôr em prática um dos princípios definidos pelo Programa de Português do Ensino Secundário e que assenta no desenvolvimento de técnicas ao serviço do estudo e organização da informação.

Por outro lado, para evitar cair no erro diagnosticado por Cabral (2001) e que passa pela constatação de que

“[...]a produção de escritos na sala de aula é, ainda, na maioria das situações de ensino-aprendizagem, uma actividade pouco estruturada e muito pouco apoiada por parte do professor (...)” (255)

procurámos trabalhar o resumo numa sequência didáctica de cinco aulas, tal como o prova a planificação das tarefas de escrita e o roteiro/esquema de aulas por nós preparado, de acordo com o modelo de Cabral (2001):

Planificação das tarefas de escrita					
Tarefa: produção de um resumo de um texto expositivo-informativo					
Objectivos de Processo	Conteúdos	Actividades	Padrões de Interação	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> * Ler um texto expositivo-informativo; * Perceber a informação textualmente importante e a informação contextualmente importante; * Distinguir factos de opiniões; * Inferir sentidos implícitos; * Apreender sentidos explícitos; * Reconhecer os meios linguísticos utilizados nas diferentes partes do texto; * Destacar os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual (referentes e conectores); * Sublinhar palavras-chave ou expressões nucleares no texto; * Elaborar apontamentos por palavras-chave, esquemas e mapas semânticos que facilitem a técnica do resumo; * Programar a produção escrita, observando as fases de planificação, textualização e revisão; * Seguir o plano elaborado; * Apresentar ideias essenciais; * Realizar operações de construção da coesão e coerência textuais; * Expressar-se com correcção linguística; * Reflectir sobre a produção realizada; * Reformular a produção de acordo com a avaliação feita. 	<ul style="list-style-type: none"> * Ouvir * Falar * Ler * Escrever • Registo de notas • Estruturação da actividade de produção escrita em três etapas: planificação, textualização e revisão • Resumo de um texto expositivo-informativo * Funcionamento da Língua: <ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de coesão textual: referentes e conectores. 	<ul style="list-style-type: none"> * Leitura silenciosa do texto, feita individualmente; * Produção individual do resumo do texto expositivo-informativo; * Discussão sobre as principais lacunas na elaboração do resumo; * Elaboração colectiva de um resumo, com o auxílio da professora; * Confronto entre o trabalho produzido e as diferentes etapas de um resumo, fornecidas numa ficha informativa; * Aplicação dessas etapas / regras na escrita de um resumo, em trabalho de grupo, cumprindo os passos previamente definidos; * Reconstrução de um resumo a partir da utilização de articuladores discursivos; * Leitura analítica e crítica de um novo texto expositivo-informativo; * Esquematização da estrutura informacional de cada parágrafo do texto-fonte; * Resumo do texto; * Revisão do metatexto produzido pelos alunos; * Reescrita do texto final. 	<ul style="list-style-type: none"> * Fornecimento de instruções relativas à elaboração de um resumo, por parte da professora; * Diálogo interactivo professora/alunos e alunos/alunos; * Trabalho individual para produção de um resumo – pré-texto; * Trabalho de grupo para a aplicação das instruções relativas à produção de um resumo; * Trabalho conjunto de produção de um resumo cooperativo; * Monitorização do trabalho dos alunos, feito pela professora e/ou pelos alunos; * Revisão dos textos produzidos; * Trabalho individual para produção de um novo resumo para avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> * Textos fotocopiados para trabalho individual e/ou de grupo; * Acetato para produção de um resumo colectivo; * Retroprojector; * Ficha informativa com as principais regras a considerar no resumo; * Lista de verificação (check-list); * Escalas de classificação. 	<ul style="list-style-type: none"> * Formativa: <ul style="list-style-type: none"> - observação directa e repetida do trabalho em aula; - escala de classificação para análise do pré-texto; - escala de classificação para análise do resumo cooperativo; - lista de verificação (check-list) para autoavaliação do trabalho dos alunos; * Sumativa: <ul style="list-style-type: none"> - grelha de observação para avaliação do produto final dos alunos.

Figura 6 – Planificação das tarefas de escrita – O Resumo

Roteiro/Esquema de Aulas

1.ª aula (90 minutos)

Actividade 1: Informar os alunos sobre a tarefa a desenvolver: Sistematizar o estudo da lírica camoniana a partir de um texto expositivo-informativo.

Actividade 2: Leitura silenciosa do texto.

Actividade 3: Leitura analítica e crítica do texto.

Actividade 4: Resumo do texto, feito individualmente.

2.ª aula (90 minutos)

Actividade 1: Comentário sobre os resumos produzidos pelos alunos (destacando aspectos fortes e aspectos fracos).

Actividade 2: Reflexão em torno daquilo que os alunos consideraram mais difícil para a resolução da tarefa proposta na aula anterior.

Actividade 3: Explicitação das regras do resumo, a partir do fornecimento a todos os alunos de uma ficha informativa.

Actividade 4: Construção de um resumo colectivo, feita em acetato.

Actividade 5: Identificação das ideias principais de cada um dos parágrafos do texto-fonte.

Actividade 6: Sublinhar as palavras/expressões que marcam a rede semântica do texto-fonte.

Actividade 7: Levantamento dos articuladores discursivos mais importantes para a articulação da informação no texto-fonte.

Actividade 8: Elaboração de um esquema do resumo num acetato à parte, com base nas actividades produzidas anteriormente.

Actividade 9: Produção do resumo final feita por toda a turma, aplicando as regras básicas para a elaboração desta técnica de estudo.

3.ª aula (90 minutos)

Actividade 1: Divisão da turma em grupos de 3 elementos.

Actividade 2: Leitura silenciosa de um novo texto expositivo-informativo.

Actividade 3: Leitura em voz alta de cada uma das partes do texto por cada elemento do grupo.

Actividade 4: Aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre a elaboração de um resumo, a partir de uma ficha de trabalho com as actividades a desenvolver em cada momento e considerando: a planificação e a textualização.

Actividade 5: Correção oral de cada uma das actividades, feita por cada um dos grupos.

Actividade 6: Actividade de revisão do resumo produzido por cada um dos grupos, alterando os articuladores discursivos indicados por outros de sentido equivalente.

Actividade 7: Releitura do texto produzido para detecção e substituição de expressões por outras mais económicas.

4.ª aula (90 minutos) – Nesta aula, seguir-se-á o esquema apresentado em Giasson (129)

Actividade 1: Elaboração de um resumo cooperativo, depois de formados os grupos de 3 elementos.

Actividade 2: Leitura em voz alta, por cada um dos membros do grupo, de uma parte do texto-fonte.

Actividade 3: Os elementos dos grupos escolhem em conjunto três palavras que representem o tema explorado no texto (registando-as numa folha em branco).

Actividade 4: Cada aluno dá uma sugestão da ideia principal e o grupo escolhe a melhor, registando-a também.

Actividade 5: Cada membro do grupo sugere duas ideias secundárias e o grupo escolhe as que melhor se ligam à ideia principal.

Actividade 6: Elaboração do resumo final feita por cada grupo, centrando a atenção nos articuladores discursivos que melhor contribuem para a coesão textual.

Actividade 7: Revisão final do texto produzido a partir do preenchimento de uma lista de verificação (check-list).

Actividade 8: Reescrita do texto por parte dos grupos que detectaram falhas nos seus produtos finais.

5.ª aula (90 minutos)

Actividade 1: Elaboração individual de um resumo de um texto informativo-expositivo, para aplicação dos conhecimentos aprendidos ao longo desta sequência didáctica.

Actividade 2: Revisão final do texto produzido por cada aluno, com recurso a uma lista de verificação.

Actividade 3: Recolha dos textos para avaliação dos progressos realizados, após o ensino explícito do resumo.

Figura 7 – Esquema do Roteiro de aulas – O Resumo

De salientar que no decurso da planificação, optámos claramente pelo trabalho de grupo por ter inúmeras vantagens, sintetizadas por Cabral (2001) e com as quais concordamos:

“A proximidade de um “outro” com quem aferir e/ou negociar ideias e propostas de solução dos problemas encontrados promove o envolvimento dos alunos na tarefa, para além de contribuir para o desenvolvimento da consciência da existência de alternativas de pontos de vista, e de outros modos de organização textual.” (267)

4. O Resumo

4.1. Aplicação em Contexto de Sala de Aula

Indubitavelmente, a escrita é, como temos vindo a afirmar, uma competência onde os alunos do ensino secundário vêm revelando grandes dificuldades. Colocados perante uma qualquer situação que implique a escrita de um texto, os alunos escrevem sem recurso a qualquer plano ou um esquema mental prévio e sem uma primeira análise à proposta de trabalho, ao destinatário ou ao género textual a utilizar. Esta tem sido uma das experiências que nos tem colocado inúmeras preocupações no terreno pedagógico, pois, ao invés daquilo que seria pensável, estamos a trabalhar cada vez mais com alunos que se encontram ainda centrados no processo de composição mais simples a que Bereiter e Scardamalia (1987) chamam “*modelo de explicitação do conhecimento*”. Segundo Sardinha (2005), “com este modelo, a produção textual não obedece a um plano global. Obedece, apenas, a uma série de pistas que são fornecidas por cada sujeito.” (60)

Mas se o desempenho em escrita apresenta grandes lacunas, a compreensão na leitura é também alvo de falhas por parte dos nossos alunos. Muitos deles lêem um texto mas não conseguem, a partir dele, perceber e explicitar a ideia principal, ou resumir o texto, pois há momentos em que a mensagem é completamente deturpada. Este facto é tão mais evidente quanto a complexidade dos textos vai aumentando.

Partindo deste cenário, optámos, então, por trabalhar o resumo, por ser um conteúdo declarativo apontado pelo Programa de Português para o 10.º ano de escolaridade. Para além disso, como este documento regulador preconiza a interacção leitura-escrita como caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita, considerámo-lo vital para a nossa experiência pedagógica. Por outro lado, ainda, é nossa convicção que se o aluno aprender a resumir bem um qualquer texto informativo-expositivo, melhorará, certamente, o seu desempenho enquanto leitor e escritor em qualquer outra disciplina curricular e vice-versa. Finalmente, importa mencionar o facto de, até há bem pouco tempo, esta técnica textual ser alvo de avaliação externa, aquando dos Exames Nacionais do 12.º ano, quer da disciplina de Português A, quer da de Português B. Aliás, na explicitação dos critérios de classificação da prova escrita de Português B de 2004 (2.ª fase), por exemplo, podia ler-se o seguinte:

“O resumo de um texto não literário visa avaliar as competências de compreensão e de expressão escritas.

