

ENSINAR E APRENDER A ESCREVER NO SÉCULO XXI .- (RE)CONFIGURANDO UM VELHO OBJETO ESCOLAR

José António BRANDÃO CARVALHO
Universidade do Minho (Portugal)
jabrandao@ie.uminho.pt

Resumo

No presente texto, procura-se perspetivar a escrita enquanto objeto escolar numa lógica de planos sucessivos e articulados: num primeiro plano, situamos a relação entre o sujeito (que aprende a escrever) e a escrita (o objeto da aprendizagem) no contexto da aula de língua; a relação da escrita com os outros domínios de uso da linguagem, também eles objetos de ensino-aprendizagem, constitui o segundo plano da nossa análise; o terceiro plano considerado enquadra a escrita no contexto das diferentes disciplinas escolares, relevando o seu papel nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento; finalmente, num quarto plano, perspetiva-se a participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e na(s) comunidade(s) em que a escola e os sujeitos se inserem. A análise desenvolvida pressupõe a mobilização de referenciais teóricos de natureza diversa, compatibilizando diferentes perspetivas, e não deixa de ter em conta a evolução a que a escrita tem estado sujeita, com impacto nos meios, nos processos, nos modos de construir sentido e nos produtos textuais deles resultantes; igualmente pertinentes nos parecem ser as transformações profundas da própria escola, enquanto contexto social e de aprendizagem, tendo em conta os sujeitos que a frequentam e os usos da linguagem com os quais estão familiarizados.

Palavras-chave: escrita; ensino-aprendizagem; processos cognitivos; géneros textuais; novas tecnologias.

Introdução

Quando se discute o ensino do Português, levanta-se frequentemente a questão da expressão escrita. Tal acontece devido a um conjunto de fatores de ordem variada, um dos quais tem a ver com o facto de se tratar de um objeto complexo, que implica múltiplos aspetos.

Para além disso, estamos perante um saber, de natureza processual, variedade da linguagem verbal, que, ao contrário da oralidade, se adquire na escola. Isto faz com que a qualidade da expressão escrita dos jovens que frequentam a escola e daqueles que terminam a sua escolaridade funcione, muitas vezes, como um indicador da eficácia da própria escola na consecução de um objetivo que a sociedade lhe atribui.

Para tornar a questão mais complexa, assistimos hoje a uma grande transformação no uso da escrita como resultado do desenvolvimento tecnológico que tornou possível a emergência de novos contextos e de novos meios, dos quais resultam novas formas e novos géneros textuais.

Tendo todos estes aspetos em consideração, propomo-nos, neste texto, refletir sobre o ensino da escrita na atualidade. Fá-lo-emos partindo duma caracterização do que é escrever, nas suas diferentes dimensões, após o que nos debruçaremos sobre o modo como a escola tem trabalhado a escrita. Na parte final, tentaremos definir um conjunto de linhas enquadradoras do ensino da escrita, perspetivando a questão numa lógica de planos sucessivos e articulados.

1 - O que é escrever

Falar de escrita como objeto escolar implica necessariamente uma reflexão sobre a natureza do ato de escrita.

Este pode ser visto numa tripla perspectiva: a de uso da linguagem, a de processo cognitivo ou a de prática social.

a) Uso da linguagem

Escrever é fazer uso da linguagem, de uma variedade da linguagem verbal que Aguiar e Silva (1982:275) concebe, na linha de Halliday, como variedade diatípica, já que pressupõe “a utilização de um determinado *meio* e de um determinado *canal*, em função do emissor e dos receptores e da interação social desempenhada pelos textos a produzir.”

Assim vista, a linguagem escrita, assente num sistema ortográfico e materializada em símbolos gráficos visíveis numa superfície, aparece, normalmente, como o oposto da linguagem oral, que assenta num sistema fonológico e se materializa em sons.

Não há, porém, uma correspondência unívoca e linear entre as unidades constituintes do código oral e as do código escrito, entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. Há fonemas diferentes representados pelo mesmo grafema e grafemas diferentes que representam um mesmo fonema. Há ainda aspetos da oralidade que a escrita não representa: as diferentes realizações de um mesmo fonema, as variações de natureza diatópica, certos aspetos do domínio prosódico. Por outro lado, há também dimensões da escrita sem correspondência na oralidade, nomeadamente as que têm a ver com a disposição gráfica do texto na página.

Escrita e oralidade, e os produtos textuais em que os seus usos se materializam, não devem, no entanto, ser objeto de comparação num quadro dicotómico. Alguns autores (Danielewicz, 1982; Tannen, 1982; Nystrand, 1986), considerando a relatividade que decorre da natureza específica de cada situação concreta de comunicação, perspectivam esta questão através de um *continuum*, baseado na crescente dificuldade de transposição de uma para a outra, ao longo do qual qualquer forma, destinada a cumprir uma determinada função comunicativa, se posiciona. A linguagem oral espontânea, que privilegia o envolvimento interpessoal, e a linguagem escrita expositiva, que coloca a tónica no conteúdo da mensagem, constituiriam os polos desse *continuum*.

Um dos aspetos que, na maioria das situações, caracteriza a comunicação escrita é o diferimento entre o momento da produção e o da receção. Dele decorrem, de acordo com Bereiter e Scardamalia (1987), duas coisas: o carácter autónomo da produção do texto escrito e o funcionamento autónomo do texto escrito no processo da sua descodificação.

A produção do texto escrito tem um carácter autónomo na medida em que quem escreve o faz na ausência do seu destinatário, que, portanto, não lhe fornece as pistas e os apoios que um interlocutor habitualmente providencia na comunicação oral, em que se assiste a um processo de coprodução discursiva.

A construção do discurso escrito estará assim menos sujeita a condicionalismos de natureza temporal. Se, por um lado, a ausência do destinatário se pode traduzir numa dificuldade, por outro, temos que considerar que tal permite ao escrevente pensar, organizar e reformular o seu discurso sem a pressão do imediatismo da oralidade (Martlew, 1983). Isso faz com que o discurso escrito se caracterize normalmente por uma maior articulação no plano sintático, com predomínio da subordinação, menos redundância, maior densidade lexical, mais variedade vocabular e maior integração das ideias (Chafe, 1985).