Ao classificar o resumo elaborado pelo examinando, o professor deverá observar o domínio das seguintes capacidades:

- **compreensão da estrutura global do texto** a resumir, manifestada numa selecção de tópicos convenientemente relacionados, que apresente o elenco de todas as ideias fundamentais;
- **contração da informação**, traduzida numa extensão adequada aos requisitos enunciados na prova;
- **produção de um discurso correcto** nos planos lexical, morfológico, sintáctico e ortográfico.”

Actualmente, nos Exames Nacionais de Português o resumo não é alvo directo de avaliação. Porém, a prova centra igualmente a atenção nas competências da leitura e de expressão escrita. No primeiro grupo, centrado particularmente no texto literário, procurar-se observar o domínio das seguintes capacidades, por parte do aluno:

- “- **compreensão do sentido global do texto**;

- adequação da resposta aos objectivos da pergunta;
- interpretação do texto, através da identificação e da relação dos elementos textuais produtores de sentido, na base de informação explícita e de inferências;
- interpretação do texto, fundada no diálogo entre as referências textuais, no seu contexto, e o leitor;
- formulação de juízos de leitura pessoais e fundamentados;
- produção de um discurso correcto nos planos lexical, morfológico, sintáctico, ortográfico e de pontuação.”

O segundo grupo, já assenta na competência de leitura de um texto predominantemente informativo e visa observar o domínio de:

- “- compreensão do sentido do texto;
- apreensão dos valores semânticos e pragmáticos resultantes do uso de estruturas linguísticas;
- mobilização de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos;
- identificação da função das componentes do conhecimento linguístico na estruturação de textos/discursos.”

Finalmente, o terceiro grupo visa avaliar a expressão escrita de um aluno à saída do 12.º ano de escolaridade, pelo que ao classificar o texto, o professor deve considerar o domínio das seguintes capacidades:

- “- estruturação de um texto, com recurso a estratégias discursivas adequadas à defesa de um ponto de vista e reflectindo a operação prévia de uma planificação produtiva;
- elaboração de um texto coerente e coeso;
- produção de um discurso correcto nos planos lexical, morfológico, sintáctico, ortográfico e de pontuação.”

Pela leitura destes critérios específicos se depreende a importância do desenvolvimento das competências da leitura e da escrita no Ensino Secundário, tanto mais que é esta uma etapa decisiva para a formação de indivíduos com sucesso. Azevedo (2007), afirma que:

“[...]aprender a interagir com os textos e a exercitar estratégias de leitura adequadas aos objectos em causa, em função dos resultados de aprendizagem que se procura desenvolver, constitui uma tarefa imprescindível e inadiável numa escola que se deseja de sucesso.” (21)

Assim, assente no ensino explícito da compreensão na leitura e no modelo processual da escrita traçado por Flowers e Hayes (1981), organizámos os nossos instrumentos a aplicar em contexto de sala de aula, a fim de perceber a evolução no desempenho dos nossos alunos, aquando da produção de um resumo.

Para iniciarmos esta sequência didáctica, considerámos, desde o seu início, que o aluno possui estruturas cognitivas que são “activadas” quando colocados perante uma qualquer situação: conhecimentos sobre a língua e conhecimentos sobre o mundo. Estes são para nós vitais neste caso prático, porque, tal como Giasson (1993) refere, o aluno desenvolveu conhecimentos sobre o mundo que o rodeia e que são, obviamente, elemento crucial na compreensão dos textos que lerá.

4.2. Aplicação da sequência didáctica

Por conseguinte, a nossa primeira actividade foi elaborada a partir deste princípio, não esquecendo, todavia, que as actividades de estudo estão, obviamente, integradas num plano de aulas que, por sua vez, integram uma sequência interligada com as planificações anuais para a disciplina de Português de 10.º ano.

Ficha n.º 1

Agrupamento de Escolas da Sertã

Escola Secundária

Português  10.º ano

Actividade de Escrita: O Resumo

Textualização sem ensino explícito: Esta actividade visa perceber o nível de escrita dos nossos alunos, o nível de compreensão na leitura, bem como o conhecimento metacognitivo sobre a técnica textual a utilizar para a realização da tarefa proposta. Como tal, omitem-se explicações ou indicações por parte do professor, a fim dos resultados serem a imagem real da situação dos alunos no início do Ensino Secundário.

Entende-se, aqui, por textualização (Amor, 1999) ou redacção (Carvalho, 1999) a conversão, em linguagem escrita e em texto, do material seleccionado e organizado aquando da planificação, etapas essenciais para o processo da escrita estabelecidas no Modelo de Flower e Hayes.

Resume o excerto a seguir transcrito, constituído por **duzentas e vinte e uma palavras** num texto de **setenta e cinco a noventa** palavras.

Luis de Camões é um homem do Renascimento, que brilhou como épico e como lírico, tendo, no entanto, experimentado também o género dramático.

Espírito irrequieto, meteu-se em brigas que o levaram à prisão e depois ao exílio. Era de ascendência fidalga, não se sabendo bem se nasceu em Lisboa ou em Coimbra, possivelmente em 1524. O dia da sua morte é celebrado como feriado nacional em 10 de Junho (de 1580).

Há também muitas dúvidas em relação a sua mãe, referida em documentos da época como Ana de Sá e Ana de Macedo.

Camões era essencialmente um lírico profundamente amoroso, havendo a necessidade de investigar nomes reais ou supostos das suas inspiradoras, como é o caso mais flagrante o nome Natércia que seria um anagrama de Catarina. Mas quem era essa Catarina? Há dúvidas de que fosse D. Catarina de Ataíde.

Também sobre o número de desterramentos há dúvidas que nos exigem um estudo mais aprofundado, visto serem referidos nos seus poemas.

Regressado a Portugal em 1570, depois de passar muita fome, conseguiu ver impressa a sua obra imortal, a epopeia de Portugal, mas morreu miseravelmente em Lisboa, sendo enterrado numa vala comum, sem honras nem sinais de sepultura. Em 1595, foram os seus supostos restos mortais postos por um admirador numa sepultura com lápide, que o terramoto de 1755 dispersou.

História da Literatura Portuguesa, Vol. II, Publicações Alfa

A Professora:

4.3. Escala de Classificação

Para percebermos qual o domínio desta técnica textual por parte dos nossos alunos, optámos por utilizar uma escala de classificação do resumo, através da qual analisámos o pré-texto produzido por cada discente. Esta escala de verificação foi construída por nós, a partir dos critérios de classificação estabelecidos para a avaliação de um resumo nos Exames Nacionais de Português, onde se lê que na avaliação deste grupo se deverá considerar, por um lado, a “estrutura informacional (nível de conteúdo)”, entendendo-se por isso a “preservação da informação nuclear do texto, através da manutenção dos tópicos e da manutenção da rede semântica relativa ao tema”, e por outro as “estratégias discursivas e linguísticas”, subdivididas em dois aspectos “organização da informação (discurso conciso; opção por construções mais económicas; manutenção do registo discursivo do texto-fonte; ausência de marcas de enunciação do sujeito produtor do resumo; utilização de articuladores discursivos que dêem coesão ao texto e evidenciem nexos lógicos; mecanismos de coesão referencial e temporal) e correcção linguística”.

De salientar, também, que optámos por uma escala de classificação por ser um instrumento que, segundo Pinhal (2000), permite valorizar o grau em que o sujeito ou a situação possuem diferentes componentes, ou seja, este instrumento ajuda a perceber o grau de desenvolvimento da actividade por parte do aluno.

Escala de Classificação do Resumo (Pré-Texto)						
Nome: _____		1	2	3	4	5
Estrutura Informacional (conteúdo)	Preservação da Informação texto-fonte					
	Manutenção da rede semântica					
	Sequencialização em relação ao texto-fonte					
	Ausência de citações, ex. comentários					
Estratégias discursivas e linguísticas (Forma)	Articulação Discursiva					
	Coesão Textual					
	Expressão Económica					
	Sintaxe					
	Léxico					
	Morfologia					
	Ortografia					
	Pontuação					
	Redução n.º palavras					
	Apreciação Global					

Figura 8 – Escala de Classificação

4.4. Resultados iniciais

Aplicado então o resumo sem ensino explícito, fizemos uma primeira leitura dos resultados obtidos pelos alunos, recorrendo, para isso, à escala referenciada anteriormente. Assim, dos 28 alunos que realizaram a tarefa, 8 situavam-se no nível 2, 11 no nível 3, 8 no nível 4 e apenas 1 no nível 5.

As estratégias discursivas e linguísticas constituíam o domínio onde os alunos apresentavam maiores dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à articulação discursiva, o que se traduziu em graves lacunas no domínio da coesão textual, e à utilização de expressões económicas que permitissem, conseqüentemente, a redução do número de palavras.

Globalmente, verificou-se, também, que há alunos que alteram a sequencialização da informação relativamente ao texto-fonte, outros fazem uma colagem ao texto inicial e detêm-se ainda em muitos pormenores desnecessários, outros há que não conseguem apreender as ideias-chave do texto dado o que inviabiliza, desde logo, a preservação da informação do texto-fonte. Há ainda um número considerável de alunos (7) que produziram um resumo que não respeitou nem o sentido nem a estrutura do texto-fonte.

Por último, constatou-se que a maioria dos discentes revelou imensas dificuldades na redução do número de palavras, ficando no limiar da extensão aceitável para um texto deste género.

Do exposto ressalta, portanto, a existência de lacunas evidentes no domínio da compreensão leitora e no domínio da escrita (quer no que se refere à planificação do texto a partir das ideias principais do texto-fonte, quer no que se refere à textualização, onde o domínio da coesão textual está muito aquém daquilo que seria expectável para alunos que se encontram no 10.º ano de escolaridade).

Quisemos também com este trabalho inicial aferir das estratégias metacognitivas dos nossos alunos, isto é, o conhecimento e o controlo que estes possuem sobre o seu próprio pensamento e aprendizagem. Aquando da elaboração do resumo sem qualquer indicação, o discente vê-se “forçado” a tomar consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa. Com Morais (1988), cremos que se o aluno souber aquilo que sabe, aquilo que não sabe e aquilo que precisa de saber para efectuar uma dada tarefa, tornar-se-á participante e responsável pelo próprio processo de aprendizagem.

4.5. Resumo colectivo com recurso ao ensino explícito

Após o trabalho anterior, optámos por explicar aos nossos alunos as regras essenciais para a elaboração de um resumo de um qualquer texto. No caso concreto decidimos trabalhar o resumo do texto expositivo-informativo, uma vez que

se trata de uma tipologia textual frequente no nosso quotidiano, logo mais familiar aos alunos, e para além disso, uma vez que estamos a ensinar procedimentos pareceu-nos ser o mais adequado a esse fim.

Partimos, então, de uma ficha informativa (ficha n.º 2) distribuída a todos os alunos para que, à medida que a fossemos trabalhando, pudéssemos aplicar as regras ao texto que estaria projectado, dando início à elaboração de um resumo colectivo (ficha n.º 3).

Ficha n.º 2

Agrupamento de Escolas da Sertã

Escola Secundária

Português  10.º ano



Expressão Escrita: A Técnica do Resumo

O Resumo:

Resumir um texto é condensar as ideias principais, respeitando o sentido, a estrutura e o tipo de enunciação, isto é, os tempos e as pessoas, com a ajuda do vocabulário e do estilo pessoais do aluno. É, assim, reter as linhas de um raciocínio, o essencial dos dados de um problema, as características de uma situação, as conclusões de uma análise, sem o mais pequeno comentário. Trata-se, portanto, de produzir um texto de modo objectivo.

Resumir é, então, “criar um novo escrito mais sucinto, que do primeiro só utiliza as informações mais importantes”. (Serafini, 1986: 148) Assim, ao produzirmos um resumo estamos a reelaborar o texto de partida “reduzindo-lhe” a extensão.

Percurso:

Compreensão e apreensão do texto pela técnica do sublinhado.

Divisão hierárquica do texto em partes e subpartes.

Atribuição de um título a cada uma delas: pode ser temático (baseado no conteúdo) ou explicativo (caracteriza a parte).

Destacamento da oposição, simetria, crescendo ou diminuindo das ideias presentes no texto.

Distinção clara: das ideias principais, das ideias secundárias e dos exemplos.

Nota: No final deste percurso, será conveniente construir um plano e/ou esquema do resumo a redigir, com base nos títulos e na ordem das subpartes do texto-fonte.

Regras:

Podemos observar quatro regras básicas para a elaboração deste tipo de textos (idem: 151):

Supressão	Eliminar o que é secundário: repetição e/ou redundância pormenor e/ou exemplificação citação e/ou exemplos isolados interjeição e/ou apreciações discurso directo
Generalização	Substituir alguns elementos, palavras ou frases, por outros elementos mais gerais e/ou abrangentes.
Seleção	Distinguir bem o essencial e o acessório, suprimindo os elementos que exprimem pormenores óbvios e normais no contexto.
Construção	Manter tempos e pessoas, respeitar a ordem do texto, atender à proporção entre o texto dado e o texto a produzir, fazer tantos parágrafos quantas as partes que contiver o nosso plano, conservar a estrutura do texto de partida e, assim, as articulações lógicas; ligar logicamente as frases redigidas.

Nota: "As quatro regras supracitadas levam a criar um texto em que não aparecem elementos de avaliação." (idem: 151)

Defeitos a evitar:

Alain Pages e J. Pages-Pidon (1982: 179) destacam os seguintes:

- Imitação do texto de partida: o resumo pode usar o mesmo vocabulário mas não permite o uso de expressões ou de frases inteiras, isto é, de citações.
- Intromissões pessoais: comentários ou deturpações.
- Destruição do texto: ausência de ligações lógicas entre as frases ou os parágrafos.
- Desproporção, tanto parcial, conservando um exemplo ou uma ideia secundária em detrimento de uma ideia principal, como geral, atribuindo demasiada importância a uma parte do texto em detrimento das outras.

(Adaptado a partir de: Rei (1995) e Serafini (1996))

A Professora:

Ficha n.º 3

Agrupamento de Escolas da Sertã

Escola Secundária

Português  10.º ano



Expressão Escrita: A Técnica do Resumo

Resume o excerto que se segue, constituído por **227 palavras**, num texto com cerca de **90 a 115 palavras**.

A grande força de Miguel Torga não reside, é evidente, nem na subtileza da sua inteligência crítica, nem na amplitude e fôlego dos seus dotes de criador; como é, por exemplo, o caso de um José Régio. Torga é antes o artista dos impulsos intensos mas fugazes, o admirável registador de momentos de grande fulgor telúrico, o seguidor fiel e caprichoso de imprevistos movimentos de humor; o fixador incomparável de uma atmosfera singular; de uma personagem violenta ou bizarra, de uma situação impressiva, o captador nervoso de um certo instante, de uma certa indecisão perturbante entre o animal e o humano, o plástico admirável, mas breve, da palavra sonora, esculpida, caprichosa e carnuda.

[...] A sua poesia "desenvolve-se num sentido inteiramente oposto, expressão de um humanismo reivindicador - duro, fustigando as misérias humanas e o empobrecimento da vida de que o homem é culpado, exaltando a terra, o *terroir*, como ele diria, numa profunda consciencialização dos laços do homem com a natureza que lhe ditou muitos poemas admiráveis". A natureza é, para o caso, Portugal, que o poeta conhece a palmo e a pé, como ninguém, numa nunca acalmada paixão minuciosa que está na origem de algumas das mais belas páginas do *Diário* e do livro que expressamente intitulou de *Portugal*. Poeta de uma natureza que mitifica e a que se liga numa espécie de laço transcendente - ela como que o "segura" e defende contra outros malefícios e inseguranças que o ameçam e envolvem, num mundo de isolamento, esquizofrenia e egoísmo sibilinamente recuperado e valorizado, a que só uma indiscutível dignidade poética "levanta" para além, tantas vezes, de um ruminar paroquial e de um pessimismo um tanto primário e expedito.

Eugénio Lisboa, *Poesia portuguesa: do "Orpheu" ao Neo-Realismo*

Para a elaboração deste resumo colectivo consideraram-se todos os passos referenciados já no roteiro de aulas (cf. Figura 5). Primeiramente, optou-se pela detecção das ideias principais de cada um dos parágrafos do texto-fonte, sublinhando, simultaneamente, as palavras/expressões que marcam a rede semântica do texto. Seguidamente, optou-se por destacar os principais articuladores discursivos e perceber a sua utilização, já que este tinha sido um dos aspectos mais

negativos da primeira análise dos textos produzidos pelos alunos. Assim, os alunos puderam também verificar as suas previsões iniciais relativamente à leitura do texto e à técnica textual que iria ser abordada ao longo da sequência didáctica.

Após este levantamento, todos os alunos puderam dar o seu contributo para a produção do resumo final, o qual foi registado em acetato para que todos o pudessem visualizar e assim interiorizar todos os passos dados até esta etapa final. Por outro lado ainda, permitiu que todos o reproduzissem, depois, nos seus cadernos.

De salientar que esta tarefa foi muito interessante, na medida em que os alunos liam as regras essenciais para a produção de um resumo e tentavam, de imediato, proceder à sua aplicação no texto que estava projectado. Para implementar esta estratégia, partimos da aplicação do treino informado, estratégia metacognitiva definida em Santos (1994) como “caracterizado pelo facto de os aprendentes serem instruídos no uso de uma estratégia e receberem informação acerca do significado da actividade” (150), para, posteriormente, nas aulas seguintes, procedermos ao treino em autocontrolo, “caracterizado pelo facto de os aprendentes serem instruídos no uso de uma estratégia e receberem, igualmente, instrução sobre os modos de a empregar, regular, verificar e avaliar.” (*idem*)

É por isso que esta sequência didáctica partiu da explicação da razão da aprendizagem do resumo na escola, na tentativa de consciencializar os alunos da relação entre a compreensão processual das práticas e o aperfeiçoamento da realização de tais práticas, para, num segundo momento, explicitar, objectivamente, em que consiste a própria estratégia do resumo (conhecimento declarativo). Seguidamente, a nossa acção centrar-se-á na explanação do modo como se utiliza a estratégia (conhecimento processual) e na explicitação das circunstâncias de utilização do resumo (conhecimento condicional) (Santos: 1994).

4.6. Resumo: actividades de planificação e de textualização.

Feito, então, um primeiro trabalho de resumo em grande grupo, procurou-se sensibilizar os discentes para a importância desta técnica textual no quotidiano e, simultaneamente, ajudá-los a perceber que o resumo é fundamental para o desenvolvimento da compreensão na leitura. Isto é, quisemos mostrar aos alunos que o resumo será melhor conseguido quanto mais eficaz for a maneira de o ler. Para tal, explicitámos, primeiramente, o tipo de informação esperado por um determinado leitor se ler um texto narrativo ou se ler um texto informativo, para que assim estes ficassem sensibilizados para esta diferença essencial.

Após este trabalho, centrámos a nossa atenção na planificação do resumo a produzir, pois o que se verificou, aquando da primeira tarefa (resumo sem ensino explícito), é que os alunos com algum domínio desta técnica textual e já numa fase de transformação do conhecimento, demoravam muito mais tempo a iniciar a actividade de resumo, pois canalizaram energias, inicialmente, para várias leituras do texto-fonte e para a tomada de notas à margem, onde destacavam ainda expressões textuais necessárias para a manutenção da rede semântica. Ao invés destes, os alunos numa fase de escrita em desenvolvimento rapidamente iniciaram a elaboração do resumo, tendo feito apenas uma ou duas leituras do texto-fonte e sublinhado uma parte significativa do texto de origem, como se se tratasse da manutenção da rede semântica e das ideias principais do texto.