Esta maior estruturação do texto escrito é importante na comunicação escrita dado que contribui decisivamente para que o texto possa funcionar autonomamente, isto é, na ausência do seu autor, no momento da sua leitura. Para além dessa ausência, importa também

considerar a diferença no contexto situacional entre os momentos da produção e da recepção, no posicionamento físico dos interlocutores em relação ao referente da mensagem e no conhecimento acerca desse referente que autor e destinatário partilham em maior ou menor grau.

É neste quadro que Vygotsky (1979) considera a escrita como a forma de discurso mais elaborada, uma vez que a comunicação, na falta de apoios situacionais, é conseguida através do recurso exclusivo às palavras e suas combinações. A maior autonomia do texto escrito em relação ao contexto situacional tem, portanto, implicações importantes quer ao nível da informação que é necessário verbalizar, quer no que se refere ao uso das estratégias e mecanismos de organização textual, de modo a que o discurso funcione para além do seu contexto imediato. O texto escrito não funciona do ponto de vista comunicativo no momento da sua criação, apenas integra potencialidades de comunicação (Nystrand, 1986). Essas potencialidades dependem, segundo Fonseca, (1994:159), “da criação, por meios linguísticos, de marcos de referência internos que possam garantir a *autonomização* do texto em relação ao momento e circunstâncias concretas da sua produção.”

Para que tal autonomização seja possível, é fundamental o domínio, por parte de quem escreve, dos mecanismos que asseguram a coesão, nas suas várias vertentes - *frásica, interfrásica, temporal, referencial e lexical* – e a coerência do texto, aspetos que pressupõem ainda a capacidade de articular a *permanência* e a *progressão*, isto é, aquilo que já foi dito e os novos elementos que são introduzidos (Duarte, 2003; Fonseca 1994; Amor, 1993).

O desenvolvimento tecnológico a que vimos assistindo nos últimos anos tem provocado profundas transformações no uso da linguagem escrita. De algum modo, podemos até considerar que revalorizaram a escrita uma vez que parece haver muito mais gente a comunicar com recurso à escrita e a fazê-lo com mais frequência.

Essas transformações, tornadas possíveis pela massificação do uso computador e de outros dispositivos como instrumentos de escrita, deram origem a novos meios e a novos suportes na comunicação escrita, o que tem tido implicações profundas a vários níveis.

Em primeiro lugar, consideremos as implicações resultantes do recurso ao processador de texto. Instrumento versátil, facilmente adaptável à natureza do processo de escrita, permite a emergência de qualquer uma das suas componentes – *planificação, redação* ou *revisão* – nos momentos que o escrevente considerar mais adequados, facilitando a produção do texto e a sua transformação e aperfeiçoamento sem os custos que isso tem quando se escreve com papel e lápis (Barbeiro, 1990; Carvalho, 2003). Permite mover partes do texto e reorganizá-lo, incorporar trechos construídos noutros momentos ou integrar passagens de outros textos, constituintes doutros ficheiros ou documentos. Facilita ainda a correção através do recurso aos corretores ortográficos. E permite a edição final do texto num formato facilitador da leitura, pela seleção de tipos e tamanhos de letra, definição de espaçamentos, margens, etc.

A substituição do lápis ou da esferográfica pelo teclado tem profundas implicações ao nível da motricidade na medida em que os movimentos do braço e da mão são completamente diferentes, assumindo agora os dedos um papel determinante. A questão da motricidade é sobretudo relevante quando consideramos que a sua automatização é condição *sine qua non* para que o processo de escrita decorra com o ritmo adequado, resultante da articulação entre o fluir do pensamento e os movimentos pelos quais, no processo de redação, se torna possível a materialização das ideias na linguagem que se torna visível na superfície de um ecrã.

A evolução tecnológica conduziu também à alteração de um fator que, como atrás se disse, constitui uma das traves mestras na caracterização da linguagem escrita e da comunicação que ela veicula – o diferimento entre o momento da produção e o momento da recepção. Tal diferimento deixa de ocorrer na escrita telemática síncrona, no contexto de *chats* ou de outros sistemas de mensagens instantâneas o que se traduz em enunciados com estruturação diferente daquela que tradicionalmente predominava na comunicação escrita,

com a emergência de novos vocábulos e de formas que põem em causa os princípios básicos da norma ortográfica estabelecida.

Os novos meios de escrita e os novos contextos de comunicação que eles tornam possíveis levam ainda à emergência de novas formas textuais, de carácter multimodal. De acordo com Kress e Bezemer (2009), em muitos dos textos que hoje se produzem, a escrita é apenas um dos vários modos de representação, sendo que, em muitos deles, não constitui sequer o meio principal de construção de sentido. Isto tem amplas implicações para a pedagogia da escrita que, na perspectiva dos referidos autores, tem que ser vista no enquadramento mais vasto de uma pedagogia da comunicação.

O desenvolvimento tecnológico e os novos meios de escrita que dele resultam colocam à escola desafios vários que não são fáceis de resolver. Afetam necessariamente um objeto escolar e a forma de o ensinar. Se por um lado, são postas em causa normas e convenções estáveis, por outro, abrem-se novos caminhos para usos da linguagem que a escola não pode ignorar. Tem, muito pelo contrário, de os passar a ensinar e de os integrar nos seus próprios processos de ensino sob pena de se distanciar cada vez mais do mundo em que está inserida e para o qual tem de preparar aqueles que a frequentam.

b) Processo cognitivo

Desde a década de setenta do século XX que a investigação desenvolvida no domínio das ciências cognitivas tem assumido, entre os seus objetos de estudo, os processos mentais que um sujeito ativa e desenvolve no decurso do ato de escrita, procurando descrevê-los através de modelos, construções teóricas que visam representar a atividade cognitiva pela identificação das diferentes tarefas implementadas e a explicação do modo como se inter-relacionam. Dentre esses modelos, e dada a relevância que adquiriu, destacamos o de Flower e Hayes (1981), que institucionaliza um conjunto de termos e conceitos hoje comumente utilizados na análise do ato de escrita, nomeadamente os conceitos de *planificação*, *redação* e *revisão*, entendidos como subcomponentes que, com carácter recursivo, vão emergindo no decurso do processo e não como fases da construção de um texto.