Por conseguinte, e porque no ensino explícito o professor deverá ser um facilitador da aprendizagem, optou-se por fornecer aos alunos uma ficha de trabalho em que este teria ao seu dispor uma série de etapas necessárias à planificação do resumo a produzir, como o prova a ficha n.º 4.

Finalmente, para complementar todo este trabalho, foi projectado em acetato um quadro contendo os diferentes conectores, a fim de servir de facilitador processual, ou seja, tratou-se de um meio para a explicitação do conhecimento. Em simultâneo, teve como objectivo fazer a revisão destes conteúdos do funcionamento da língua, onde os alunos revelam imensas dificuldades e grande desconhecimento.

Agrupamento de Escolas da Sertã

Escola Secundária

Português  10.º ano



Expressão Escrita: A Técnica do Resumo

Planificação: *Esta proposta de trabalho visa desenvolver nos alunos a consciência da importância da etapa de planificação no desenvolvimento de qualquer actividade de escrita, nomeadamente na construção de um resumo.*

O conceito de planificação surge definido em Amor (1999) e em Carvalho (1999) e ambos consideram que esta etapa do processo de escrita consiste na construção da representação interna do saber, na mobilização de conhecimentos em sentido lato. Amor considera ainda que esta mobilização se refere não só ao conhecimento do mundo e das coisas, como aos conhecimentos procedimentais, relativos aos modos de actuar, e contextuais referentes às situações de produção e visa-se não apenas a construção de um plano no sentido tradicional do termo, mas também a representação de um destinatário e de um objectivo da comunicação – macroplanificação – e a concepção de um esquema organizativo – microplanificação – conducente ao discurso na sua forma final.

É com este intuito que se parte de um trabalho de selecção, por parte dos alunos, das frases que melhor servem a preservação da estrutura informacional do texto-fonte, para, num segundo momento, os alunos se consciencializarem da importância da generalização da informação no cumprimento dos limites da extensão do resumo, e, numa terceira etapa, prestarem atenção à necessidade dos conectores na coesão textual. Estas estratégias assentam no princípio estabelecido por Amor: “estes processos são fundados e (in)formados pelas componentes «memória» e «contexto» e, neles, a representação do alvo e do objectivo a atingir desempenham um papel decisivo, quer na selecção da informação quer na orientação argumentativa do discurso.” (1999: 112)

100 ANOS DE RADIODIFUSÃO SONORA

Hoje em dia, o gesto de ligar um receptor radiofónico e sintonizar a emissora de rádio favorita é tão simples, que praticamente nem se dá conta disso. A rádio é quase omnipresente nas nossas vidas. Onde quer que esteja, se estiver a ouvir música, é muito provável que a fonte seja uma estação de radiodifusão. As emissões podem ser analógicas ou digitais, hertzianas terrestres ou por satélite e, ainda, através da Internet. Mas nem sempre foi assim.

Antes do advento da radiodifusão, as únicas fontes musicais, para além das actuações de músicos ao vivo, eram fonogramas (discos, cilindros ou fios de arame magnetizados) com uma qualidade sonora extremamente fraca e, como tinham um preço elevado, não estavam ao alcance de todos. Também as notícias só chegavam com os jornais e nem sempre eram recentes.

Foram muitos os que de alguma forma contribuíram com inventos ou estudos para que a rádio fosse uma realidade. Não só na forma, mas também no conteúdo. Ainda antes do invento da transmissão de sinais à distância sem fios, já se utilizava o telefone de uma forma similar ao que viria a ser a rádio. O húngaro Tuvadar Puskas efectuou, em 1893, o primeiro noticiário para vários telefones. Estava criado o princípio *Broadcasting* - de um para muitos.

A Telegrafia Sem Fios (T.S.F.), cuja patente foi atribuída a Guglielmo Marconi, existia desde 1896, sendo cada vez mais utilizada, dadas as suas vantagens. No entanto, desde logo houve quem tentasse reunir a facilidade de comunicação sem fios à distância com o conforto do telefone, já que este, por possibilitar a transmissão de sinais eléctricos complexos que permitiam a modulação de voz ou música, não exigia profundos conhecimentos de código Morse, necessário para comunicações de T.S.F. O padre brasileiro Landell de Moura foi um dos que faziam, desde fins do século XIX, estas experiências, tentando - e muitos dizem que o conseguiu - transmitir a voz à distância através de ondas electromagnéticas. Seria, no entanto, Reginald Aubrey Fessenden que em 1900 - ano em que Marconi inventou a sintonização do comprimento de onda - conseguiria transmitir a sua voz através de um circuito sem fios. A experiência ficou registada para a posteridade num registo áudio.

<http://telefoniam.no.sapo.pt/100anos.htm>

1. Lê atentamente as expressões transcritas e selecciona:

- as afirmações essenciais
- as afirmações supérfluas

1.1 Primeiro parágrafo:

- a) «Hoje em dia, o gesto de ligar um receptor radiofónico e sintonizar a emissora de rádio favorita é tão simples, que praticamente nem se dá conta disso.»
- b) «Hoje em dia, (...) ligar um receptor radiofónico e sintonizar a emissora de rádio (...) é tão simples...»
- c) «A rádio é quase omnipresente nas nossas vidas.»
- d) «Onde quer que esteja, se estiver a ouvir música, é muito provável que a fonte seja uma estação de radiodifusão.»

e) «As emissões podem ser analógicas ou digitais, hertzianas terrestres ou por satélite e, (...), através da Internet.»

f) «As emissões podem ser analógicas ou digitais, hertzianas terrestres ou por satélite e, ainda, através da Internet. Mas nem sempre foi assim.»

1.2 Segundo parágrafo:

b) «... as notícias só chegavam com os jornais...»

b) «Antes do advento da radiodifusão, as únicas fontes musicais, para além das actuações de músicos ao vivo, eram fonogramas (discos, cilindros ou fios de arame magnetizados) com uma qualidade sonora extremamente fraca e, como tinham um preço elevado, não estavam ao alcance de todos.»

c) «Antes do advento da radiodifusão, as únicas fontes musicais, (...) eram fonogramas com uma qualidade sonora extremamente fraca e (...) tinham um preço elevado...»

d) «Também as notícias só chegavam com os jornais e nem sempre eram recentes.»

1.3 Terceiro parágrafo:

a) «(...) muitos (...) contribuíram com inventos ou estudos para que a rádio fosse uma realidade.»

b) «Foram muitos os que de alguma forma contribuíram com inventos ou estudos para que a rádio fosse uma realidade. Não só na forma, mas também no conteúdo.»

c) «antes do invento da transmissão de sinais à distância sem fios, já se utilizava o telefone de uma forma similar ao que viria a ser a rádio. (...) Tuvadar Puskas efectuou, em 1893, o primeiro noticiário para vários telefones. Estava criado o princípio Broadcasting...»

d) «Ainda antes do invento da transmissão de sinais à distância sem fios, já se utilizava o telefone de uma forma similar ao que viria a ser a rádio. O húngaro Tuvadar Puskas efectuou, em 1893, o primeiro noticiário para vários telefones. Estava criado o princípio Broadcasting - de um para muitos.»

1.4 Quarto parágrafo:

a) «A Telegrafia Sem Fios (T.S.F.) (...) existia desde 1896, sendo cada vez mais utilizada (...). No entanto, (...) houve quem tentasse reunir a facilidade de comunicação sem fios à distância com o (...) telefone...»

b) «A Telegrafia Sem Fios (T.S.F.), cuja patente foi atribuída a Guglielmo Marconi, existia desde 1896, sendo cada vez mais utilizada (...). No entanto, desde logo houve quem tentasse reunir a facilidade de comunicação sem fios à distância com o conforto do telefone, já que este, por possibilitar a transmissão de sinais eléctricos complexos (...), não exigia profundos conhecimentos de código Morse...»

c) «(...) Landell de Moura foi um dos que faziam, desde fins do século XIX, estas experiências, tentando (...) transmitir a voz à distância...»

d) «Fessenden (...) em 1900 (...) conseguiria transmitir a sua voz através de um circuito sem fios. (...) experiência (...) registada (...) num registo áudio.»

e) «(...) Reginald Aubrey Fessenden (...) em 1900 -ano em que Marconi inventou a sintonização do comprimento de onda - conseguiria transmitir a sua voz através de um circuito sem fios. A experiência ficou registada para a posteridade num registo áudio.»

f) «O padre brasileiro Landell de Moura foi um dos que faziam, desde fins do século XIX, estas experiências, tentando - e muitos dizem que o conseguiu -transmitir a voz à distância...»

2. Estabelece a correspondência adequada entre as afirmações fundamentais, seleccionadas na pergunta anterior, e as seguintes expressões generalizantes e sinonímicas:

2.1. Há muitos tipos de emissões técnicas disponíveis.

2.2. Actualmente, ligar e sintonizar um aparelho de rádio é normal.

2.3. A rádio está omnipresente no quotidiano.

2.4. A informação noticiosa era veiculada pelos jornais.

2.5. Antes da radiodifusão, as fontes musicais eram em número muito reduzido, tecnologicamente rudimentares e caras.

2.6. Muitos inventores e estudiosos trabalharam arduamente para que houvesse rádio.

2.7. Antes da telegrafia sem fios, o telefone foi utilizado como uma emissora de rádio, sendo transmitido, em 1893, o primeiro noticiário por telefones por Puskas, iniciando o *Broadcasting*.

2.8. No final do século XIX, Landell de Moura encetou inúmeros ensaios para transmitir a sua voz à distância.

2.9. Desde 1896, a Telegrafia Sem Fios foi rentabilizada, alguns tentaram unir as suas qualidades à fácil utilização do telefone.

2.10. Em 1900, foi Fessenden que conseguiu transmitir a sua voz à distância num circuito sem fios, feito testemunhado num registo sonoro.

3. Chegados a este momento, é preciso elaborar o novo texto, ou seja, o resumo. Para isso, deverá ordenar sequencialmente as ideias, utilizando os conectores discursivos especificados entre parênteses.