Este modelo (Figura 1) perspetiva o ato de escrita como resultado de um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito através de um mecanismo, designado como *monitor*, que determina a passagem de um subprocesso a outro. Integra três domínios: a) o contexto, intra e extratextual da tarefa, que engloba o próprio texto em construção bem como aspetos relativos ao tema, ao objetivo, ao destinatário, no entendimento da escrita como um ato retórico e não como construção de um mero artefacto; b) a memória de longo prazo do escrevente, entidade estável com uma organização própria, da qual é necessário retirar informação que deverá ser adaptada ao contexto da tarefa, no âmbito da qual se considera o conhecimento do sujeito sobre o assunto, o destinatário, a tipologia e o género textual em produção; c) o processo de escrita propriamente dito, que integra as três subcomponentes atrás referidas, *planificação*, *redação* e *revisão*. A *planificação* consiste na construção e organização da representação interna do saber; a *redação* é a passagem do plano das ideias ao da linguagem materializada e visível numa superfície; a *revisão*, a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação.

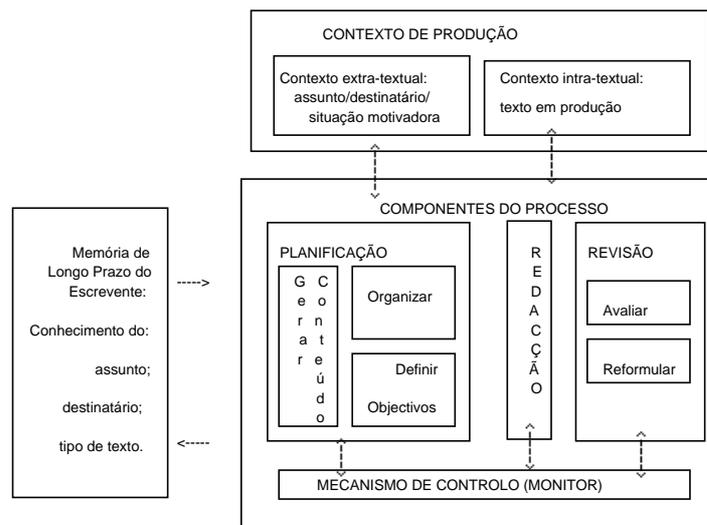


Figura 1 - Modelo de Flower e Hayes (1981)

Se, por um lado, temos de considerar que modelos como este que descrevemos têm necessariamente um carácter abrangente e abstrato, e que, portanto, não atendem aos usos particulares da escrita, determinados pela especificidade dos respectivos contextos, não podemos, por outro, deixar de reconhecer que deram um importante contributo para a didáctica da escrita, sobretudo quando permitiram a articulação da descrição do processo de escrita, consubstanciada nos vários modelos, com a descrição do processo de desenvolvimento da capacidade de escrever. Tal articulação permite compreender as limitações de um indivíduo numa determinada fase de desenvolvimento e, a partir daí, definir os domínios de incidência da ação pedagógica e desenhar as estratégias de intervenção mais adequadas.

A diferença entre uma escrita adulta e uma escrita em desenvolvimento foi descrita por Flower (1979) em termos da sua adequação ao leitor e às suas necessidades de informação. A autora distingue uma escrita centrada no emissor (*writer-based prose*) de uma escrita que considera as necessidades informativas de um leitor (*reader-based prose*). Considerando que um texto escrito, para comunicar algo a outrem, tem que ser mais do que a simples expressão do sujeito que o produz sob pena de ser ineficaz, a autora reflete sobre as diferenças entre os dois tipos de escrita, destacando a necessidade de adequação do texto às necessidades informativas do seu destinatário. A construção de um texto com estas características, ao exigir a reelaboração de um conhecimento próprio no sentido de o tornar acessível ao leitor, é muito mais exigente do ponto de vista cognitivo do que a de um texto centrado em quem escreve.

Particularmente relevantes na análise desta questão continuam a ser os modelos de Bereiter e Scardamalia (1987), que evidenciam as características da escrita em desenvolvimento e da escrita adulta através de dois modelos diferentes, respetivamente o modelo de *explicitação do conhecimento (knowledge-telling)* e o modelo de *transformação do conhecimento (knowledge-transforming)*.

O modelo de *explicitação de conhecimento* evidencia o modo como agem os indivíduos com menor capacidade de escrita. Para estes, escrever resume-se à expressão de tudo o que sabem sobre determinado assunto, num fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, mas sem qualquer movimento recursivo e sem consideração daquilo que o destinatário possa ou não ter necessidade de saber. No modelo de *transformação de conhecimento*, mais complexo, o conteúdo resulta de um processo de resolução de problemas em que se assiste à interação

entre dois espaços: o do conteúdo, que inclui aspetos relacionados com conhecimentos, crenças, consistência lógica, e o retórico, que tem a ver com os objetivos do texto que está a ser produzido.

Recentemente, John Hayes (2011), retomando esta teoria, procurou, no quadro do modelo de *explicitação do conhecimento*, descrever diferentes processos implementados por escreventes em desenvolvimento, tendo identificado três estratégias de composição diferentes que denominou de *flexible-focus*, *fixed-topic* e *topic-elaboration*.