Actualmente, ligar e sintonizar um aparelho de rádio é normal, (conector de conclusão) a rádio está omnipresente no quotidiano, (conector de causa) há muitos tipos de emissões técnicas disponíveis.

Antes da radiodifusão, as fontes musicais eram em número muito reduzido, tecnologicamente rudimentares e caras (conector de adição) a informação noticiosa era veiculada pelos jornais.

(conector de confirmação), muitos inventores e estudiosos trabalharam arduamente para que houvesse rádio (conector de contraste) antes da telegrafia sem fios, o telefone foi utilizado como uma emissora de rádio, sendo transmitido, em 1893, o primeiro noticiário por telefones por Puskas, iniciando o *Broadcasting*.

Desde 1896, a Telegrafia Sem Fios foi rentabilizada, alguns tentaram unir as suas qualidades à fácil utilização do telefone (conector de conclusão) no final do século XIX, Landell de Moura encestou inúmeros ensaios para transmitir a sua voz à distância. (conector de contraste) em 1900, foi Fessenden que conseguiu transmitir a sua voz à distância num circuito sem fios, feito testemunhado num registo sonoro.

4. Altera, agora, esses articuladores por outros de sentido equivalente.

(Material elaborado a partir do manual *Página Seguinte* (2007))

Bom trabalho!

A Professora:

De salientar ainda que esta tarefa foi realizada em trabalho de pares, pois o trabalho colaborativo é considerado um meio vital para ajudar o aluno a desbloquear o seu trabalho e favorece a negociação de diferentes pontos de vista, salutar para a verdadeira interiorização do saber.

Cassany (2001) advoga que o trabalho cooperativo permite ao aluno falar do que está escrevendo o que, para este autor, as propostas de trabalho ou aprendizagem cooperativa

“[...] constituyen una aplicación práctica sofisticada de estos planteamientos para secundaria o para los denominados *niveles intermedios* de composición. Estas técnicas aportan contextos interactivos motivadores, en que los *equipos* de aprendices deben solucionar de modo cooperativo y autoregulado los distintos requerimientos de una tarea compositiva.” (15)

4.7. O Resumo Cooperativo

Após a correcção do trabalho realizado na etapa anterior, optou-se por executar, em seguida, uma outra técnica de resumo a que Giasson (1993) chama resumo cooperativo. Este trabalho também parte da formação de grupos, agora com três elementos, pois esta autora considera que as discussões em grupo favorecem, indiscutivelmente, o desenvolvimento de estratégias cognitivas de alto nível.

Para o desenvolvimento da actividade, voltámos a dar aos alunos uma ficha de trabalho (ficha n.º 5), onde se explicitavam todos os passos da mesma. Pretendíamos perceber se os alunos começavam já a ter mais alguma autonomia na produção de um resumo, não esquecendo nunca a importância da compreensão na leitura para a construção de um texto coeso e coerente.

Agrupamento de Escolas da Sertã

Escola Secundária

Português  10.º ano



Expressão Escrita: A Técnica do Resumo

A proposta de trabalho que vos faço prende-se com a necessidade de aplicarem as regras do resumo, de modo a elaborarem um texto coeso e coerente, mais sucinto que o primeiro. Para isso, proponho-vos a elaboração de um **resumo cooperativo**. Deverão, então, começar por escolher mais dois colegas com quem partilharão a elaboração desta tarefa.

Procedimentos:

Num primeiro momento, cada elemento do grupo fará a leitura de um parágrafo do texto-fonte. Depois, escolhem em conjunto palavras que representem o tema explorado no texto. Seguidamente, cada um dá uma sugestão da ideia principal e o grupo escolhe a melhor. Se for caso disso, cada um deverá, ainda, escolher uma ou duas ideias secundárias, e em seguida, o grupo escolhe as que se ligam melhor à ideia principal.

Texto

A Parque Expo deu o exemplo em Portugal, seguindo uma prática corrente nos países nórdicos. Incluiu nas suas infra-estruturas uma central que garante hoje a climatização de cinquenta por cento dos edifícios de habitação, de escritórios, hotéis e até do Oceanário. Após dez anos, a ideia não teve ainda seguimento noutras zonas do país, embora faça parte da lista de intenções da política energética. Quando tanto se clama pela urgência em assegurar a sustentabilidade do planeta, reduzindo, nomeadamente, as dependências do petróleo e do gás natural, as redes comunitárias são uma alternativa a ter em conta. Ao substituir-se às tradicionais caldeiras e radiadores eléctricos individuais, elas contribuem claramente para a poupança de energia e para a redução significativa da emissão de poluentes para a atmosfera.

Mas como a imaginação científica e tecnológica não pára, sugere-se agora que mesmo o desempenho dessas centrais pode melhorar bastante se forem introduzidos certos fluidos capazes de, sabe-se agora, reduzir drasticamente as perdas de energia térmica e as necessidades de bombagem durante o transporte entre uma central de produção até aos acumuladores de cada uma das habitações. Essa é pelo menos a hipótese de trabalho de uma equipa de investigadores do Centro de Estudos de Fenómenos de Transporte, da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), que há alguns anos estuda, precisamente, o comportamento de alguns fluidos sintéticos durante o transporte numa conduta. Embora ainda distante de qualquer aplicação prática, o projecto de investigação, coordenado por Fernando Tavares de Pinho, é um convite a uma visita guiada por máquinas, condutas e cálculos para conhecer, ainda que superficialmente, o trabalho de construção de modelos preditivos, um pouco à semelhança do que acontece na previsão meteorológica, mas envolvendo fluidos de estrutura molecular bem mais complexa.

Prosseguindo com o exemplo do transporte de fluidos térmicos, o objectivo das pesquisas é duplo: por um lado, encontrar formas de reduzir ao máximo as inevitáveis perdas de pressão e de temperatura do escoamento que se pretende fazer chegar a um destino por vezes distante e, por outro, ser capaz de prever esse tipo de comportamento. [...]

In *Notícias Magazine*, 25/11/2007

2. Procedam, agora, à elaboração do resumo, não esquecendo as regras desta tipologia textual (supressão, generalização, selecção e construção). Deverão considerar também a extensão do resumo.

3. Releiam, finalmente, o texto que acabaram de produzir, de modo a verificarem se foi evitada a colagem ao texto-fonte, se o texto de chegada é coeso e coerente e se existem falhas a nível da ortografia, acentuação, pontuação, sintaxe e selecção vocabular.


Bom trabalho!

A Professora:

Após a realização desta ficha, e após a releitura do resumo produzido por cada grupo, decidimos partir para a revisão efectiva do texto. Para isso, optámos pela aplicação de uma *check-list*, ou lista de verificação, que cada grupo teria de preencher de acordo com o trabalho desenvolvido. Esta lista de verificação é considerada por Pinhal (2000) facilitadora do processo de revisão do texto, na medida em que nela aparecem enunciados que indicam as diferentes componentes a considerar na elaboração de um resumo, neste caso. Para além disso, são listas de verificação de sim ou não, o que facilita a revisão, pois o sujeito apenas tem de verificar se o seu trabalho evidencia ou não cada um dos aspectos aí elencados, como é visível na *check-list* (ficha n.º 6) elaborada por nós, a partir dos critérios de correcção dos Exames Nacionais de Português do Ensino Secundário e das diferentes componentes consideradas por Rei (1995) e Serafini (1996) como essenciais para a elaboração desta tipologia textual.

Acresce referir que este instrumento se destina à auto-regulação a desenvolver pelo aluno, na fase de revisão da sua produção (Amor, 1993).

Ficha n.º 6

Agrupamento de Escolas da Sertã		
Escola Secundária		
Português	✚ 10.º ano	

Expressão Escrita: A Técnica do Resumo

Revisão: *Esta é a última etapa a considerar no processo de escrita, ainda que muitas vezes ela ocorra à medida que o sujeito vai realizando a (re)leitura do seu texto, no momento em que está a proceder à textualização.*

Neste fase, a (re)leitura é vital, segundo Amor (1999), para aperfeiçoamentos e correcções, sobretudo de superfície. Aliás, Carvalho (1999) afirma mesmo que a revisão consiste na análise do texto já produzido e a sua eventual transformação.

Para que estes pressupostos sejam cumpridos, optámos, no caso deste trabalho, por fornecer aos alunos uma lista de verificação (check-list), com o intuito de auxiliar os mesmos na revisão do texto. Aqui indicam-se as diferentes componentes de uma conduta ou dimensão da aprendizagem, no caso concreto do resumo, e os alunos terão de responder sim ou não consoante o seu produto final evidencie ou não cada uma das componentes que figuram na lista. Caso o resultado não seja satisfatório, deverão proceder à reescrita do texto, entendendo-se por reescrita aquilo que Cabral (2000) considera ser o exercício de melhoramento do texto escrito.

Revisão do Resumo:

Agora que o texto já está construído, o próximo passo prende-se com a necessidade de fazer uma revisão mais profunda do texto, para percebermos se este é, de facto, um bom resumo. Para isso, deverão voltar a reler o vosso trabalho, em voz alta, para se centrarem nos seguintes aspectos:

- ✘ Estrutura informacional (ao nível do conteúdo);
- ✘ Estratégias discursivas e linguísticas.

Revejam, então, o resumo, respondendo aos tópicos que se seguem:

- O resumo preserva a informação nuclear do texto-fonte, porque:

	Sim	Não
* mantém as ideias principais de cada parágrafo		
* mantém a rede semântica relativa ao tema, integrando palavras e/ou expressões constantes do texto-fonte		

- Ao nível da organização da informação, o resumo:

	Sim	Não
* apresenta um discurso conciso		
* mantém o registo discursivo do texto-fonte		
* não manifesta marcas de subjectividade por parte do sujeito produtor do resumo		
* apresenta articuladores discursivos que dão coesão ao texto		
* evidencia mecanismos de coesão (referencial, temporal e espacial)		
* respeita as regras de correcção escrita		

- Finalmente, o vosso texto:

	Sim	Não
* respeita os limites de extensão		
* evita a colagem ao texto-fonte		
* respeita os princípios da supressão e da selecção		
* respeita a ordem e a organização dos parágrafos		
* revela uma boa apresentação, com uma caligrafia legível		

Se o resultado desta revisão não for satisfatório, deverão proceder à reescrita do vosso texto.