Um aspeto muito importante a considerar quando se ensina a escrita na escola tem a ver com o facto de o desenvolvimento da capacidade de escrever constituir um processo em que, à medida que vão sendo automatizados os aspetos de natureza mais superficial, o sujeito passa a poder prestar atenção a outros aspetos ou dimensões do processo que podemos considerar de nível sucessivamente mais profundo. No início, o sujeito preocupar-se-á com a realização dos movimentos gráficos, a ortografia, a delimitação da palavra e da frase pelo uso da pontuação, domínios que, uma vez automatizados, darão lugar na atenção do escrevente a questões mais complexas relacionadas com a adequação da expressão ao contexto de comunicação, considerando instâncias como o recetor, a situação, o conteúdo (Martlew, 1983). Tudo isto está relacionado com a (in)disponibilidade dos recursos de processamento de informação, aquilo a que Hayes (1996) chama memória operativa (*working memory*) e define como um recurso limitado que permite o armazenamento de informação e o desenrolar dos processos cognitivos.

Esta progressiva automatização que está associada ao desenvolvimento da capacidade de escrever não significa, contudo, que a tarefa se simplifique. Como Martlew (1983) afirma, o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita não tem correspondência na facilidade de realização da tarefa pois o grau de dificuldade está relacionado com o tipo de tarefa de escrita e com o grau de consciencialização que ela requer. Não é o grau de dificuldade que se altera, antes o foco dessa dificuldade. Está também associada, de acordo com Barbeiro (1999:226), a uma crescente capacidade de reflexão metalinguística que “incide fundamentalmente sobre as relações entre a linguagem que formará o texto e o universo representado e sobre as relações entre a própria linguagem dentro do texto, sendo acompanhada de uma capacidade crescente de fundamentação das propostas ou decisões por parte do sujeito.”

c) Prática Social

Escrever é também uma prática social, qualquer ato de escrita constitui algo socialmente contextualizado e condicionado por fatores externos ao indivíduo (Nystrand, 1986).

A noção de contexto terá assim de assumir um lugar central na abordagem da escrita, sendo particularmente valorizada no quadro das correntes que valorizam a dimensão social inerente à comunicação.

Para Barbeiro (2003:20), o contexto pode ser entendido como “o conjunto de fatores exteriores às palavras de um enunciado e à sua combinação, que influem na construção e reconstrução do significado desse enunciado.” Este autor considera um contexto de situação com duas vertentes, uma física, espacial e temporalmente delimitada, outra social, em que a escrita faz parte da vida das pessoas e se articula com seus estatutos e papéis à luz dos quais visa objetivos e assume determinadas formas.

Na perspetiva de Camps (2005:21), podemos entender o contexto em níveis diferentes: como “*situação*, realidade objectiva que condiciona a produção textual e que inclui a situação em que se realiza a tarefa e as características do destinatário”; como “*comunidade discursiva*, [...] contexto partilhado que torna possível dar sentido e interpretar os textos”; como “*esfera*

de actividade humana em que os textos são resultado e, ao mesmo tempo, instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural.”

É neste enquadramento que um outro conceito, o de género discursivo, adquire uma enorme relevância. Entendidos, na linha de Bakhtin, como “formas de enunciados mais ou menos estáveis que configuram e são configurados pela interação verbal das pessoas que partilham um mesmo contexto de comunicação” (Camps, 2005:24), os géneros caracterizam-se, de acordo com Schneuwly (2004), por um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional. Na ótica deste autor, os géneros definem o que é dizível, e inversamente, o que deve ser dito define a escolha de um género em vez de outro, sendo esta determinada pela esfera social, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa/intenção do locutor. Para Camps (*ibidem*), “é na dinâmica da comunicação entre as pessoas que tem origem e evolui a complexa realidade social e se aprende a participar nela; é também nesta dinâmica que têm origem e evoluem os géneros discursivos, que constituem também instituições sociais”. E se as ações humanas são fundamentalmente discursivas, o escrever e o ensinar a escrever têm também de ser entendidos como tal.

2 - A Escrita como objeto escolar

O ensino da escrita tem sido, ao longo dos tempos, uma das principais tarefas que a sociedade atribuiu à escola e também, frequentemente, um indicador da eficácia da escola no cumprimento desse objetivo.

Contudo, e um tanto paradoxalmente, nem sempre a escola tem ensinado a escrever (Fonseca, 1994). Enquanto objeto de ensino e aprendizagem a escrita foi muitas vezes minorizada, por comparação com outros domínios da aula de língua materna, quer porque frequentemente remetida para momentos finais de aula, quer porque o menor tempo que lhe era dedicado nada contribuía para a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento de uma tarefa que, pela sua própria natureza, exige tempo para ser realizada com a profundidade necessária. Assistimos, com frequência, a abordagens centradas em saberes de natureza declarativa e não processual e a práticas que, por não problematizarem a tarefa, em vez de promoverem a evolução do aluno no sentido de uma escrita mais desenvolvida, tendiam a perpetuar estádios de menor desenvolvimento (Figueiredo, 1994; Carvalho, 1999).

Num contexto de escola de elites, a disciplina de língua materna foi conseguindo dar uma resposta ao que dela se esperava, dadas as características da maioria dos alunos que a frequentava, oriundos de meios em que as práticas de literacia favoreciam o natural desenvolvimento das competências associadas ao uso escrito da língua. Com o advento da escola de massas, a consecução de tal objetivo tem-se tornado mais difícil, sendo hoje reconhecido que grande parte dos alunos, em qualquer nível de escolaridade, revela dificuldades de escrita e que muitos desses alunos, no momento da sua inserção na vida ativa, continuam a revelar fragilidades neste domínio.

3 - Uma perspetiva global para a abordagem da escrita na Escola no século XXI

Considerando a natureza plurifacetada do ato de escrever - *uso da linguagem, processo cognitivo e prática social* -, que tivemos a oportunidade de analisar anteriormente, procuraremos agora discutir o caminho a seguir para responder ao desafio que é ensinar a escrever na escola do século XXI.

Fá-lo-emos convocando contributos de diferentes perspetivas teóricas, no entendimento de que a pedagogia da escrita tem, necessariamente, de integrar diferentes vetores no quadro de uma complexa teia de relações.

Assumindo estes pressupostos, projetamos a questão em quatro planos diferentes e sucessivos: a) o *plano do sujeito* (que aprende a escrever), enquadrado no âmbito de uma relação pedagógica tripartida que, para além dele, envolve o professor e a escrita (objeto da aprendizagem) e que tem lugar na disciplina de Português (contexto formal de ensino e de aprendizagem da escrita); b) o *plano da relação da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina de Português* - conhecimento explícito da língua, leitura e oralidade; c) num outro nível, o *plano da implicação da escrita no quadro das várias disciplinas escolares*; d) finalmente, o *plano da participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e na(s) comunidade(s)* em que a escola e os sujeitos se inserem. A figura seguinte (Figura 2) procura traduzir o modo como esses planos se podem articular.

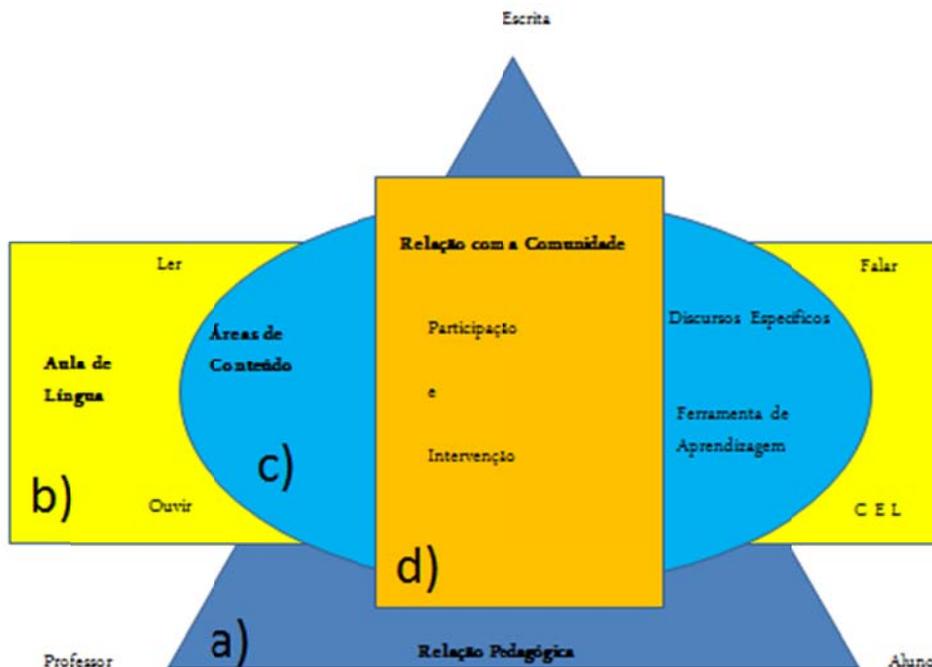


Figura 2 – Planos de abordagem da escrita na escola

Apresentado o modo como os diferentes planos se integram, analisemos agora cada um deles.

a) Plano do sujeito

No plano do aluno, sujeito que, no contexto da aula de Português, aprende a escrever, perspetivamos uma linha condutora para a ação pedagógica - a de um percurso conducente a um estágio de desenvolvimento que podemos designar de escrita adulta. Mobilizando aspetos atrás referidos, tal traduzir-se-á na passagem progressiva de uma escrita centrada no escrevente para uma escrita centrada no destinatário (Flower, 1979), de uma escrita de *expressão de conhecimento* para uma escrita de *transformação de conhecimento* (Bereiter e Sacrdamalia, 1987).

Tal linha condutora deverá articular o conhecimento relativo ao processo de escrita com o referente ao processo de desenvolvimento da competência de escrita. A definição de tarefas pedagógicas potenciadoras da aprendizagem deverá assim considerar o nível de desenvolvimento do aluno, considerar os seus recursos e limitações na concretização das diferentes componentes do processo de escrita, *planificação, redação e revisão*, no pressuposto de que, dadas as limitações da memória operativa, a realização de ações

cognitivamente mais complexas depende da automatização de outras mais simples (Hayes, 1996).

Entre as estratégias que, à luz deste entendimento do processo de desenvolvimento da escrita, adquirem algum sentido, integra-se a *facilitação processual* que consiste em aliviar a carga cognitiva colocada na realização de uma tarefa com o objetivo de libertar recursos cognitivos para a realização de outras tarefas, normalmente mais complexas, que, por falta desses recursos, o sujeito normalmente não realiza (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Se, por um lado, consideramos o desenvolvimento cognitivo do aluno como um aspeto essencial na abordagem da escrita no contexto da escola, não podemos, por outro, deixar de ter em conta que tal desenvolvimento, não sendo algo passível de ser diretamente ensinado, necessita de processos de mediação e de um enquadramento em formas sociais de ensino-aprendizagem. Para Geraldi (2008), que se baseia no conceito vygotskiano de *zona de desenvolvimento próximo*, este processo de mediação deve ser assumido pelo professor a quem compete criar as condições para tal desenvolvimento, permitindo ao aluno a realização de tarefas que o façam ir além do seu *nível de desenvolvimento real*.

Na definição das ações pedagógicas, importará ainda considerar o conhecimento linguístico e a consciência metalinguística do sujeito, passível de “ser ativada em diferentes domínios e segundo diferentes níveis de explicitação” (Barbeiro, 2003:157).

b) Plano da relação da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina de Português

Enquanto domínio de uso da linguagem, a escrita não pode ser dissociada dos outros domínios da linguagem verbal (ouvir, falar, ler), bem como do conhecimento explícito da língua, numa articulação de saberes de natureza procedimental com saberes de natureza declarativa.