Bom trabalho!

A professora:

4.7.1. Resultados dos alunos no resumo cooperativo

Dado a nossa amostra contemplar vinte e oito alunos, formámos nove grupos de três elementos, os quais realizaram a ficha n.º 5 apresentada anteriormente. Essa tarefa mostrou já um progresso por parte dos discentes na elaboração de um resumo, como o mostram os resultados que a seguir discriminamos:

- Três grupos elaboraram resumos bastante satisfatórios: conseguiram manter a estrutura informacional e, globalmente, demonstraram um domínio assaz razoável das estratégias discursivas e linguísticas. Todavia, dois desses resumos terão de ser alvo de revisão para melhorar o texto no que se refere à escolha de expressões mais económicas.
- Quatro grupos produziram resumos razoáveis, porém com algumas falhas na detecção das ideias principais do texto-fonte. Efectivamente, estes grupos demonstraram uma preocupação excessiva aquando da condensação da informação, o que prejudicou a preservação da estrutura informacional nalguns momentos. Também estes grupos terão de proceder a uma revisão do resumo produzido centrando-se esta nas regras relativas à substituição (Giasson: 1993), no sentido de optarem antes pela escolha de expressões mais económicas (hiperónimos, expressões sinonímicas, entre outros) que possibilitem a redução do número de palavras, mas não inviabilize a selecção efectiva das ideias principais do texto, trabalhando-se aqui a compreensão na leitura em pequeno grupo, para o aperfeiçoamento do trabalho final.
- Dois grupos revelaram ainda muitas falhas na elaboração desta tipologia textual. Um deles produziu um resumo com lacunas evidentes ao nível da sintaxe, da ortografia e da articulação discursiva. Ainda assim, ressalve-se o facto de o grupo ter obtido um desempenho satisfatório no que se refere à estrutura informacional, na medida em que preservou a informação do texto-fonte, manteve a rede semântica e sequencializou a informação em relação ao texto de origem. O outro grupo realizou um resumo que necessita de uma revisão mais profunda, na medida em que o texto de chegada não preserva a informação do texto-fonte, nem há uma sequencialização da informação coerente. Por outro lado, ao nível das estratégias discursivas e linguísticas, o resumo apresenta graves lacunas: ortografia, pontuação e estrutura sintáctica. Obviamente, este grupo

necessitará de orientar o seu trabalho em duas vertentes: por um lado, necessita de um maior acompanhamento, ainda, no domínio da compreensão na leitura, onde manifesta claras dificuldades; por outro, é necessário investir no desenvolvimento da competência da escrita, onde são notórias dificuldades de base no domínio da escrita. Para estes discentes, não será ainda muito eficaz o preenchimento da *check-list* de forma autónoma. Necessitam do acompanhamento do professor, de modo a que este os auxilie na interiorização dos aspectos mais relevantes em termos de desenvolvimento da competência da leitura e da escrita. Estamos, portanto, a conceber aqui o papel do professor como monitor, segundo Flower e Hayes (1980) e como facilitador do processo.

Note-se que no final, após o preenchimento da lista de verificação feito por cada grupo de trabalho, todos eles procederam à reescrita do texto, numa tentativa de melhoramento do texto escrito, tal como é definido por Pereira (2000).



4.8. Resumo Individual

No seguimento de todo este trabalho exaustivo de levantamento dos pontos fortes e fracos dos diferentes resumos, feito com a ajuda da professora, a aula seguinte foi dedicada ao trabalho individual de elaboração do resumo. Todos estes passos tiveram em consideração o princípio enunciado por Giasson (1993) o qual assenta na ideia de que a actividade de resumir é complexa e necessita de um ensino gradual. Como tal, era importante perceber agora se a maioria dos alunos já havia interiorizado grande parte das regras essenciais para a produção de um bom resumo, num momento em que já haviam sido trabalhados factores decisivos para o sucesso dos alunos: concepção da actividade, regras do resumo e experiência de resumo em grupo.

O resumo individual visava, então, levar os alunos a aplicarem todos os conhecimentos já interiorizados, ainda assim poderiam, em qualquer momento,

recorrer à ficha informativa fornecida no início da sequência didáctica, para recordarem qualquer aspecto que suscitasse mais dúvidas. Para a resolução desta tarefa, e à semelhança daquilo que foi acontecendo até este momento, optámos por fornecer uma ficha de trabalho (ficha n.º 7) a cada aluno.

Ficha n.º 7

<p>Agrupamento de Escolas da Sertã</p> <p>Escola Secundária</p> <p>Português  10.º ano</p>	
<p><u>Expressão Escrita: A Técnica do Resumo</u></p>	
<p>O texto que se segue é constituído por quatrocentas e dezanove palavras. Deverás resumilo, agora, num texto de cento e quarenta a cento e sessenta palavras.</p>	
<p><u>Texto</u></p>	
<p>Embora a imigração não seja um fenómeno particular deste século, a verdade é que se intensificou significativamente nos últimos trinta anos. Com as independências pós 1974 e na sequência de acontecimentos e circunstâncias sociais e humanas que se verificaram nos países que ficaram independentes, Portugal foi o destino de muitos imigrantes, sobretudo aqueles que vinham dos PALOP.</p>	
<p>Esta imigração concentrou-se sobretudo na periferia das grandes cidades ou pólos de desenvolvimento como Lisboa, Porto, Setúbal e Algarve e estende-se hoje pela segunda e terceira gerações.</p>	
<p>Alguns anos mais tarde, habituámo-nos a ver cada vez mais brasileiros no nosso país. Hoje em dia, esta é uma das comunidades mais marcantes em Portugal e está a ter um processo de regularização extraordinário, em que estão prestes a ver as suas situações resolvidas cerca de 45 mil brasileiros.</p>	
<p>Já nos anos 90, o panorama político-social da União Soviética trouxe à superfície toda uma realidade social escondida e Portugal passou, como muitos outros, a ser um país-destino.</p>	
<p>O grande surto da imigração deu-se, no entanto, no fim dos anos 90 devido ao processo de regularização de autorizações de permanência. Esta abertura permitiu que as pessoas que já cá trabalhavam pudessem ver a sua situação regularizada e que outros pudessem entrar no país.</p>	
<p>Portugal, sendo um país atraente pelo clima e pela forma razoavelmente hospitaleira como sempre recebeu os estrangeiros, era também um país em período de expansão económica e, por isso, converteu-se num destino possível para muitos. Por outro lado, a entrada no espaço Schengen permitiu que os cidadãos pudessem mover-se com mais facilidade e, concretamente, entrar em Portugal sem um controlo rígido, sobretudo quando chegam por estrada ou de comboio.</p>	
<p>Em números reais, os imigrantes representam cerca de 5% da população portuguesa e 10% da população activa. Neste momento são indispensáveis para o desenvolvimento do país e em inúmeros casos a sua mão-de-obra é a única que está garantida. Ainda assim, não deixa de existir muito racismo e alguma resistência dos portugueses. "O racismo em Portugal é uma realidade preocupante mas não é das piores", esclarece António Vaz Pinto, padre jesuíta e Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). "Ainda agora estive nas Nações Unidas a apresentar o relatório e não estamos nada mal colocados", sublinha o Alto-Comissário. O fenómeno do racismo existe em todos os países, tanto na China como em África, no Brasil ou em Portugal, e o facto de ser uma realidade presente em todo o mundo não quer dizer que não tenha de ser combatido, muito pelo contrário.</p>	
<p><i>In Revista XIS - Ideias para Pensar, 2/10/2004</i></p>	
<p>Bom trabalho! A Professora:</p>	

Registe-se, entretanto, que esta actividade foi desenvolvida num bloco de 90 minutos, para que os alunos usufríssem de tempo suficiente para a sua concretização, sem qualquer outro constrangimento que pudesse funcionar como barreira à elaboração do resumo.

No final, todos os alunos puderam realizar, novamente, uma revisão do texto, com recurso à lista de verificação que já havia sido fornecida nas aulas anteriores. Esta opção prendeu-se com o facto de já ser um instrumento conhecido pelos discentes, podendo assim funcionar como facilitador deste sub-processo.

Analisados os vinte e oito resumos produzidos, com recurso à escala de classificação já apresentada, os resultados obtidos pelos alunos foram os seguintes:

- 6 alunos ainda revelavam dificuldades na detecção das ideias principais do texto-fonte e na compreensão na leitura desse mesmo texto, pelo que ao nível da estrutura informacional os textos produzidos se revelavam incoerentes nalguns momentos.
- 5 alunos ainda optaram por incluir no seu resumo opiniões que surgiam no texto-fonte, o que não obedece aos princípios da selecção e da supressão considerados como essenciais na produção desta tipologia textual.
- 4 alunos apresentaram, esporadicamente, dificuldades na aplicação da regra da generalização, facto resultante da ausência de expressões mais económicas que servissem, também, o princípio da redução do número de palavras.
- 10 alunos produziram resumos com erros inequívocos de ortografia, pontuação e acentuação.
- 4 alunos apresentaram um texto com falhas graves ao nível morfosintáctico.

Nota-se, portanto, que ao nível da forma, ou seja, da expressão escrita, há ainda algum trabalho importante a desenvolver com os alunos, pois há discentes que ao nível da textualização terão de investir na interiorização de aspectos relacionados com a coerência textual, fundamentalmente.

Globalmente, podemos constatar que mesmo assim 22 alunos já produziram resumos muito satisfatórios, quer do ponto de vista da compreensão na leitura, quer do ponto de vista do processo da escrita. Os discentes começam a revelar preocupação com a planificação e a textualização, embora a revisão seja um sub-processo da escrita que necessita de um trabalho mais aturado, talvez porque mais complexo que os dois anteriores. Salienta-se ainda que este sub-processo da revisão não está interiorizado, na medida em que, até este nível de ensino, ele não foi alvo de um trabalho sistemático e rigoroso nas aulas de língua materna, essencialmente, a avaliar pelas observações dos alunos.

Contudo, do conjunto dos vinte e oito alunos com quem temos vindo a trabalhar, podemos salientar que há 8 alunos que já operam a revisão do seu texto, obtendo, por conseguinte, resultados francamente acima da média em termos de resumo final.