Pela leitura, o indivíduo pode apropriar-se das formas, estruturas e padrões próprios da linguagem e dos textos escritos. Ler potencia o desenvolvimento de competências de escrita, favorecendo a tomada de consciência do modo como a linguagem escrita funciona e a progressiva interiorização das suas estruturas, desde as de carácter micro às de natureza macro (Krashen, 1984; Byrne, 1988; McCarthy & Raphael, 1992; Pereira, 2005): a leitura promove a formação da imagem mental da forma escrita das palavras; permite uma familiarização com os padrões sintáticos mais comuns na escrita, que implicam o recurso a mecanismos linguísticos que permitem relacionar ideias de forma coesa e coerente ou assegurar a referenciação intra e extratextual; favorece um conhecimento mais profundo das características dos diferentes tipos de texto e dos géneros textuais; potencia a capacidade de representar o real na sua ausência pelo recurso exclusivo às palavras e à sua combinação (Carvalho, 1999, 2011). A leitura pode ainda ser implicada no desenvolvimento do processo de escrita: na *planificação*, pelo recurso a textos que se constituam como fonte de informação a integrar em textos a produzir, na *revisão*, no âmbito da qual o sujeito se posiciona criticamente em relação a um texto escrito. E se podemos implicar a leitura no processo de escrita, igualmente se pode implicar a escrita no processo de leitura, pela tomada de notas, a síntese, o resumo, etc. Nem sempre a relação entre a leitura e a escrita foi devidamente explorada em contexto pedagógico, servindo a leitura frequentemente apenas de pretexto para uma produção escrita descontextualizada.

Igualmente relevante se afigura a articulação com o domínio do oral, que não se pode limitar a simples exercícios de comparação entre as duas variedades focada nos aspetos meramente formais; pelo contrário, deve perspetivar as duas modalidades à luz dos fatores, de ordem vária, que condicionam o uso da linguagem no sentido de levar os alunos a, pelo seu conhecimento, tirar partido das potencialidades de cada uma. (Duarte, 1994).

O conhecimento sobre a língua e a consciência metalinguística, já referidos no ponto anterior, são fundamentais para que o aluno compreenda o estatuto das diferentes unidades linguísticas e o modo como se combinam com vista à construção do sentido, o que lhe permitirá fundamentar as suas opções no quadro das várias alternativas com que se poderá deparar no processo de produção de um texto que se pretende coeso e coerente. A implicação desse conhecimento no processo de escrita contribuirá para um texto melhor, do mesmo modo que a percepção de como essas unidades funcionam no quadro do texto que se está a escrever, resultantes da avaliação da sua pertinência e da sua adequação, constituem uma forma de aumentar o conhecimento explícito do sujeito sobre as mesmas.

c) Plano da implicação da escrita no quadro das várias disciplinas escolares

A escrita está envolvida num grande número de situações de comunicação que ocorrem na escola. Aí, o recurso à escrita ocorre em situações muito variadas e tendo em vista a realização de tarefas muito diversas no âmbito de diferentes disciplinas: escreve-se para tomar notas, registar informação, fazer sínteses e sumários, realizar exercícios, evidenciar o conhecimento adquirido em situações de avaliação, etc. Daí que Camps (2005:25) veja a escola como um contexto de atividade, em que as situações de ensino e aprendizagem configuram atividades partilhadas, de carácter social, e os alunos “utilizam a linguagem escrita como meio de exploração e do conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumento de exploração do mundo”. Aí os textos escritos pelos alunos encontram a sua intencionalidade, o seu significado, num enquadramento privilegiado “para proporcionar a descoberta das possibilidades da linguagem e o treino para o domínio dessas possibilidades.” (Barbeiro & Carvalho, 2005: 189). É neste quadro que se defende que o desenvolvimento da escrita deve, em grande parte, decorrer das múltiplas tarefas envolvendo o escrito que, diariamente, na escola, o aluno tem de realizar e que se concretizam na leitura e na produção de géneros textuais múltiplos. Esses usos da linguagem escrita, associados a situações de representação e verbalização do conhecimento, podem ser potenciados numa articulação entre o espaço curricular em que a escrita constitui objeto de aprendizagem e os espaços, onde o anterior também se inclui, em que a escrita é um dos principais veículos de expressão de conhecimento e, portanto, uma ferramenta ou instrumento fundamental para a atividade que aí decorre. Desta forma, a escola, enquanto contexto de ensino da escrita, deixa de ter o carácter artificial que durante muito tempo lhe foi atribuído.

Para além de instituir a escola como contexto real de uso da linguagem escrita, este plano releva o papel das práticas de literacia nos processos de construção de conhecimento, fazendo da escrita uma ferramenta de aprendizagem e fator de sucesso académico. Na verdade, a investigação mais recente aponta para uma relação forte entre a qualidade e a quantidade das tarefas de escrita em que os alunos se envolvem e o seu desempenho escolar, sobretudo quando essas tarefas os obrigam a desenvolver processos de transformação de conhecimento (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001; Boscolo & Mason, 2001; Carvalho, 2005).

Nesta perspetiva, podemos associar a escrita a todo o ciclo de aprendizagem que integra momentos de natureza diversa: momentos dedicados à receção/aquisição de conhecimento, em que a escrita pode ser usada para tomar notas no decurso de exposições orais (aulas, conferências, etc) ou para registar, numa ficha de leitura, as ideias principais de um texto que lemos; momentos virados para a organização, elaboração ou reestruturação do conhecimento, nos quais a construção de esquemas ou mapas de conceitos ou a elaboração de sínteses e resumos desempenham relevantes funções; finalmente, os momentos, já acima referidos, em que o aluno transmite ou expressa o conhecimento aprendido.

Para relevar a importância deste papel da escrita no contexto da escola podemos convocar contributos teóricos tanto do domínio dos estudos cognitivos como do domínio dos estudos que destacam a dimensão sócio discursiva dos usos da linguagem.