Face a este cenário, é nossa convicção que se deverá trabalhar com estes alunos a revisão do texto. Para isso, será de considerar o trabalho de pares, com a troca de textos para hetero-correcção e a utilização de um código de correcção, que seja conhecido por todos (alunos e professor), para que se possam promover aulas de reflexão em torno dos problemas diagnosticados e, assim, proceder à reescrita dos textos. Obviamente, esta revisão do texto não se cingirá apenas a uma reavaliação dos aspectos ortográficos ou tipográficos da superfície textual, mas será, antes, aquilo a que Santos (1994) designa de *supervisão*, entendendo-se por isso o carácter multifacetado dos vários níveis de análise do texto produzido pelos alunos, uma vez realizada a sua construção linguística. Assim, serão de considerar, segundo aquela investigadora, operações de supervisão que assentem na detecção do erro e na identificação da natureza do mesmo, bem como actividades que se centrem na determinação de estratégias de correcção a adoptar (supressão, substituição, deslocação, comutação, por exemplo).

A este propósito, acrescenta ainda Santos no artigo que estamos a citar (1994):

"[...] este trabalho pedagógico de supervisão das produções textuais dos aprendentes, para além de fomentar as suas capacidades de análise das próprias produções, leva à "desconstrução" do texto e à explicitação dos mecanismos que o instituem. Por outras palavras: fundem-se, nestas actividades, os processos de auto-avaliação e de autoformação." (148)

Com efeito, considera Santos (*idem*) que este trabalho será mais profícuo quanto se recorrer a textos produzidos por outrem ou pelo próprio aluno, pois só a partir deles se podem "analisar estratégias de produção diversificadas e aquilatar da sua eficácia comunicativa." (148) Daqui ressalta então a importância extrema da leitura no desenvolvimento da competência de produção escrita que tem estado na base do desenvolvimento do nosso trabalho prático.

4.9. Validação dos resultados individuais

Finalmente, no decorrer da nossa parte prática, quisemos revalidar os resultados obtidos anteriormente. Para isso, decorridas três semanas sobre o trabalho realizado, propusemos aos nossos alunos a produção de um novo resumo. Agora, essa tarefa seria concretizada em trabalho individual, sem recurso a qualquer instrumento ou ficha informativa, a fim de percebermos se todo o processo relativo à elaboração do resumo de um texto informativo-expositivo estaria já interiorizado.

Assim, distribuímos pelos vinte e oito alunos um texto-fonte que iria ser alvo de trabalho num bloco de 90 minutos. No final, esse resumo seria recolhido pela docente, agora sim para efectuar uma avaliação quantitativa do mesmo.

Recolhidos os trabalhos e feita a sua avaliação, com recurso a uma grelha de avaliação, devemos destacar aqui os efeitos bastante positivos do ensino explícito, aplicado na sequência didáctica elaborada para o ensino-aprendizagem desta técnica textual. Dos 28 alunos, 20 obtiveram um nível francamente satisfatório

nos domínios da preservação da estrutura informacional do texto-fonte e da manutenção da rede semântica, três obtiveram resultados suficientes nos domínios supracitados e apenas cinco ainda estão um pouco abaixo dos valores considerados aceitáveis.

Ao nível do processo de escrita, houve também progressos nítidos na medida em que há já doze discentes com desempenhos muito próximos do muito bom, seis alunos com um desempenho francamente satisfatório e apenas dez alunos ainda tem dificuldades óbvias no domínio da planificação da informação e da utilização de conectores discursivos que permitam a coesão do texto.

Por conseguinte, é clara a vantagem do ensino explícito, quer no que diz respeito à compreensão do texto, quer no que se relaciona com a escrita enquanto processo, que obriga a uma aprendizagem gradual dos sub-processos que conduzirão, certamente, à formação de escreventes com uma escrita desenvolvida.

CONCLUSÃO:

É competente a resumir textos o escrevente que compreendeu o que leu. Esta ideia é essencial no final do estudo realizado. De facto, num momento em que a Escola se confronta com múltiplas exigências, muitas delas feitas pela sociedade civil, é premente acompanhar os ventos de mudança e fazer do espaço escolar um terreno de aprendizagens sólidas, reflectidas e adequadas às múltiplas funções que o indivíduo terá de vir a desempenhar, enquanto cidadão de um Mundo cada vez mais mutante.

É neste contexto que a língua materna assume particular relevo. De facto, enquanto a oralidade se aprende no seio familiar, a leitura e a escrita são competências que exigem uma aprendizagem escolar. Na verdade, ambas pressupõem processos cognitivos e metacognitivos complexos que terão de ser transmitidos e aplicados recorrentemente, para que a sua interiorização permita a construção de leitores competentes (Sardinha, 2007), ou seja, leitores que compreendam e interpretem aquilo que lêem, conseguindo relacionar os textos entre si, sintetizando a informação e, posteriormente, que consigam aplicá-la a novas situações, ou a formação de escreventes que desenvolveram a capacidade de escrever (Carvalho, 1999), isto é, escreventes que tenham interiorizado o processo de escrita como conducente à escrita desenvolvida. Para tal, será vital que o aluno interiorize o modelo de transformação do conhecimento, aquele que segundo Scardamalia e Bereiter (1987) será correspondente ao processo mais complexo de composição.

Porém, ser leitor competente não é inato a qualquer indivíduo. Ler pressupõe aprender a ler, aprender a compreender o texto escrito. Para isso será vital o ensino explícito, tal como aqui foi apresentado por Giasson (1993). O professor deve planificar verdadeiras sequências didácticas quer para a aprendizagem da leitura, quer para a aprendizagem da escrita.

Evidentemente, este estudo exaustivo em torno destas duas competências exige um trabalho árduo e longo, no tempo, o que não se compadece com a extensão dos programas para a disciplina de Português e de Língua Portuguesa, quer do Ensino Básico, quer do Ensino Secundário. Por outro lado, dada a heterogeneidade do público existente na sala de aula, não é possível trabalhar a leitura ou a escrita, particularmente se quisermos pôr em prática a “Oficina de Escrita” propalada pelos programas de língua materna. Efectivamente, trabalhar com turmas de vinte e oito alunos não se coaduna com um trabalho que se pretende individualizado, pois cada escrevente em desenvolvimento apresenta um ritmo e uma visão que lhe é peculiar. Logo, o professor que deveria ser monitor (Flower e Hayes, 1981), isto é, facilitador da aprendizagem, nem sempre consegue acompanhar de forma eficaz, no decorrer do processo, cada um dos seus alunos. Talvez por isso os alunos no início do Ensino Secundário revelem tanta relutância em relação à leitura e à escrita.

Ainda assim, face aos resultados obtidos ao longo da aplicação da parte prática deste estudo, estamos convictos que o ensino explícito, considerado por nós uma hipótese de trabalho eficaz, no início desta investigação, se confirma. Na verdade, se se explicar aos alunos a eficácia de uma determinada técnica, seja de leitura seja de escrita, o contexto em que deverá ser aplicada e os mecanismos que terá de interiorizar, facilmente ela se tornará clara para o aluno e este aprende a pensar sobre o seu próprio pensar.

Note-se que, aquando do primeiro impacto com o resumo, os alunos afirmaram ter muita dificuldade em produzi-lo. Para a maioria dos elementos da nossa amostra, havia um conjunto de aspectos que funcionava como bloqueio à aplicação desta técnica textual. Por um lado, segundo os alunos, havia a tendência para copiar frases do texto-fonte, muita dificuldade na selecção das ideias principais, ser imparcial e objectivo na transmissão da informação ou manter a ordem da informação; por outro, muitos diziam ser um obstáculo encontrar “elos de ligação” para o seu texto, em dizer por outras palavras o que estava escrito no texto-fonte, “não ter a certeza sobre que palavras usar para substituir algumas frases”, ou ainda em “reduzir as frases do texto-fonte de forma a retirar o essencial

e a manter a coerência do texto”. Estas afirmações denotam, desde logo, que o resumo não foi alvo de um ensino explícito até este nível de ensino, facto que se traduz nos resultados obtidos nas restantes disciplinas. Efectivamente, resumir pressupõe o domínio da compreensão na leitura e aqui importa delimitar este conceito. Para tal, recorremos a Sim-Sim e Micaelo (2006), quando afirmam que

“Delimitar o conceito de *leitura* obriga a restringir o referente apenas às mensagens concebidas segundo um qualquer sistema linguístico de escrita. Ou seja, aceitando ser indissociável o par leitura-escrita, considerar que «não há leitura senão onde há (...) escrita».” (36)

Por conseguinte, a leitura e a escrita surgem neste trabalho interligadas, dado que é nossa convicção que uma boa adesão à leitura proporcionará uma escrita mais fácil. Por outro lado, o inverso também é aceitável. Basta atentarmos no facto de, no nosso século, o texto verbal escrito (Santos, 1994) continuar a vigorar nas mais diferentes áreas, até mesmo com a avalanche de tecnologias de informação e comunicação. Donde se destaca a ideia de que se houver na escola um verdadeiro favorecimento das capacidades próprias de processamento do texto linguístico, estar-se-á a conduzir o aluno a atingir “graus cada vez mais elaborados de *compreensão da produção verbal*” (idem: 152), isto é, estar-se-á a favorecer a compreensão dos textos escritos com que convive diariamente na escola e até mesmo fora dela.

É importante, todavia, que não se esqueça que a escrita é uma actividade processual que pressupõe uma multiplicidade de dimensões e nem sempre o professor de língua materna está sensibilizado para esta situação. Efectivamente, aquilo que muitas vezes parece óbvio na nossa praxis acaba por se cristalizar no nosso quotidiano. Portanto, é nossa convicção que a promoção da capacidade de escrever depende mais do papel do professor, do conhecimento que este possui sobre o processo de escrita, das actividades que desenvolve e do acompanhamento que poderá promover junto dos seus alunos na procura da interiorização da dimensão processual da escrita.