Os primeiros destacam o papel da escrita no quadro de processos complexos, como o reprocessamento de conceitos, a colocação de hipóteses, a interpretação, a síntese, o confronto de ideias, de que o sujeito deve tomar consciência tendo a vista a seleção das estratégias mais apropriadas à sua concretização. Tudo isto facilita a emergência de estratégias cognitivas mais complexas, propiciando o desenvolvimento de formas de raciocínio mais elaboradas. (Emig, 1977; Martlew, 1983; Applebee, 1984; Rivard, 1994; Olson, 1995; Klein, 1999; Armbruster, McCarthy & Cummins, 2005).

Os segundos põem em relevo o impacto que a configuração do conhecimento no quadro de géneros textuais específicos dos diferentes domínios de saber tem na aprendizagem, já que obriga o aprendente a articular forma e conteúdo e a considerar a dimensão retórica (Klein, 1999). A expressão do conhecimento pressupõe formas de raciocínio próprias de um determinado domínio científico e o domínio dos padrões e das convenções que essa comunidade científica usa para dar forma ao próprio conhecimento, pelo que se pode considerar que aprender é não só adquirir conceitos mas também conhecer os meios de os representar e comunicar, isto é, o assumir da identidade e do discurso do especialista (Rivard, 1994; Hand & Prain, 2002; Jewitt, 2006).

d) Plano da participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e na(s) comunidade(s) em que a escola e os sujeitos se inserem

A escola constitui uma comunidade que acolhe elementos que provêm e integram outras comunidades de natureza diversa, com as quais aquela interage. Esta dinâmica de interação pode e deve constituir, também ela, um plano em que podemos inscrever a abordagem da escrita, articulando o local e o global e valorizando a vertente dialógica e situada da aprendizagem (Kostouli, 2009).

Para a concretização deste desígnio, Barbeiro (2003:32) destaca dois caminhos, a *participação* e a *intervenção*.

Pela primeira, o sujeito assume-se como membro de uma comunidade através da escrita, configurada em diferentes géneros textuais que decorrem da natureza dessa mesma *participação*: artigos em jornais ou revistas, boletins e folhas informativas de bairros, associações ou entidades locais, cartazes ou jornais de parede.

Na lógica da *intervenção*, o escrevente procura, através da escrita, produzir efeitos visíveis ou transformar uma realidade na sequência da sua chegada aos destinatários. Procurando exemplificar os resultados possíveis para uma dinâmica como esta, o autor refere um conjunto de situações em que o resultado de ações mediadas pela escrita se pode traduzir “na concessão de apoio para o desenvolvimento de um projecto de investigação, na instalação de contentores de lixo em determinado local da rua, no atendimento de uma reclamação, na alteração de um regulamento, no conhecimento alargado de um evento (...).”

A importância deste plano releva do carácter real da comunicação escrita que no seu âmbito se estabelece. Tal permite acentuar a autenticidade da abordagem de um número considerável de géneros textuais, normalmente feita no quadro de situações fictícias, especialmente desenhadas para enquadrar as práticas de ensino da escrita em contexto pedagógico. A transposição dessa abordagem para contextos reais de uso da escrita ajuda os alunos a compreender a importância da escrita e o seu alcance, ao mesmo tempo que potencia o desenvolvimento das suas competências e saberes já que são obrigados a responder às exigências que o processo lhes coloca, num verdadeiro exercício de resolução de problemas, que é inerente a qualquer ato de escrita.

Conclusão

Tal como se anunciava no título, procuramos, neste texto, contribuir para uma reconfiguração da escrita enquanto objeto escolar.

Mais do que apontar estratégias mais eficazes de ensino-aprendizagem da escrita, foi nossa intenção desenvolver uma reflexão sobre a natureza da escrita e sobre o seu estatuto e papéis no contexto da escola. Fizemo-lo convocando contributos de diferentes perspetivas teóricas na assunção de que a estamos perante um objeto complexo e multifacetado.

Concluimos que tal objeto não pode ser circunscrito ao contexto da disciplina de Português/Língua Portuguesa. Não deixando de constituir um dos principais conteúdos dessa área curricular, a escrita deverá ser perspetivada para além dela, envolvendo as outras disciplinas, a escola como um todo e ainda a relação que esta estabelece com a comunidade em que esta está inserida.

Se, por um lado, consideramos que uma abordagem da escrita no quadro deste contexto abrangente poderá representar um importante contributo para um ensino da escrita mais eficaz, por outro, temos consciência que a sua concretização não se revela particularmente fácil, dependendo de um investimento na formação de professores e de uma reorganização do modo como as escolas funcionam.

Em termos de formação de professores, parece-nos fundamental que os professores de Português comecem a ver a escrita para além do seu contexto imediato de trabalho; quanto aos outros, é importante que tomem consciência da relevância da escrita nas suas disciplinas e que, em resultado disso, envolvam os seus alunos em tarefas que, pelo uso da escrita, potenciem as aprendizagens.

No que se refere à reorganização do modo como a escola se estrutura, é urgente fomentar uma maior articulação entre as diferentes áreas curriculares que permita uma abordagem integrada dos diferentes conteúdos e das respetivas linguagens.

Só assim será possível transformar a pedagogia da escrita, dando resposta aos desafios que a escola e a sociedade do século XXI nos colocam.

Referências

- AGUIAR e SILVA, V. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina, 1982.
- AMOR, E. *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, 1993.
- APPLEBEE, A. Writing and Reasoning. *Review of Educational Research*, 54, pp. 577-596, 1984.
- ARMBRUSTER, B.; Mc CARTHEY, S. & CUMMINS, S. Writing to Learn in Elementary Classrooms. In: INDRISANO, R. & PARATORE, J. (Eds.). *Learning to Write, Writing to Learn - Theory and Research in Practice*. Newark: I.R.A., 2005, pp. 71-96.
- BARBEIRO, L. & CARVALHO, J. A. B. Desafios: para quem escreve, para quem ensina a escrever. In: CARVALHO, J.A. B.; BARBEIRO, L. & PIMENTA, J. (Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: CIEd/Universidade do Minho, 2005, pp. 183-192.
- BARBEIRO, L. O Processo de Escrita e o Computador. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 1990, pp. 139-149.
- _____. *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- _____. *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: DME/Universidade do Minho, 2003.

- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- BOSCOLO, P. & MASON, L. Writing to Learn, Writing to Transfer. In: TYNJÄLÄ, P.; MASON, L.; & K. LONKA, K. (Eds.). *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press, 2001, pp. 83-104.
- BYRNE, D. *Teaching Writing Skills*. London: Longman, 1988.
- CAMPS, A. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In: CARVALHO, J.A.B.; BARBEIRO, L. & PIMENTA, J. (Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: CIEd/Universidade do Minho, 2005, pp. 11-26.
- CARVALHO, J. B. *O Ensino da Escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: CEEP/Universidade do Minho, 1999.
- _____. *A Escrita - percursos de investigação*. Braga: DME/Universidade do Minho, 2003.
- _____. Writing as a Learning Tool: a New Conception of Writing in the Portuguese Curriculum. In: PANDIS, M.; WARD, A. & MATHEWS, S. (Eds.). *Reading, Writing, Thinking - Proceedings of the 13th European Conference on Reading*. Newark: International Reading Association, 2005, pp. 183-187.
- _____. “A Escrita como objecto escolar – contributo para a sua reconfiguração” In: DUARTE, I. & FIGUEIREDO, O. (Orgs.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto, Editorial, 2011, pp.77-105.
- CHAFE, W. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. ; TORRANCE, N. & HILDYARD, A. (Eds.). *Literacy, Language, and Learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, pp. 105-123.
- DANIELEWICZ, J. The Interaction Between Text and Context: A study of How Adult and Children Use Spoken and Written Language in Four Contexts. In: ROSENBERG, S. (Ed.). *Handbook of Applied Psycholinguistics*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, 1982, pp. 243-260.
- DUARTE, I. Aspectos linguísticos da organização textual. In: MIRA MATEUS, M. H. *et alii* (Orgs.). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003, pp. 85-123.
- _____. O oral no escrito: abordagem pedagógica. In: FONSECA, F. (Org.). *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1994, pp. 81-106.
- EMIG, J. Writing as a model of learning. *College Composition & Communication*, 28 (2), 1977, pp.122-128.
- FARIA, I. Produção e reconhecimento da aula de Português. *Palavras*, 4/5/6, 1983, pp. 41-48.
- FIGUEIREDO, O. Escrever: da teoria à prática. In F. Fonseca (Org.). *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1994, pp.157-173.
- FLOWER, L. & HAYES, J. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4) (publicado, sob permissão. In: R. RUDELL, M. R. e H. SINGER (Eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: I.R.A., 1981, pp. 928-950).
- FLOWER, L. Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41 (1), 1979, pp. 19-37.
- FONSECA, F. I. *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, 1994.

- GERALDI, J. W. Mediações Pedagógicas no Processo de Produção de Textos. In A. FETZNER (Org.) *Ciclos em Revista*, Vol 3. Rio de Janeiro Wak Editora, 2008, pp. 46-65.
- HAND, B. & PRAIN, V. Teachers Implementing Writing-To-Learn Strategies in Junior Secondary Science: A Case Study. *Science Education*, 86, 2002, pp. 737-755.
- HAYES, J. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In LEVY, C. M. & RANDELL, S. (Eds.), *The science of writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (publicado, sob permissão. In: INDRISANO, R. & SQUIRE, J. (Eds.). (2000), *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice*. Newark: I.R.A., 1996, pp. 6-44.
- _____. Kinds of Knowledge Telling: Modeling Early Writing Development. *Journal of Writing Research*, 3 (2), 2011, pp. 365-384.
- JEWITT, C. *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge, 2006.
- KLEIN, P. Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-to-Learn. *Educational Psychology Review*, 11 (3), 1999, pp. 203-270.
- KOSTOULI, T. A Sociocultural Framework. Writing as a Social Practice. In: R. BERAD, R.; MYHILL, D.; RILEY, J. & NYSTRAND, M. (Eds.). *The Sage Handbook of Writing Development*. London: Sage Publications Inc., 2009, pp. 98-116.
- KRASHEN, S. *Writing. Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English, 1984.
- KRESS, G. & BEZEMER, J. Writing in a Multimodal World of Representation. In: BERAD, R.; MYHILL, D.; RILEY, J. & NYSTRAND, M. (Eds.). *The Sage Handbook of Writing Development*. London: Sage Publications Inc., 2009, pp. 167-181.
- Martlew, M. Problems and Difficulties: Communicative Aspects of Writing Development. In: MARTLEW, M. (Ed.). *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons, 1983, pp.295-333.
- MCCARTHEY, S. & RAPHAEL, T. Alternative Research Perspectives. In: J. IRWIN, J. e DOYLE, M. (Eds.). *Reading/Writing Connections. Learning from Research*. Newark: I.R.A., 1992, pp. 2-30.
- NYSTRAND, M. *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers*. Orlando: Academic Press Inc, 1986.
- PEREIRA, M. L. Á. O ensino da escrita na escola: um objecto plural. In: CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L.; SILVA, A. & PIMENTA, J. (Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: CIEd/Universidade do Minho, 2005, pp.59-71.
- RIVARD, L. P. (1994). A Review of Writing-to-Learn in Science: Implications for Practice and Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 1994, pp. 969-983.
- SCHNEUWLY, B. Géneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. In: DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (Eds.). *Géneros orais e escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 21-39.
- TANNEN, D. (1982). The Oral/Literate Continuum in Discourse. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1982, pp. 1-16.
- _____. Relative focus on involvement in oral and written language”. In: OLSON, N. T. e HILDYARD, A. (Eds.). *Literacy, Language, and Learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, pp. 124-147.

- TYNJÄLÄ, P; MASON, L. & LONKA, K. Writing as a learning tool: an introduction. In: TYNJÄLÄ, P.; MASON, L.; & LONKA, K. (Eds.). *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press, 2001, pp. 7-22.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.