Por conseguinte, na figura do professor que está o cerne da mudança do ensino da escrita, enquanto processo complexo que obriga o sujeito a uma enorme carga mental, pois o facto de se tratar de uma comunicação diferida é, desde logo, mais exigente na enunciação do discurso. Portanto, o professor terá de orientar a sua prática para o **ensino de estratégias de resolução de problemas**, pois é disso que se trata sempre que se produz um texto escrito. Há sub-processos que é preciso respeitar se se quiser criar um escrevente com uma escrita desenvolvida e, por isso, é importante trabalhar estratégias específicas no domínio da planificação, da textualização e da revisão, para que os aprendentes disponham de um controlo adequado de todo o processo de criação textual.

Consideramos, deste modo, que é na participação em experiências diversas e com sentido, e que envolvam conhecimentos específicos sobre características processuais, que o aluno consegue compreender o significado da actividade de escrita.

Na verdade, na escola o aluno é quase exclusivamente avaliado pela escrita nas mais diversas disciplinas, mas o que se constata é que este, ainda muito raramente, aprende a escrever com eficácia. Daí resultam os fracos resultados que o PISA 2000, por exemplo, evidencia, e por isso também o olhar crítico da sociedade face à escola que não ensina os alunos.

Em suma, escrita e leitura são actos individuais, que encerram um processo pessoal de construção de significados, mas são também, e essencialmente, actos sociais, quando se partilham e contribuem para o desenvolvimento colectivo. Graças a esta complexidade, o professor de língua materna está num campo privilegiado de acção, pois ensinar a língua é, como afirma Fonseca (1994), “[...] *fazer ver a própria língua*” entendendo-se, por isso, “[...] fazer ver a língua como sendo ela própria uma realidade e uma forma de criar realidade.” (120-121)

Terminamos, pois, parafraseando Amor (2001):

“A aprendizagem da escrita é um desiderato inesgotável, um projecto de vida. No vasto território aberto à exploração que ela proporciona,

há que ir fazendo pequenas viagens, doseando o espaço, o tempo e o esforço da descoberta, ao ritmo de cada um. Não se aprende a escrever por um caminho único e linear, num percurso com hora de partida e de chegada. Parte-se sempre sem saber exactamente quando e onde se chega. E chega-se sem se saber bem se se avançou ou se recuou. Importante é continuar a viagem..." (168)

Outras questões para investigações futuras

Deixamos então a porta aberta para viagens futuras da investigação no âmbito da leitura e da escrita, numa perspectiva que assente no trabalho simultâneo das duas competências. Na verdade, seria útil repetir-se este estudo num tempo mais alargado e com uma abrangência maior, até ao nível de ciclos de ensino diferentes. Para além disso, poder-se-iam conceber outras estratégias que complementassem aquelas por nós utilizadas, a fim de verificar os progressos e os efeitos na aprendizagem da escrita e da compreensão na leitura, assente, obviamente, no texto escrito.

Creemos, também, que seria pertinente um estudo relativo ao domínio do resumo nas práticas pedagógicas de outros professores, bem como os efeitos do domínio desta técnica textual no desempenho dos alunos noutras disciplinas. São questões que nos preocupam, mas que, no âmbito da presente investigação, não é possível tratar. O tempo é reduzido e tal estudo pressupõe, inevitavelmente, um prazo mais alargado.

Ainda assim, está aberta a entrada para a reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas. Resta dar-lhe seguimento e que outros possam, igualmente, partir da investigação-acção e analisar outros problemas inerentes ao domínio da escrita e da leitura por parte dos alunos das escolas portuguesas...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar e Silva, V. M. (1991). *Teoria da Literatura*. 4ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amor, E. (2002). "Didáctica da Língua Materna". In Funk, G. (org.), *(Re)Pensar o Ensino do Português*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Amor, E. (2001). "Repensar a (Didáctica da) Escrita: Breves Reflexões". In Sequeira, F., Carvalho, J. A. B., Gomes, A. (org.), *Actas do Encontro de Reflexão Sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 163-172
- Amor, E. (1999). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Assunção, C. e Rei, J. E. (1999). *Escrita*. Lisboa: ME-DES.
- Azevedo, F. (2007). "O plano Nacional de Leitura em Acção: Caminhos para a Formação de Leitores Voluntários, Críticos e Comprometidos". In *...À Beira*, 7 (II). Covilhã: UBI, pp. 19-29.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L. F. e Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa. DGIDC – M. E.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2001). "Profundidade do processo de escrita". In *Educação & Comunicação*. Revista da Escola Superior de Educação de Leiria. 5, pp. 64-76.
- Barré-de Miniac, C. (2003). "Savoir lire et écrire dans une société donnée". In *Revue Française de Linguistique Appliquée*. VIII-1, pp. 107-120.
- Barré-de Miniac, C. (1995). "La Didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche". In *Revue Française de Pédagogie*, nº 113, pp. 93-124.
- Barthes, R. (1983). *O Prazer do Texto*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

- Bereiter, C. e Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cabral, M.L. (2001). "A Escrita na Sala de Aula: Uma Abordagem Processual". In *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp. 253-271.
- Cabral, M.L. (coord.) (2004). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita. Do Básico ao Secundário*. Faro. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL, Universidade do Algarve.
- Carvalho, J. A. B. (2001). "O Ensino da Escrita". In Sequeira, F., Carvalho, J. A. B., Gomes, A. (org.), *Actas do Encontro de Reflexão Sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 11-25
- Carvalho, J. A. B. S. (1999). *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Cassany, D. (2001). "Aprender a Conversar en Situaciones de Composición". In Sequeira, F., Carvalho, J. A. B., Gomes, A. (org.), *Actas do Encontro de Reflexão Sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 11-25
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Charrolles, M. (1993). *Vers une Nouvelle Pédagogie de la Lecture*. Paris: Arnaud Colin.
- Colomer, T. (2003). "O Ensino e a Aprendizagem da Compreensão em Leitura". In Lomas, C. (org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, Ler e Escrever nas Aulas*. Porto: Edições Asa.
- Costa, M. A. (1996). "Se a Língua Materna não se pode Ensinar, o que se Aprende nas Aulas de Português?". In AAVV, *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (1997). "Ensinar gramática: para quê e como?". In *Palavras*, 11, pp. 67-74.
- Ferreira, M. E. (1999). "A Avaliação e a Escrita". In Mello, C. (coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedida.
- Figueiredo, O. e Figueiredo, E. B. (2003). *Dicionário Prático Para o Estudo do Português. Da Língua Aos Discursos*. Porto: Edições Asa.
- Figueiredo, O. (1994). "Escrever: da Teoria à Prática". In Fonseca, F. I. (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Flower, L. e Hayes, J. (1981). "The Pregnant Pause: An Inquiry Into the Nature of Planning". In *Research in the Teaching of English*, 15 (3), pp. 229-243.

- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. I. (Org.)(1994). *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (1994). *Pragmática Linguística. Introdução. Teoria e Descrição do Português*. Porto. Porto Editora.
- Gabinete de Avaliação Educacional (2001). *Resultados dos Estudo Internacional: Primeiro Relatório Nacional: PISA 2000 – Programme for International Student Assessment*. Lisboa: M. E.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições Asa.
- Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras (I) Falar, Ler e Escrever nas aulas*. Porto. Edições Asa.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. e Faria, I. H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Ministério da Educação (2001). *Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Morais, M. M. (1988). *Pensar Sobre o Pensar: Ensino de Estratégias Metacognitivas para Recuperação de Alunos do 7.º ano na Disciplina de Língua Portuguesa*. Tese de Mestrado. F. P. Universidade de Lisboa.
- Pennac, D. (1998). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, M. L. A. (2002). *Das Palavras aos Actos: Ensaios Sobre a Escrita na Escola*. Lisboa: Inst. Inovação Educacional.
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português. Didácticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, M. L. A. (1999). "Para um Ensino da Escrita Regulado pela Avaliação". In *Português, Propostas para o Futuro* (3). Lisboa: APP.
- Pinhal, M. L. C. (2000). *Avaliação em Língua Portuguesa*. Lisboa: ME.
- Pires, A. (2002). *Escrever, Um Acto de Aprendizagem*. Lisboa: ME.
- Rei, J. E. (1995). *Curso de Redacção: O Texto II*. Porto: Porto Editora.
- Rei, J. E. (1994). *Escrita: Seu Aperfeiçoamento na Universidade*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Ribeiro, C. (2003). "Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem". In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), pp. 109-116.
- Rosário, P. S. L. (2005). "Motivação e Aprendizagem: Uma Nota de Leitura". In C. Taveira (coord.), *Psicologia Escolar: Uma Profissão Científico-Pedagógica*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a Revisão Cooperada de Texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (1994). "A Escrita no Ensino Secundário". In Fonseca, F. I. (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, O. (1994). "Um Modelo de Estratégia de Ensino-Aprendizagem da Escrita na Aula de Língua Materna". In Fonseca, F. I. (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Sardinha, M. G. (2007). "Formas de Ler: Ontem e Hoje". In Azevedo, F. (coord.), *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Sardinha, M. G. (2006). "O Processo de Escrita: Actualidade e Explicitação de um Modelo". In *Revista de Letras*, 5 (II), pp. 155-161.
- Sardinha, M. G. (2005). *A Activação do Conhecimento Temático no âmbito da Planificação da Escrita*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Serafini, M. T. (1996). *Como se faz um Trabalho Escolar*. Lisboa: Ed. Presença.
- Silva, M. C. A. (2006). *Concepções de Escrita nos Manuais "Para-Escolares", destinados a alunos e/ou professores*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: DGIDC – M. E.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2001). "Aprender a ler: quando começar e como". In *Noesis*. 59 pp. 28-33.
- Sim-Sim, I. (1995). "Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua". In Dias de Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Vigner, G. (1982). *Écrire – Éléments pour une *édagogie de la Production Écrite*. Paris: Clé International.
- Vilas-Boas, A. J. (2001). *Ensinar e Aprender a Escrever – para uma prática diferente*. Porto: Edições Asa.
- Vilas-Boas, A. J. (2003). *Oficinas de Escrita. Modos de Usar*. Porto: Edições Asa.
- Vilela, G., Duarte, I. M., Figueiredo, O. (1995). "Metodologia do Ensino do Português". In Dias de Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.